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

91 (1)

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 30 марта 2026 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2026. – Вып. 91. – Ч. 1. – 389 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 371

кандидат педагогических наук, доцент Аббасова Левиза Иловиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАНИЮ ЧУВСТВА ПРЕКРАСНОГО У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущих педагогов дошкольного образования к воспитанию чувства прекрасного у детей старшего дошкольного возраста. Автором обоснована актуальность исследуемой темы, связанная с необходимостью формирования у будущих воспитателей профессиональных компетенций в области эстетического развития дошкольников. В статье представлены критерии (мотивационный, когнитивный, рефлексивный) и соответствующие им показатели, позволяющие оценить уровень готовности студентов к данному виду профессиональной деятельности. На основе выделенных критериев охарактеризованы четыре уровня подготовки: оптимальный, высокий, средний и низкий. Приведены результаты констатирующего этапа эксперимента, проведенного на базе Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова. Диагностические данные свидетельствуют о преобладании низкого уровня готовности будущих педагогов в обеих группах (экспериментальной и контрольной). Выявлены типичные затруднения студентов: слабая осведомленность о современных методиках эстетического воспитания, недостаточная сформированность практических умений и рефлексивных навыков. Автором отмечено, что большинство студентов испытывают трудности в применении теоретических знаний в реальной педагогической деятельности. Сделан вывод о необходимости внедрения специальной модели подготовки будущих педагогов к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников. Материалы статьи могут быть полезны преподавателям педагогических вузов, практикующим воспитателям и исследователям в области дошкольного образования.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, дошкольное образование, воспитание чувства прекрасного, эстетическое воспитание, старшие дошкольники, критерии готовности, педагогический эксперимент.

Annotation. The article is devoted to the problem of training future preschool teachers for the education of the sense of beauty in senior preschool children. The author substantiates the relevance of the research topic, which is associated with the need to form professional competencies in future educators in the field of aesthetic development of preschoolers. The article presents criteria (motivational, cognitive, reflexive) and corresponding indicators that allow assessing the level of students' readiness for this type of professional activity. Based on the identified criteria, four levels of training are characterized: optimal, high, medium, and low. The results of the ascertaining stage of the experiment, conducted at the Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, are presented. Diagnostic data indicate a predominance of a low level of readiness of future teachers in both groups (experimental and control). Typical difficulties of students are identified: poor awareness of modern methods of aesthetic education, insufficient development of practical skills and reflexive abilities. The author notes that the majority of students experience difficulties in applying theoretical knowledge in real pedagogical activities. The conclusion is made about the need to introduce a special model for training future teachers for the education of the sense of beauty in senior preschool children. The materials of the article may be useful to teachers of pedagogical universities, practicing educators, and researchers in the field of preschool education.

Key words: training of future teachers, preschool education, education of the sense of beauty, aesthetic education, readiness criteria, pedagogical experiment.

Введение. Человеческая жизнь многогранна, и разные ее сферы требуют разных компетентностей человека. Важно уметь ориентироваться в мире техники и в системе информационных потоков, в социальных, экономических, политических и других проблемах. Но не менее важно для личности быть компетентным в вопросах собственного развития, становления своей человеческой целостности. И одна из граней управления своим развитием связана с воспитанием (самовоспитанием) чувства прекрасного.

Формирование у детей эстетического восприятия, как подчеркивается в научной литературе, напрямую сопряжено с совокупностью профессионально значимых характеристик педагога. В числе ключевых детерминант выступают: уровень педагогического мастерства, сформированность специальных умений, коммуникативная культура, а также личностные качества специалиста. Профессиональная компетентность воспитателя раскрывается через педагогическое мастерство, представляющее собой интегративное образование, в структуру которого входит комплекс свойств личности, обеспечивающих самоорганизацию профессиональной деятельности на рефлексивной основе и достижение высоких результатов.

Особое место в системе эстетического воспитания отводится природе как уникальному средству развития чувства прекрасного. Данное обстоятельство объясняет устойчивый научный интерес к методическим аспектам данной проблемы, нашедшим отражение в работах Л.И. Аббасовой [1], И.Б. Бичевой [2], Н.Т. Веретенникова [3], А.Г. Гогоберидзе [4], Т.Н. Дронова [5]. Актуальность вопросов эстетического воспитания сохраняется на протяжении нескольких столетий, привлекая внимание исследователей, педагогов-практиков и психологов. Это обусловлено тем, что сформированное эстетическое чувство и способность распознавать красоту в окружающей действительности выступают неотъемлемой составляющей полноценного духовного развития личности.

Изложение основного материала статьи. Подготовка будущих педагогов ДОУ к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников заключается не только в познании теоретической базы, но и в умении на практике реализовывать свои знания.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (Симферополь). Участниками экспериментальной группы выступили студенты дневного отделения, обучающиеся по профилю «Дошкольное образование» (направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование).

С целью определения уровня подготовки будущих воспитателей к воспитанию чувства прекрасного у детей старшего дошкольного возраста, необходимо выделить и охарактеризовать критерии и показатели готовности студентов к воспитанию чувства прекрасного.

Под оцениванием критерия готовности студентов понимаем такие изменения, которые происходили в развитии отдельных составляющих или всей личности в целом. С расчетом направлений диагностики были выявлены критерии и показатели готовности будущих педагогов ДОО к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников. В таблице 1 отражены критерии и показатели, позволяющие оценить степень готовности будущих воспитателей к осуществлению работы по воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников. Диагностические методики, применяемые для

измерения уровня сформированности данной готовности у студентов, также представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели диагностики уровня готовности будущих педагогов ДОО по воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников

Критерии	Показатели
Мотивационный	– углубление и расширение знаний по общепедагогическим дисциплинам; – методики эстетического воспитания; – потребность в поиске дополнительной информации.
Когнитивный	– наличие фундаментальными знаниями об эстетическом развитии старших дошкольников; – понимание и владение методами и средствами эстетического воспитания старших дошкольников; – осведомлённость об особенностях анатомии, физиологии и психологии развития детей старшего дошкольного возраста.
Рефлексивный	– Творческое саморазвитие личности в образовательном процессе; – осуществление самоконтроля, самоанализа и самокоррекции.

В ходе исследования на основе выделенных критериев и соответствующих им показателей была построена уровневая шкала, позволяющая дифференцировать степень профессиональной подготовленности студентов – будущих специалистов в области дошкольного образования – к реализации задач эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста. В рамках разработанной системы выделены четыре уровня сформированности рассматриваемой готовности: оптимальный, высокий, средний и низкий. Содержательная характеристика каждого из представленных уровней раскрыта ниже.

Оптимальный уровень. Обучающиеся, отнесённые к данной категории, обнаруживают глубокую и системную теоретическую подготовку в вопросах методики эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, а также в области организации художественно-творческой деятельности дошкольников. Речевые высказывания отличаются логической стройностью, последовательностью и структурной завершённостью. Студенты свободно оперируют профессиональной терминологией, демонстрируют способность к установлению междисциплинарных связей и успешно соотносят теоретические положения с реальной педагогической практикой. Для данной группы характерны устойчивый познавательный интерес к профильным дисциплинам, выраженная уверенность в собственных профессиональных возможностях и готовность к конструктивному разрешению затруднений, возникающих в образовательном процессе. Важной отличительной чертой выступает осознанная направленность на личностно-профессиональное саморазвитие, а также сформированная рефлексивная позиция, позволяющая адекватно оценивать результаты собственной педагогической деятельности.

Высокий уровень. Студенты данной группы демонстрируют свободное владение учебным материалом, уверенно ориентируются в теоретических и методических основаниях эстетического воспитания, оперируют ключевыми понятиями и категориями. Они способны самостоятельно осуществлять поиск, критический анализ и целенаправленный отбор необходимой информации для подготовки и проведения занятий со старшими дошкольниками. Для этих обучающихся характерна готовность к преодолению профессиональных трудностей, а также выраженное стремление к саморазвитию и профессиональной самореализации. Познавательная активность проявляется преимущественно при незначительной внешней стимуляции. В ходе практической деятельности могут иметь место несущественные недочёты, не носящие системного характера и не снижающие общего качества профессиональных действий.

Средний уровень. Обучающиеся, соответствующие данному уровню, излагают материал, связанный с эстетическим развитием старших дошкольников, с элементами неточности и фрагментарности. Несмотря на владение основным понятийным аппаратом дисциплины, теоретические знания отличаются поверхностностью и недостаточной системностью. В ответах отсутствует необходимая логическая последовательность. Применение освоенных знаний в практических ситуациях сопровождается неуверенностью, затруднённостью переноса теоретических положений в контекст реальной образовательной деятельности. У данной категории студентов наблюдается недостаточная сформированность отдельных познавательных процессов, замедленный темп выполнения учебных задач. Отмечается неполная готовность к преодолению профессиональных затруднений, сложности в осуществлении анализа и самооценки собственной деятельности, а также трудности при решении практико-ориентированных профессиональных задач.

Низкий уровень. Студенты, отнесённые к данному уровню, демонстрируют слабую ориентировку как в теоретическом материале, так и в практических аспектах эстетического развития детей старшего дошкольного возраста. Они испытывают значительные затруднения при попытке проиллюстрировать теоретические положения примерами из педагогической практики. Ответы характеризуются отсутствием логической структуры и последовательности. Познавательный интерес к дисциплинам профессионального цикла выражен крайне слабо, творческий подход к решению профессиональных задач не проявляется. Мотивационная сфера отличается несформированностью интереса к процессу, содержанию и результатам учебно-профессиональной деятельности.

К критериям и показателям разработаны задания диагностического обследования.

Для определения уровня готовности будущих педагогов ДОО к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников были предложены такие задания: анкетирование, наблюдение, беседа, задания на выявление знаний о методах и средствах эстетического развития, разработка конспекта занятий по воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников.

Исследование процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста чувства прекрасного предполагает применение не единичных диагностических методик, а целостной системы взаимодополняющих методов, обеспечивающих комплексный характер изучения данного феномена.

Современная психолого-педагогическая наука располагает обширным арсеналом диагностического инструментария, однако далеко не все существующие методы могут быть адаптированы к специфике дошкольного возраста. С учётом возрастных особенностей детей и задач настоящего исследования наиболее релевантными представляются такие методы сбора эмпирических данных, как педагогическое наблюдение, беседа, эксперимент и опросные методы.

В современных условиях организация воспитательно-образовательного процесса немыслима без систематического анализа и объективной оценки его результатов, ключевым из которых выступает сформированность чувства прекрасного у воспитанников. Диагностическая деятельность приобретает особую значимость как необходимое условие целенаправленного и эффективного построения педагогического процесса. Посредством осуществления контрольных и

мониторинговых процедур, а также последующей коррекции всех компонентов образовательной системы создаются предпосылки для непрерывного совершенствования процессов воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Перейдём к анализу результатов, полученных в ходе констатирующего этапа экспериментального исследования. Студентам – участникам экспериментальной работы – предлагалось выполнить серию заданий, сгруппированных в соответствии с тремя выделенными критериями:

– Мотивационный критерий предусматривал использование таких методов, как анкетирование, педагогическое наблюдение и беседа, направленных на выявление характера мотивации будущих воспитателей к осуществлению эстетического воспитания дошкольников.

– Когнитивный критерий оценивался посредством комплекса заданий, позволяющих определить уровень осведомлённости студентов о теоретических основах, методах и средствах эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

– Рефлексивный критерий диагностировался на основе разработанных студентами конспектов занятий, направленных на воспитание чувства прекрасного у старших дошкольников, что позволило судить о способности будущих педагогов к осмыслению и проектированию собственной профессиональной деятельности.

Проанализируем качественные результаты выполнения задания в рамках мотивационного критерия. Результаты диагностики мотивационного критерия готовности будущих воспитателей к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников распределились следующим образом.

Оптимальный уровень зафиксирован у 11,3% студентов экспериментальной группы и 10,5% – контрольной. Высокий уровень продемонстрировали 17,2% участников экспериментальной группы против 15,5% в контрольной. Средний уровень составил 29,7% в экспериментальной группе и 17,3% в контрольной. Низкий уровень выявлен у 41,8% студентов экспериментальной группы и 56,7% – контрольной.

Согласно данным проведенного опроса, студенты слабо осведомлены о современных методиках эстетического развития старших дошкольников. Большинство студентов испытывают трудности в правильном применении метода моделирования в процессе художественного образования детей, а также недостаточно компетентны в вопросах оказания поддержки родителям по формированию образного мышления у детей.

Уровень эстетического развития воспитанников оценивают как низкий, средний, высокий и оптимальный.

Рассмотрим результаты выполнения задания в рамках когнитивного критерия, методика этого критерия выполнение заданий на выявление знаний о методах и средствах воспитания чувства прекрасного старших дошкольников (модульный контроль (теоретические вопросы), тестирование).

Результаты диагностики когнитивного компонента профессиональной готовности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений к осуществлению эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста нашли отражение в таблице, отражающей уровневое распределение участников экспериментальной и контрольной групп.

Согласно полученным данным, оптимальный уровень сформированности когнитивного критерия зафиксирован у 8% респондентов экспериментальной группы и у 6% – контрольной. Высокий уровень продемонстрировали 18% испытуемых экспериментальной группы против 16% в контрольной. Средний уровень диагностирован у 30% студентов экспериментальной группы и у 28% студентов контрольной группы. Наибольшую долю в обеих выборках составили участники с низким уровнем: 44% в экспериментальной группе и 50% в контрольной группе.

В этом критерии студентам были предложены такие задания как модульный контроль, теоретические вопросы и тестирование. В теоретических вопросах студенты должны были в письменном виде ответить на вопросы, большинство не смогли правильно высказать свои мысли на бумаге, затруднялись ответить на вопросы. Только несколько студентов полностью раскрыли вопросы и ответили на все предложенные вопросы.

Проанализируем качественные результаты выполнения задания в рамках рефлексивного критерия. Методика, этого критерия – разработать конспект занятия по воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников.

Уровень готовности будущих педагогов детских образовательных учреждений к воспитанию эстетических чувств у старших дошкольников по рефлексивному критерию характеризуется следующим образом: оптимальную степень сформированное™ демонстрируют 15,5% студентов экспериментальной группы, высокую – аналогичное количество (15,5%), среднюю – треть студентов (30%) и низкую – почти две пятых (39%). В контрольной группе: оптимальный уровень выявлен у 14,2%, высокий уровень – у 16,3% студентов, средний – у 30,5%, низкий выявлен – у 39%.

Для выявления умений у студентов творчески использовать полученные знания на практике, а так же оценить свои действия, было предложено разработать конспект занятия по воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников, например: «Путешествие в сказку» для детей старшего дошкольного возраста, после выступления обменятся конспектами, и проанализировать: соответствуют ли возрасту детей поставленные задачи; на каком этапе находится работа по воспитанию чувства прекрасного, какие методы и приемы используются в ходе занятия; соблюдается ли структура занятия; с какими новыми явлениями должны познакомиться дети. Некоторые студенты испытывали трудности в выполнении этого задания, например: в выборе методов и приемов, в определение целей. В основном студенты выбирали диалогический вид работы с детьми старшего дошкольного возраста. Несколько студентов выбрали такие виды занятия как: обучение рассказыванию по картине, обучению детей пересказыванию литературных произведений.

Во время проведения анализа занятий затруднялись определить задач соответствующие возрасту детей; правильно ливыполнена структура занятия, какие методы и приемы используются в ходе занятия.

Выявление уровней мотивационного, когнитивного и рефлексивного критериев подготовленности будущих воспитателей к работе по развитию чувства прекрасного у старших дошкольников, позволяет нам выявить общий уровень подготовки к работе по воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников, смотрите табл. 2.

Таблица 2

Общий уровень готовности будущих педагогов ДОУ к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников

Уровень	ЭГ (%)	КГ(%)
Оптимальный	12,4%	9,9%
Высокий	16,5%	15,7%
Средний	30,1%	24,8%
Низкий	41,0%	49,6%

Из данной таблицы определено уровень готовности будущих педагогов ДОО к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников таков: в экспериментальной и контрольной группах видны такие отличия: экспериментальная группа – оптимальный уровень у 12,4% студентов, высокий – у 16,5%, средний – у 30,1% и низкий выявлен у 41% студентов. В контрольной группе оптимальный уровень выявлен у 9,9%, высокий у 15,7%, средний у 24,8%, низкий у 49,6%.

Выводы. Сравнительный анализ результатов эксперимента, по выявлению уровня готовности будущих педагогов ДОУ экспериментальной и контрольной групп к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников позволяет сделать такие выводы: преобладает низкий уровень подготовки, что свидетельствует о правильности логики нашего исследования. Повышение уровня готовности будущих педагогов к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников предполагает использование модели подготовки будущих педагогов к воспитанию чувства прекрасного у старших дошкольников.

Литература:

1. Аббасова, Л.И. Проектирование контекста педагогической деятельности в содержании подготовки будущих педагогов / Л.И. Аббасова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5(84). – С. 62-64

2. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – № 3(36). – 5 с.

3. Веретенникова, Н.Т. Диагностика педагогического мышления студентов-будущих педагогов на основе компетентностного подхода / Н.Т. Веретенникова, О.Ф. Шихова, Ю.А. Шихов // Education and Self Development. – 2022. – Т. 17. – № 1. – С. 233-254

4. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – Москва: Академия, 2015. – 320 с.

5. Доронова, Т.Н. Природа, искусство и изобразительная деятельность детей / Т.Н. Доронова. – Москва: Просвещение, 2017. – 159 с.

Педагогика

УДК 378:004.946

аспирант Агапов Даниил Олегович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
доктор педагогических наук, профессор Алдошина Марина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
кандидат педагогических наук Гришина Юлия Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ИММЕРСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ: ОТ ВИРТУАЛЬНОЙ СИМУЛЯЦИИ К РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Аннотация. Современная цифровая трансформация образования сопровождается активным внедрением инновационных образовательных технологий. Особое место среди них занимают иммерсивные технологии, основанные на использовании виртуальной, дополненной и смешанной реальности. Иммерсивные образовательные среды позволяют моделировать реалистичные педагогические ситуации и обеспечивать опыт профессионального взаимодействия в безопасной виртуальной среде. Цель исследования заключается в анализе потенциала иммерсивных технологий в развитии педагогической рефлексии будущих педагогов. Методологическую основу исследования составили методы теоретического анализа и обобщения научной литературы, посвященной применению виртуальных симуляций в педагогическом образовании. В работе рассматриваются дидактические возможности иммерсивных технологий в моделировании педагогических ситуаций. Особое внимание уделяется их роли в формировании рефлексивных компетенций будущих учителей. Также анализируется механизм перехода от виртуального опыта к педагогической рефлексии. Полученные результаты показывают, что иммерсивные технологии способны значительно расширить возможности профессиональной подготовки будущих педагогов. Их использование способствует развитию аналитического мышления, педагогического самосознания и способности к рефлексии собственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: иммерсивные технологии, педагогическое образование, педагогическая рефлексия, виртуальная симуляция, цифровые технологии.

Annotation. The modern digital transformation of education is accompanied by the active introduction of innovative educational technologies. Immersive technologies based on the use of virtual, augmented, and mixed reality occupy a special place among them. Immersive educational environments allow for the simulation of realistic pedagogical situations and provide an experience of professional interaction in a safe virtual environment. The purpose of this study is to analyze the potential of immersive technologies in developing the pedagogical reflection of future teachers. The research methodology is based on theoretical analysis and generalization of scientific literature on the use of virtual simulations in pedagogical education. The paper examines the didactic potential of immersive technologies in modeling pedagogical situations. Special attention is given to their role in developing the reflective competencies of future teachers. The paper also analyzes the transition from virtual experience to pedagogical reflection. The results show that immersive technologies can significantly enhance the professional training of future teachers. Their use contributes to the development of analytical thinking, pedagogical self-awareness, and the ability to reflect on one's own professional activities.

Key words: immersive technologies, pedagogical education, pedagogical reflection, virtual simulation, and digital technologies.

Введение. Интенсивное развитие цифровой экосистемы в последние десятилетия стало одним из ключевых факторов трансформации современной системы образования. В ситуации стремительной цифровизации возрастает необходимость внедрения инновационных технологий, способных повысить эффективность обучения и обеспечить формирование профессиональных компетенций обучающихся в условиях VUCA-мира, характеризующегося высокой степенью неопределенности и быстрыми технологическими изменениями [2]. Одним из перспективных направлений модернизации образовательных технологий является развитие иммерсивных технологий на основе виртуальной, дополненной и смешанной реальности [1; 3; 5; 6; 9].

Иммерсивные образовательные среды создают эффект погружения в учебный процесс и обеспечивают динамичное взаимодействие участников с виртуальными объектами и моделируемыми ситуациями. По мнению исследователей, применение иммерсивных технологий способствует повышению наглядности учебного материала, развитию познавательной активности обучающихся и формированию новых форм организации образовательного процесса [3-5]. В зарубежных исследованиях также подчеркивается педагогический потенциал иммерсивных технологий: использование виртуальной реальности в образовательном процессе позволяет обеспечивать безопасную среду для практического обучения и формировать профессиональные компетенции обучающихся [14-15]. Применение цифровых симуляций обеспечивает формирование практического опыта в условиях контролируемой образовательной среды, минимизирующей риски, связанные с осуществлением профессиональной деятельности.

Широкий спектр применимости иммерсивных инструментов в образовании одновременно ставит вопрос о трансформации образовательных практик и переосмыслении образовательного процесса [3, С. 114]. В данном контексте особую значимость использование обсуждаемых технологий приобретает в системе подготовки будущих педагогов, поскольку современное педагогическое образование ориентировано на развитие профессиональных компетенций, связанных с анализом педагогических ситуаций, принятием решений и организацией образовательного взаимодействия. В этой связи иммерсивные образовательные среды рассматриваются как перспективный инструмент моделирования педагогической деятельности и формирования профессионального опыта будущих учителей [6; 9].

Погружение обучающихся в квазиреальные педагогические ситуации создает возможности не только для освоения и отработки профессиональных действий, но и для последующего анализа их результатов. Значение рефлексии для профессионального развития специалистов подробно раскрывается в работах Д. Шёна, в которых подчеркивается роль рефлексивного анализа в принятии профессиональных решений и совершенствовании профессиональной деятельности [16]. В отечественных исследованиях также отмечается, что развитие рефлексивных компетенций рассматривается как важное условие профессионального становления педагога [10; 11]. Виртуальные симуляции в педагогическом образовании обеспечивают возможность воспроизведения различных сценариев взаимодействия с обучающимися и анализа последствий принимаемых педагогических решений. Исследования показывают, что цифровые симуляторы педагогической деятельности способствуют формированию профессионального мышления будущих учителей и развитию навыков анализа собственной педагогической практики [7; 8; 13].

Вместе с тем анализ научных публикаций демонстрирует, что, несмотря на активное продвижение исследований в области иммерсивных образовательных технологий, их потенциал в развитии педагогической рефлексии будущих педагогов остается недостаточно изученным. Данный вывод подтверждается и результатами отдельных эмпирических наблюдений, так, в ходе интервью с участниками образовательных практик подчеркивается, что «хотя иммерсивное обучение создает условия для развития осознанности и саморефлексии после совершения ошибок, сам процесс рефлексии в рамках иммерсивного обучения часто оказывается недостаточно методически проработанным» [3, С. 123]. Противоречие между широкими возможностями иммерсивных технологий для моделирования профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью педагогических подходов к их использованию в формировании рефлексивных компетенций будущих педагогов определяет научную проблему статьи.

Изложение основного материала статьи. Иммерсивное моделирование в науке рассматривается как инновационный педагогический подход, ориентированный на создание искусственно сформированных образовательных пространств, воспроизводящих реальные или теоретически сконструированные контексты профессиональной деятельности либо исследуемых явлений. Такие среды обеспечивают комплексное сенсорное и когнитивное взаимодействие обучающегося с образовательным контентом, что способствует глубокому освоению учебного материала и формированию практического опыта.

В литературе выделяются несколько основных видов иммерсивных технологий, различающихся по степени взаимодействия пользователя с цифровой средой (виртуальная реальность, дополненная реальность и смешанная реальность), обобщающим термином по отношению к которым принят «расширенная реальность» (Extended Reality, XR) [1]. Использование различных типов иммерсивных технологий позволяет создавать разнообразные учебные сценарии, направленные на достижение образовательных «эффектов от использования иммерсивных инструментов в обучении: мотивирующий эффект (повышение вовлечённости), психологический эффект (снятие барьеров для работы в реальных условиях), топологический эффект (опыт перемещения в рабочем пространстве); развивающий эффект (развитие алгоритмического мышления и самостоятельности)» [3, С. 125].

К основным характеристикам образовательного иммерсивного пространства относятся: полисенсорная интеграция; интерактивность; контекстуальное воспроизведение образовательных ситуаций; адаптивность образовательной среды; эмоциональная вовлеченность. Перечисленные характеристики создают условия для формирования не только предметных знаний и профессиональных навыков, но и рефлексивных компетенций обучающихся (Таблица 1).

Важным теоретическим основанием анализа педагогического потенциала иммерсивных технологий является концепция рефлексивной образовательной среды. «Обучение в иммерсивных средах характеризуется признаками самоорганизации, селективности, присутствия, когнитивной и личностной активности и субъектной опосредованности. Все перечисленные параметры иммерсивной среды соотносимы с параметром рефлексивности, строятся на ее основе, поскольку субъектами образовательного процесса в иммерсивной среде фиксируются параметры и ценности развития и саморазвития, его причины и цели» [12, С. 92]. Вместе с тем рефлексия рассматривается как один из ключевых механизмов функционирования иммерсивной образовательной среды. Рефлексивная деятельность включает процессы анализа, критического осмысления и нормирования собственной деятельности, благодаря чему обучающийся способен оценивать результаты своих действий и корректировать стратегии профессионального поведения. В этом контексте рефлексия выступает методологической основой формирования иммерсивной образовательной среды, обеспечивая осмысление полученного опыта и его преобразование в профессиональные знания и навыки [12].

Таблица 1

Характеристики иммерсивной образовательной среды и их влияние на развитие педагогической рефлексии

Характеристика иммерсивной среды	Содержание характеристики	Педагогический эффект	Значение для развития рефлексии
Полисенсорная интеграция	Одновременное использование визуальных, аудиальных и кинестетических каналов восприятия	Повышение вовлеченности обучающихся и эффективности усвоения учебной информации	Способствует осмыслению обучающимися собственного опыта взаимодействия с образовательной средой
Интерактивность	Активное взаимодействие обучающихся с виртуальными объектами и элементами образовательного пространства	Формирование опыта принятия решений и анализа результатов деятельности	Развитие способности к анализу собственных действий
Контекстуальное воспроизведение образовательных ситуаций	Моделирование профессиональных сценариев, приближенных к условиям реальной деятельности	Формирование практического профессионального опыта	Создает условия для осмысления педагогических действий в профессиональном контексте
Адаптивность образовательной среды	Изменение сложности заданий с учетом уровня подготовки обучающихся	Индивидуализация образовательного процесса	Способствует развитию самооценки и саморегуляции деятельности
Эмоциональная вовлеченность	Создание эмоционально насыщенной образовательной среды	Повышение мотивации и устойчивости учебной деятельности	Усиливает осмысленность получаемого образовательного опыта

Таким образом, иммерсивная образовательная среда и рефлексивная образовательная среда находятся в отношениях взаимодополнения: Иммерсивность обеспечивает погружение обучающегося в образовательную ситуацию и формирование опыта деятельности, тогда как рефлексия обеспечивает осмысление и преобразование данного опыта. Именно сочетание иммерсивного опыта и рефлексивного анализа создает условия для развития педагогической рефлексии будущих педагогов.

Присутствие в иммерсивной обучающей среде может пониматься как динамический процесс включения человека, его психики и личности в процесс анализа человеческого опыта. На основе проведенного теоретического анализа была разработана модель развития педагогической рефлексии будущих педагогов средствами иммерсивных технологий. Модель отражает последовательность этапов формирования рефлексивных компетенций в процессе взаимодействия обучающихся с виртуальной образовательной средой:

– первый этап модели связан с иммерсивной симуляцией педагогической ситуации (обучающиеся погружаются в виртуальную образовательную среду, в которой воспроизводятся различные сценарии педагогического взаимодействия, использование иммерсивных технологий способствует формированию первичного профессионального опыта и активизации познавательной деятельности обучающихся);

– второй этап модели предполагает погружение обучающихся в профессиональный контекст педагогической деятельности (будущие педагоги принимают решения, выбирают педагогические стратегии и оценивают результаты своих действий, способствуя развитию профессионального мышления и формированию навыков анализа педагогических ситуаций);

– третий этап модели связан с анализом педагогических действий, выполненных в виртуальной среде (обучающиеся анализируют собственные решения, выявляют допущенные ошибки и оценивают эффективность выбранных педагогических стратегий; такой анализ способствует развитию аналитических навыков и формированию способности к педагогическому самоанализу);

– четвёртый этап модели представляет собой рефлексивное осмысление полученного опыта (студенты осуществляют рефлексивный анализ собственной деятельности, соотносят результаты выполненных действий с педагогическими целями и определяют возможные пути совершенствования профессиональной практики, развивая профессиональное самосознание и формирование устойчивых профессиональных компетенций [17]);

– пятый этап – является развитие профессиональных компетенций будущего педагога (рефлексивный анализ педагогического опыта, полученного в виртуальной образовательной среде, способствует формированию профессионального мышления, развитию способности к педагогическому анализу и совершенствованию профессиональных навыков будущих педагогов).

Таким образом, предложенная модель (Рисунок 1) объединяет элементы иммерсивного обучения, практической деятельности и рефлексивного анализа.

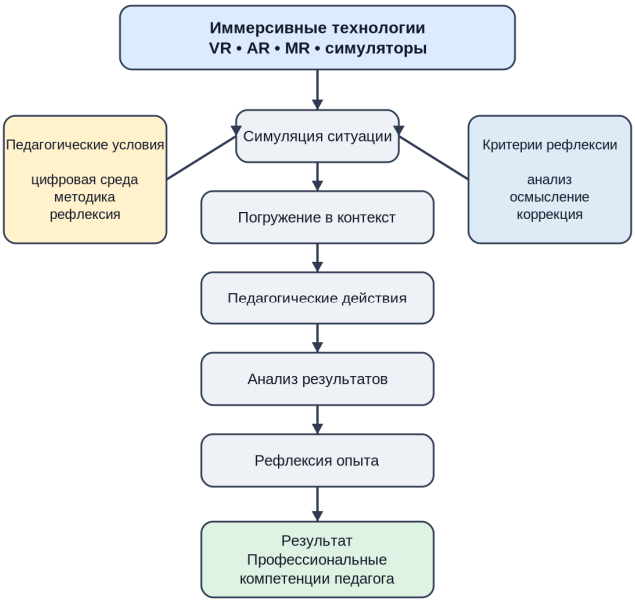


Рисунок 1. Модель формирования рефлексивных компетенций будущих педагогов в процессе средствами иммерсивных технологий

Последовательная реализация её этапов позволяет интегрировать виртуальный профессиональный опыт и педагогическую рефлексию, что способствует более эффективной подготовке будущих педагогов (Таблица 2).

Таблица 2

Механизмы развития педагогической рефлексии в иммерсивной образовательной среде

Этап модели	Содержание деятельности обучающихся	Механизм развития рефлексии	Педагогический результат
Иммерсивная симуляция педагогической ситуации	Погружение обучающихся в виртуальную образовательную среду и моделируемые педагогические ситуации	Актуализация профессионального опыта и вовлечение в образовательную деятельность	Повышение познавательной активности и мотивации
Погружение в профессиональный контекст	Взаимодействие с виртуальными объектами, выполнение педагогических действий и принятие решений	Осознание собственной роли в педагогической ситуации	Формирование профессионального опыта
Выполнение педагогических действий	Реализация различных стратегий педагогического взаимодействия в виртуальной среде	Осмысление собственных действий и принятие решений	Развитие аналитического мышления
Анализ результатов деятельности	Анализ последовательности действий, выявление ошибок и оценка эффективности принятых решений	Самоанализ педагогической деятельности	Формирование способности к профессиональной оценке действий
Рефлексивное осмысление опыта	Осмысление полученного опыта и обсуждение результатов деятельности	Рефлексивный анализ профессионального опыта	Развитие педагогической рефлексии
Развитие профессиональных компетенций	Перенос полученного опыта в реальную педагогическую деятельность	Интеграция опыта и формирование профессионального самосознания	Формирование рефлексивных компетенций будущего педагога

Выводы. Представленная модель демонстрирует педагогический потенциал иммерсивных технологий в развитии рефлексивных компетенций будущих педагогов. Использование виртуальных образовательных сред позволяет интегрировать элементы профессиональной практики и рефлексивного анализа, что способствует формированию профессионального мышления будущих учителей.

Эффективность реализации предложенной модели развития педагогической рефлексии будущих педагогов средствами иммерсивных технологий определяется совокупностью взаимосвязанных педагогических условий. К ним относятся: формирование цифровой образовательной среды, обеспечивающей использование средств виртуальной и дополненной реальности для моделирования педагогических ситуаций; методическое сопровождение применения иммерсивных технологий, включающее разработку образовательных сценариев, виртуальных кейсов и симуляционных заданий; а также организация рефлексивной деятельности обучающихся, направленной на анализ собственных педагогических действий и осмысление полученного профессионального опыта. Реализация указанных условий обеспечивает интеграцию иммерсивных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов и способствует развитию их рефлексивных компетенций.

Литература:

1. Агапов, Д.О. Перспективы использования иммерсивных технологий в профессиональном педагогическом образовании / Д.О. Агапов // XVIII Ежегодная научная сессия аспирантов и молодых ученых: материалы Всерос. науч. конф. (с междунар. участием), Вологда, 25-29 ноября 2024 г. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2025. – С. 83-86
2. Алдошина, М.И. Исследование аспектов гуманизации профессионального образования в условиях его технологизации и цифровой трансформации / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2025. – № 3(152). – С. 3-11
3. Ананин, Д.П. Иммерсивные технологии в образовательной практике российской высшей школы / Д.П. Ананин, А.Ю. Сувирова // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 5. – С. 112-135
4. Дешина, Л.А. Иммерсивные технологии в условиях цифровизации образования как инновационный метод обучения / Л.А. Дешина, Я.Н. Катина // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 7(65). – С. 69-75
5. Иммерсивные технологии в высшем образовании / Д. Давыдова, Р.Г. Гильванов, Я.В. Кукушкина, И.Ю. Романова // Известия Петербургского университета путей сообщения. – 2023. – Т. 20. – № 1. – С. 120-132
6. Корнеева, Н.Ю. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании / Н.Ю. Корнеева, Н.В. Уварина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 17-22
7. Круподерова, К.Р. Подготовка будущих учителей к использованию технологий дополненной и виртуальной реальности / К.Р. Круподерова, Е.А. Гордеева, Д.Ю. Пичужкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 235-238
8. Курганова, Н.А. Подготовка будущих учителей к использованию технологии виртуальной реальности в профессиональной деятельности / Н.А. Курганова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2025. – № 4(49). – С. 175-180
9. Махмудов, М.Э. Использование иммерсивных технологий в образовании / М.Э. Махмудов, З.С. Занаева, И.Х. Абдулаев // Образование будущего: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Грозный, 24-25 ноября 2022 г. – Грозный: Грозненский государственный нефтяной технический университет им. акад. М.Д. Миллионщикова, 2022. – С. 98-102
10. Савельева, Н.Х. Концептуальные основы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Савельева Надежда Хамитовна. – Екатеринбург, 2025. – 48 с.
11. Ушева, Т.Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога в образовательном пространстве вуза / Т.Ф. Ушева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2018. – № 3(45). – С. 81-91
12. Чупина, В.А. Рефлексивные основы иммерсивной образовательной среды / В.А. Чупина, О.А. Федоренко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10. – № 1(39). – С. 89-96
13. Kugurakova, V.V. Digital Solutions in Educators' Training: Concept for Implementing a Virtual Reality Simulator / V.V. Kugurakova, I.I. Golovanova, A.R. Shaidullina [et al.] // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2021. – Vol. 17. – № 9. – P. 1-10
14. Makransky, G. Immersive virtual reality and learning / G. Makransky, G. Petersen // Educational Psychology Review. – 2019. – Vol. 31. – № 2. – P. 1-33
15. Radianti, J. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education / J. Radianti, T. Majchrzak, J. Fromm, I. Wohlgenannt // Computers & Education. – 2020. – Vol. 147. – P. 1-29
16. Schön, D. The reflective practitioner: how professionals think in action / D. Schön. – New York: Basic Books, 1983. – 374 p.
17. Sviridova, E. Immersive technologies as an innovative tool to increase academic success and motivation in higher education / E. Sviridova, E. Yastrebova, G. Bakirova, F. Rebrina // Frontiers in Education. – 2023. – Vol. 8. – DOI: 10.3389/feduc.2023.1192760. – URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1192760 (дата обращения: 07.02.2026)

Педагогика

УДК 378.147.88

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

МОТИВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОКАЛИСТОВ

Аннотация. В статье рассматривается роль мотивационно-творческого компонента в структуре формирования вокально-исполнительских навыков у студентов музыкальных учебных заведений. Актуальность работы обусловлена трансформацией современной образовательной парадигмы и особой значимостью мотивационно-творческой составляющей в профессиональной подготовке вокалистов. В рамках исследования уточнено понятие мотивации в контексте музыкального образования. Проведена дифференциация познавательной и профессиональной мотивации. Проанализирована структура мотивационного процесса («потребность → ситуация → установка → мотив») и его роль в развитии личности обучающегося. Раскрыто содержание понятия «творческая готовность» как интегративного качества личности, объединяющего знания, умения и ценностные ориентации. Предложены методические рекомендации для педагогов-вокалистов по формированию устойчивой мотивации и творческой готовности студентов. К ключевым направлениям работы отнесены: привлечение обучающихся к участию в вокальных ансамблях, организация дискуссий и встреч с профессиональными исполнителями, стимулирование исполнительской активности (посещение концертов, анализ собственных достижений), внедрение индивидуально-дифференцированного подхода. Особое внимание уделено роли творческой деятельности в классе вокала как средству развития индивидуальности и закрепления практических навыков. В выводах подчёркивается, что мотивационно-творческий компонент выполняет организационно-практическую функцию в процессе профессиональной подготовки вокалистов. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания вокала и при разработке образовательных программ в сфере музыкального искусства.

Ключевые слова: мотивация, вокально исполнительские навыки, творческая готовность, музыкальное образование, индивидуально дифференцированный подход, музыкально эстетическая деятельность.

Annotation. The article examines the role of the motivational and creative component in the structure of the formation of vocal and performing skills among students of musical educational institutions. The relevance of the work is due to the transformation of the modern educational paradigm and the special importance of the motivational and creative component in the professional training of vocalists. The research clarifies the concept of motivation in the context of music education. The differentiation of cognitive and professional motivation is carried out. The structure of the motivational process («need → situation → attitude → motive») and its role in the development of the student's personality are analyzed. The content of the concept of "creative readiness" as an integrative quality of a personality combining knowledge, skills and value orientations is revealed. Methodological recommendations for vocal teachers on the formation of stable motivation and creative readiness of students are proposed. The key areas of work include: attracting students to participate in vocal ensembles, organizing discussions and meetings with professional performers, stimulating performance activity (attending concerts, analyzing their own achievements), and introducing an individually differentiated approach. Special attention is paid to the role of creative activity in the vocal class as a means of developing individuality and consolidating practical skills. The conclusions emphasize that the motivational and creative component performs an organizational and practical function in the process of vocalists' professional training. The results of the research can be used in the practice of vocal teaching and in the development of educational programs in the field of musical art.

Key words: motivation, vocal performance skills, creative readiness, musical education, individually differentiated approach, musical and aesthetic activity.

Введение. Современная образовательная парадигма характеризуется кардинальными трансформациями в понимании роли педагога как субъекта профессиональной деятельности и носителя инновационного потенциала. Особенную актуальность данная проблематика приобретает в контексте музыкального образования, где мотивационно-творческая составляющая является не просто желательным, но императивным компонентом профессиональной компетентности.

Проблеме мотивационно-творческого компонента в структуре формирования вокально-исполнительских навыков вокалистов посвящены работы таких ученых и педагогов, как: Ю.В. Асафьев, М.А. Смирнов, А.Н. Серов, В.М. Давыдов, З.В. Чугунова и др.

Изложение основного материала статьи. Необходимость определения мотивационно-творческого компонента в структуре вокально-исполнительских умений обусловлено логикой учебного процесса, который начинается с формирования положительной мотивации к обучению вокала, осознание значимости вокальной деятельности в жизни обучающихся. Термин «мотивация» в широком смысле охватывает большой круг детерминант человеческой деятельности, которые, так или иначе берут участие в ее возникновении, развертывании, коррекции, достижении целей, в оценке как изменяющейся динамики, так и конечного результата ввиду объективности и личной значимости [7, С. 86].

В психолого-педагогической литературе мотивы учебной деятельности толкуются как «идеальные силы» обучения. Процесс обучения имеет свою закономерность, определяемую следующими алгоритмами: «потребность – ситуация – установка – мотив». Эту структуру необходимо понимать, как механизм, где потребности, попадающие в определенную ситуацию, создают установку на действие, которое мотивируется. Определяя мотив как объект деятельности, А.Леонтьев акцентирует внимание на том, что «…роль общей цели выполняет осознанный мотив, который преображается благодаря осознанности на мотив – цель» [4, С. 105]. Мотив является необходимым компонентом любой деятельности. Так, П. Анохин подчеркивал, что любая внешняя информация, поступающая в центральную нервную систему, сопоставляется с доминирующей в данный момент мотивацией и оценивается в соответствии с ней. Мотив является детерминантом и начальным звеном процесса развития личности.

Таким образом, в процессе профессионального обучения студентов значительную роль приобретают потребности, мотивы, действия, цели, а также фактор заинтересованности [1, С. 320].

Что касается музыкальной отрасли, достаточно убедительным является определение А. Рудницкой, по которому мотивация – это совокупность мотивов или стимулов, которые побуждают личность к определенной деятельности. Мотивы могут быть материальные, социальные и морально-психологические. К первым можно отнести стремление человека иметь материальные выгоды от получения музыкального образования.

Ко вторым – стремление стать музыкально образованным человеком, иметь престижную профессию. К третьим – получение морального удовлетворения от музыкального обучения и профессиональной музыкально-эстетической деятельности.

В структуре музыкальной деятельности ученые выделяют два вида мотивации: познавательную и профессиональную. С одной стороны, познавательная мотивация (познавательные потребности, интересы, установки) важна для качественного усвоения знаний, умений и навыков, которые необходимо усвоить студентам в процессе вокальной деятельности. С другой стороны, процесс вокального обучения в учреждениях высшего образования необходимо построить таким образом, чтобы способствовать формированию потребности в новых знаниях, ответственном отношении к вокальной деятельности, стремлению к сотрудничеству, творческому подходу к решению учебных задач. Именно сформированность мотивации к будущей профессиональной деятельности обеспечивает качественное овладение студентами вокально-исполнительскими умениями.

Становление простейших форм музыкальной мотивации связано исключительно с положительным значением для человека объективных музыкальных воздействий. Доминирование индивидуальной избирательности и активности в общей системе детерминации музыкальной деятельности определяет социальную специфику музыкальных влияний. По мнению Г. Тарасова, генезис музыкальной мотивации заключается в преобразовании субъективных феноменов активности (чувств, отношений индивида) на объективные музыкальные формы активности [6, С. 139].

Понимание содержания мотивации студентов становится главным профессиональным мастерством для педагога-вокалиста, который должен обеспечить развитие положительных мотивов обучения в классе вокала, создать условия, которые будут побуждать обучающихся к реализации собственных музыкальных потребностей. По определению ученых, музыкальная потребность человека – это субъективно необходимая, устойчивая форма детерминации музыкальной деятельности, которая периодически действует на протяжении онтогенического развития личности (Г. Тарасов); положительное, устойчивое отношение человека к музыкальному искусству (А. Рудницкая).

В процессе формирования вокально-исполнительских умений студентов в процессе профессиональной подготовки следует придерживаться логического построения потребностей музыкальной деятельности. Ориентиром могут служить общие этапы логического формирования потребностей: выявление уже закрепленных потребностей или потребностей, которые находятся в состоянии становления; создание и обострение соответствующих ситуаций; планирование и проведение с обучающимися соответствующей работы, что предполагает формирование музыкальных потребностей, и на этой основе – формирование музыкального мировоззрения, овладение широкими и глубокими знаниями вокального

искусства.

С целью успешного формирования у студентов мотивации к обучению вокалу преподавателям особое внимание необходимо уделить стимулированию их участия в исполнительской деятельности, формированию в них субъектной позиции в процессе исполнения вокальных произведений. В частности, преподавателям необходимо:

– привлекать студентов к активному участию в вокальных ансамблях, что даст возможность предоставить их позитивно-познавательной мотивации содержательного характера;

– организовывать с ними беседы, диспуты на темы, связанные с различными аспектами вокальной деятельности;

– организовывать встречи с известными исполнителями, посещать концерты как академических, так и эстрадных певцов, с целью осознания роли вокального искусства в жизни человека;

– помогать студентам анализировать собственные достижения на пути овладения вокально-исполнительскими умениями, а также в планировании и реализации дальнейшего вокального саморазвития.

Наличие мотивации на достижение успеха направляет студентов на достижение положительных результатов в обучении вокалу.

Студенты с такой мотивацией всегда активны, инициативны, проявляют настойчивость в достижении поставленной цели. Они не боятся препятствий, а ищут пути их преодоления, отдают предпочтение нестандартным задачам, нуждаются в эффективности своих действий. Когда их действия приводят к достижения поставленной цели, испытывают удовольствие и радость. Обучающиеся, мотивированы на успех в вокальной деятельности, характеризуются ответственным отношением к занятиям в классе вокала, решительностью в выборе вокального репертуара, готовностью к приобретению новых знаний и умений, адекватной вокальной самооценкой и направленностью на творчество в вокальной деятельности.

Формирование творческой готовности будущего педагога является одной из важнейших задач современного музыкально-педагогического образования. В педагогической науке под творческой готовностью понимается интегративное качество личности, включающее систему знаний, умений, ценностных ориентаций и установок, обеспечивающих способность к продуктивной деятельности в изменяющихся условиях. Творческая готовность при этом выступает, как сложное личностное образование, характеризующееся способностью личности к самостоятельному переносу знаний и умений в новую ситуацию, видению новых проблем в знакомых условиях, выявлению новых функций известного объекта, комбинированию и преобразованию ранее усвоенных способов деятельности.

В вокальной деятельности творчество может проявиться в различных видах и формах, основные из которых – написание музыки, или ее активное и индивидуально-самостоятельное художественное переосмысление в процессе вокального исполнения и интерпретации в процессе индивидуальной работы.

Индивидуально-дифференцированный подход в музыкальном образовании предполагает учет индивидуальных музыкальных способностей, интересов и предпочтений обучающихся. Это требует от педагога гибкости в выборе методов и форм работы, способности к созданию индивидуализированных образовательных траекторий. О.С. Гребенюк подчеркивает, что «педагогика индивидуальности предполагает создание условий для максимального раскрытия потенциала каждого обучающегося с учетом его особенностей и склонностей» [2, С. 412].

По этому поводу интересно мнение Н. Дяченко, И. Котляревского, Ю. Полянского относительно такого вида музыкального творчества как музыкальное исполнение.

По мнению исследователей, музыкальное исполнение – это «творческая деятельность на базе широкого исторического кругозора и глубоких теоретических знаний». Она проходит по следующим этапам: осмысление художественной концепции музыкального произведения, постижение понятия «музыкальный стиль» и свободное оперирование им в различных формах творческой деятельности, музыкальная драматургия как способ реализации композиторской концепции в исполнительной деятельности.

Б. Асафьев выделяет три обязательные формы – слушание, исполнение, композиция, которые проходят в учебном процессе различные этапы своего становления, от самой низкой фазы пассивного участия – до наивысшей фазы, когда исполнитель реализует и разворачивает свой творческий потенциал через импровизацию, композицию, активное восприятие произведения, его творческую интерпретацию в исполнении, а также с помощью музыкальных движений, которые становятся способом, инструментом вхождения в смысловую структуру музыки, причем способом, выразительным внешне, способным подвергнуться педагогическому контролю [3, С. 67].

По мнению А.Соколова, «из-за движения музыкант каждый раз входит в свободные отношения с звучанием, реализуя из многих возможностей только один» [5, С. 90].

Тоже самое касается и вокальной деятельности, когда благодаря голосу исполнитель может реализовать как замысел композитора, так и свой собственный.

Именно в активизации творческой работы усматривается средство для выработка и закрепления творческих умений и навыков, а также умении использовать полученные знания в практической деятельности. Творческая работа обучающихся в классе вокала призвана также быть основой для развертывания личностной инициативы, формирования индивидуальности. В связи с этим творческую деятельность в классе вокала необходимо рассматривать как обязательную деятельность личности, обучающейся музыкальному искусству.

Выводы. Таким образом, мотивационно-творческий компонент в структуре вокально-исполнительских навыков обучающихся выполняет организующе-практическую функцию, ведь активизирует мотивы и цели вокального обучения, направляет учащихся на осознанное развитие вокально-исполнительских умений, способствует включению обучающихся в вокальную деятельность.

Литература:

1. Анохин, П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Философские аспекты теории функциональной системы: избр. труды. – Москва: Наука, 1978. – С. 311-335

2. Апресян, Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы / Р.Г. Апресян. – Москва: Институт философии РАН, 1995. – 353 с.

3. Асафьев, Б.В. О музыкальном просвещении и образовании: избранные статьи / Б.В. Асафьев. – Ленинград: Музыка, 1973. – 143 с.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 2. – С. 94-231

5. Соколов, О.В. О основах структурного мышления и музыки / О.В. Соколов // Проблемы музыкального мышления / под ред. М.Г. Арановского. – Москва: Музыка, 1974. – С. 11-34

6. Тарасов, Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г.С. Тарасов. – Москва: Наука, 1970. – 192 с.

7. Томас, Э.Д. О формировании мотивационной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности / Э.Д. Томас // Психология: республиканский научно-методический сборник. – Киев, 1984. – № 23. – С. 85-93

УДК 373.21
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные принципы Монтессори-педагогики и особенности организации подготовленной образовательной среды в дошкольном образовании. Актуальность исследования обусловлена поиском эффективных педагогических подходов, направленных на развитие самостоятельности и познавательной активности детей дошкольного возраста. В работе представлен теоретический анализ ключевых положений педагогической системы Марии Монтессори. Раскрываются особенности построения подготовленной образовательной среды, обеспечивающей условия для свободного выбора деятельности и индивидуального темпа обучения ребенка. Особое внимание уделяется роли дидактических материалов, которые выступают важным средством сенсорного, познавательного и интеллектуального развития детей. Подчеркивается значение принципа «свободы в пределах границ», позволяющего сочетать самостоятельность ребенка с соблюдением порядка и ответственности. Рассматривается роль педагога Монтессори как наблюдателя, наставника и организатора образовательной среды. Отмечается значение разновозрастного взаимодействия детей как условия развития сотрудничества и взаимного обучения. Показано, что использование Монтессори-подхода способствует формированию у детей внутренней мотивации к обучению, саморегуляции и познавательного интереса. Сделан вывод о значительном педагогическом потенциале Монтессори-педагогики в развитии личности ребенка и возможности использования ее принципов в современной системе дошкольного образования.
Ключевые слова: Монтессори-педагогика, образовательная среда, дошкольное образование, дидактические материалы Монтессори, индивидуализация обучения.
Annotation. The article examines the main principles of Montessori pedagogy and the features of organizing a prepared educational environment in preschool education. The relevance of the study is determined by the search for effective pedagogical approaches aimed at developing independence and cognitive activity in preschool children. The paper presents a theoretical analysis of the key provisions of Maria Montessori's pedagogical system. The characteristics of constructing a prepared educational environment that provides conditions for children's free choice of activities and an individual pace of learning are revealed. Particular attention is paid to the role of didactic materials, which serve as an important means of sensory, cognitive, and intellectual development of children. The significance of the principle of "freedom within limits," which allows combining children's independence with order and responsibility, is emphasized. The role of the Montessori teacher as an observer, mentor, and organizer of the educational environment is also considered. The importance of mixed-age interaction among children as a condition for the development of cooperation and mutual learning is highlighted. It is shown that the use of the Montessori approach contributes to the development of children's intrinsic motivation for learning, self-regulation, and cognitive interest. The study concludes that Montessori pedagogy has significant pedagogical potential for the development of a child's personality and can be applied in the modern system of preschool education.
Key words: Montessori pedagogy, educational environment, preschool education, Montessori didactic materials, individualized learning.

Введение. Метод Монтессори, разработанный более века назад доктором Марией Монтессори, продолжает набирать популярность во всем мире благодаря ориентированности на ребенка, а также акценту на развитие у него самостоятельности, инициативности, внутренней мотивации к обучению и способности к самоорганизации.

Дошкольное образовательное учреждение занимает важное место в жизни ребенка, обеспечивая поддержку личностного развития в социально-эмоциональной, интеллектуальной, физической, нравственной и эстетической сферах и создавая предпосылки для дальнейшего образования. Философия дошкольного образования строится на максимальной адаптации к возрастным, физиологическим, когнитивным, социальным и эмоциональным особенностям детей 2-6 лет, что предполагает полный учет этих характеристик в образовательном процессе.

Метод Монтессори предоставляет альтернативную образовательную возможность, поддерживающую развитие детей дошкольного возраста. В начале XX века этот метод, получивший широкое признание в сфере дошкольного образования, стал распространяться во многих странах.

Исследование построено на анализе и педагогической интерпретации современных научных исследований, освещающих вопросы реализации Монтессори-педагогики в системе дошкольного образования. Отдельные аспекты данной проблемы освещены в работах таких отечественных и зарубежных исследователей, как: Т.П. Василискин [2], Е.А. Кондратова [3], И.В. Мальцева [4], Е.А. Хилтунен [7], Э.С. Лиллард [8] и др.

Цель статьи: раскрыть основные принципы Монтессори-педагогики, а также особенности организации образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Метод Монтессори может применяться в различных странах и культурных условиях, сохраняя при этом свою основную философию и педагогические принципы. Распространенность метода объясняется его целостным подходом, ориентацией на ребенка, обучением в парах, подготовленной средой (которая делает ребенка независимым) и предоставлением возможности учиться через действия и опыт. Философия метода основана на рассмотрении ребенка как личности, на развитии его независимости от взрослых, учете культурных элементов и динамичности образовательного процесса. Эти особенности сформированы благодаря постоянному наблюдению Марии Монтессори за детьми и корректировке методов и материалов с учетом стиля их обучения.

Е.А. Кондратова определяет Монтессори-образование следующим образом: «Это подход к дошкольному и начальному образованию, основанный на предположении, что ребенок обладает активной волей к обучению и будет учиться по-своему и в собственном темпе, если ему предоставить свободу в условиях структурированной и защищенной среды. Подчеркиваются индивидуальная свобода и выбор в сочетании с ответственностью и разумными ограничениями, а старших детей поощряют к выполнению совместных проектов как способу обучения» [3, С. 102].

Исследователи, занимающиеся Монтессори-образованием и альтернативными подходами в педагогике (И.В. Мальцева [4], Е.А. Хилтунен [7]), чаще всего интерпретируют его через такие понятия, как свобода, сенсорное воспитание, подготовленная среда и ребенок.

Монтессори утверждала, что дети лучше всего учатся в подготовленной среде с уникальными стимулирующими

материалами под руководством педагога. Поэтому обучение детей проводится в подготовленной среде.

Согласно Монтессори среда часто называется «третьим учителем» наряду с ребенком и взрослым. Каждая деталь тщательно продумана для удовлетворения развивающихся потребностей ребенка [5]. Материалы выбираются не для развлечения, а для того, чтобы поддерживать обучение через практическое исследование и повторение. Полки низкие и открытые, что способствует доступности и свободе выбора, а материалы расположены последовательно в соответствии с принципом «от простого к сложному».

Пространство организовано так, чтобы поощрять движение, самостоятельность и целенаправленность. В отличие от традиционных групп пространство Монтессори свободно: дети могут самостоятельно выбирать рабочие зоны и занятия, а также свободно перемещаться в течение дня.

В организации структурированной образовательной среды группы ключевую роль играют специализированные дидактические материалы Монтессори. Согласно Т.П. Василискину, данные материалы представляют собой набор специально разработанных объектов, предназначенных для использования в каждом разделе программы Монтессори (практическая жизнь, сенсорное развитие, математическое развитие, развитие речи, культура) [2]. В связи с тем, что дидактический материал обладает четко определенным назначением и функциональной направленностью, использование Монтессори-подхода в образовательном процессе способствует эффективному когнитивному развитию детей. Он стимулирует развитие познавательного интереса ребенка и позволяет педагогу гибко организовывать образовательную деятельность с учетом целей занятия и индивидуальных возможностей воспитанников [1].

Каждое дидактическое пособие (от знаменитой «Розовой башни» до «Подвижного алфавита») является самокорректирующимся: ребенок может сам находить и исправлять ошибки без вмешательства педагога. Материалы вводятся последовательно и только тогда, когда ребенок готов. Он может возвращаться к материалу столько раз, сколько нужно, углубляя понимание через повторение. Педагог наблюдает за этим процессом тихо, обеспечивая конструктивное и уважительное использование материалов.

Характерная для Монтессори-подхода ориентация на ребенка обеспечивает развитие детей без давления и принуждения, в соответствии с их индивидуальным темпом и способностями. Такая организация образовательного процесса соответствует убеждению автора о том, что дети усваивают знания наиболее эффективно через собственный опыт [5]. Следовательно, образовательная деятельность должна обеспечивать детям получение опыта, связанного с их повседневной жизнью, и одновременно способствовать интеллектуальному развитию, позволяя осмысливать ситуации посредством практической деятельности.

К общим видам деятельности, характерным для Монтессори-педагогики, относятся: упражнения на развитие равновесия (например, ходьба по эллипсу), упражнения на развитие мелкой моторики и графомоторных навыков (застегивание и расстегивание пуговиц, кнопок, молний, завязывание бантов), сборка пазлов, построение Розовой башни, рисование и живопись. Также к ним относятся работа на кухне, сервировка стола, приготовление пищи, уборка, освоение абстрактных понятий (флаги, планеты, изучение букв), сортировка (например, животных), упорядочивание (коричневая лестница, красные штанги и др.), музыкальное воспитание (колокольчики) и другие виды деятельности аналогичного характера [4].

Дидактические материалы в классе Монтессори позволяют детям учиться с помощью органов чувств и развивать самооценку, постепенно осваивая знания и навыки, следуя принципу «дети лучше учатся через действие». Поскольку в группе используется только один экземпляр каждого дидактического материала, это способствует формированию таких ценностей, как умение ждать своей очереди, уважение к другим, терпение и толерантность.

Одним из ключевых принципов Монтессори является «свобода в пределах границ». Дети получают возможность выбирать вид деятельности и исследовать свои интересы, но в рамках, которые поддерживают порядок, уважение и ответственность. Педагог Монтессори следит за соблюдением этого баланса – не через контроль, а через четкие ожидания и последовательность. Такой подход помогает детям развивать автономию, одновременно понимая ценность структуры и сообщества. Свобода стимулирует творчество и инициативу, а границы направляют поведение и формируют самодисциплину [6, С. 98].

В классах Монтессори детей обычно объединяют в разновозрастные группы. Такая модель отражает естественное разнообразие развития человека и позволяет детям учиться друг у друга. Младшие вдохновляются старшими сверстниками, а старшие закрепляют свои знания, помогая младшим. Роль педагога в этой динамике – поддерживать взаимодействие сверстников, способствовать наставничеству и обеспечивать удовлетворение потребностей каждого ребенка несмотря на различие в уровне способностей и зрелости. Эта организация способствует сотрудничеству вместо конкуренции и укрепляет чувство сообщества в группе. Программа реализуется педагогами, которые усвоили принципы ориентированного на ребенка обучения и работают с материалами в соответствии с интересами и развитием детей. Педагоги систематически наблюдают за детьми и фиксируют их действия для оценки процесса обучения.

Педагоги Монтессори не проводят обучение для всей группы. Вместо этого они проводят целенаправленные занятия-презентации о том, как использовать конкретные дидактические материалы. После презентации дети исследуют материалы самостоятельно и в собственном темпе. Педагог вмешивается только в случае неправильного использования того или иного дидактического материала или если ребенок просит помощи. Такой подход уважает интеллект ребенка и его способность осваивать знания через практический опыт. Педагог ненавязчиво направляет обучение и развивает способность ребенка глубоко погружаться в работу [8].

В отличие от непрерывной линейной модели традиционного образования, метод Монтессори меняется в зависимости от стадии развития каждого ребенка, и для каждого составляется индивидуальная образовательная программа. В Монтессори нет фиксированных сроков для освоения навыков. Каждый ребенок продвигается в своем темпе. Педагог наблюдает и вводит материалы в зависимости от готовности ребенка, а не по возрасту. Такой индивидуальный подход позволяет детям испытывать и вызов, и успех без давления сравнения с другими.

Вместо стандартной программы обучения педагог Монтессори направляет каждого ребенка по уникальному пути. Ребенок, успешно осваивающий математику, может углубиться в абстрактные понятия, а другой больше времени уделяет освоению фонетики. Результат – обучение, соответствующее уровню ребенка, а не навязывающее жесткую структуру.

Метод Монтессори способствует формированию у детей положительного отношения к процессу обучения, самодисциплины, внутренней мотивации, способности действовать самостоятельно, получению удовольствия от работы, развитию уверенности в себе и чувства порядка. В центре этого подхода стоит педагог Монтессори – фигура, отличающаяся от традиционного учителя. Педагоги Монтессори обучаются не только учебной программе, но и методам наблюдения, организации образовательной среды и психологии развития. Их роль многогранна и выходит далеко за рамки простого проведения занятий. Понимание уникальной роли педагога Монтессори не только помогает лучше осознать особенности этой образовательной модели, но и объясняет, почему она ценится за формирование навыков, полезных на протяжении всей жизни [7, С. 58].

Педагог Монтессори – это наставник, который поддерживает естественное развитие ребенка, а не директивно управляет им. В отличие от обычных групп, где воспитатель является центром внимания, педагог Монтессори смещается на второй план, предоставляя детям возможность быть в центре своего образовательного процесса. Этот сдвиг динамики является осознанным. Главная ответственность такого педагога – подготовка и поддержание среды обучения, которая способствует развитию независимости, произвольности и внутренней мотивации. Таким образом, педагог не выступает источником готовых знаний, а организует образовательную среду и направляет деятельность детей, способствуя формированию самостоятельности, ответственности и устойчивой познавательной мотивации.

Выводы. Проведенный анализ показал, что педагогическая система Марии Монтессори представляет собой целостную образовательную модель, ориентированную на развитие самостоятельности, познавательной активности и внутренней мотивации ребенка. Ключевыми элементами данного подхода являются подготовленная образовательная среда, использование специализированных дидактических материалов, принцип «свободы в пределах границ», а также особая роль педагога как наблюдателя и наставника. Организация образовательного пространства в соответствии с принципами Монтессори способствует формированию у детей сенсорного опыта, развитию исследовательских навыков, концентрации внимания, саморегуляции и ответственности за собственную деятельность.

Литература:

1. Амет-Уста, З.Р. Дидактические материалы Марии Монтессори как средство когнитивного развития дошкольников / З.Р. Амет-Уста // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(2). – С. 13-15

2. Василискин, Т.П. Педагогические условия развития познавательного интереса детей дошкольного возраста по системе М. Монтессори: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Василискин Тимофей Павлович. – Казань, 2021. – 29 с.

3. Кондратова, Е.А. Условия реализации идей и принципов педагогической концепции Марии Монтессори в отечественном образовании (на примере Псковского Дома Монтессори): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кондратова Елена Александровна. – Псков, 2003. – 212 с.

4. Мальцева, И.В. Лучшие методики раннего развития: Мария Монтессори, Глен Доман, Николай Зайцев: от 0 до 3 лет / И.В. Мальцева. – Москва: Clever, 2016. – 277 с.

5. Монтессори, М. Педагогика Марии Монтессори / М. Монтессори. – Москва: ММЦ, 1993. – 80 с.

6. Монтессори, М. Ребенок по Монтессори ест все подряд и не кусается / М. Монтессори. – Москва: АСТ, 2014. – 300 с.

7. Хилтунен, Е.А. Воспитываем детей по методу Марии Монтессори / Е.А. Хилтунен. – Москва: АСТ, 2018. – 286 с.

8. Lillard, A.S. Montessori: The Science Behind the Genius / A.S. Lillard. – New York: Oxford University Press, 2005. – 304 p.

УДК 373.21

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
ассистент кафедры дошкольного образования и педагогики Дронжек Наталья Валериевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
ассистент кафедры дошкольного образования и педагогики Эннанова Ленура Фахриевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ МОНТЕССОРИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается педагогический потенциал системы Монтессори как эффективного средства развития познавательной, сенсорной и исследовательской активности детей дошкольного возраста. Актуальность исследования определяется необходимостью внедрения современных образовательных технологий. В работе проведен теоретический анализ ключевых положений Монтессори-педагогики. Также раскрыта специфика организации подготовленной образовательной среды. Особое внимание уделяется дидактическим материалам. Они служат не только для сенсорного воспитания, но и для формирования основ логического мышления и развития познавательной мотивации. Педагог выступает как фасилитатор, создающий условия для свободного выбора и самостоятельной активности детей. Педагог направляет и сопровождает процесс освоения дидактических материалов, не ограничивая действий детей. Системная организация предметно-пространственной среды способствует интеграции когнитивного, сенсорного и социального развития. Она формирует саморегуляцию, планирование действий, чувство ответственности и готовность к школьному обучению. Дети могут самостоятельно исследовать мир, экспериментировать с материалами и делать открытия. Это усиливает внутреннюю мотивацию и развивает творческое мышление. Система Монтессори обеспечивает целостное развитие личности дошкольника. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании развивающей образовательной среды в дошкольных учреждениях, а также для совершенствования профессиональной компетентности педагогов, работающих по принципам личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Ключевые слова: система Монтессори, подготовленная среда, познавательное развитие, исследовательская активность, дошкольное образование.

Annotation. The article examines the pedagogical potential of the Montessori system as an effective means of developing cognitive, sensory, and research activity in preschool children. The relevance of the study is determined by the need to implement modern educational technologies. The paper presents a theoretical analysis of the key principles of Montessori pedagogy. It also highlights the specifics of organizing a prepared educational environment. Particular attention is given to didactic materials. They serve not only for sensory education but also for the development of basic logical thinking and cognitive motivation. The teacher acts as a facilitator, creating conditions for free choice and independent activity of children. The teacher guides and supports the process of mastering the didactic materials without limiting the children's actions. The systematic organization of the subject-spatial environment promotes the integration of cognitive, sensory, and social development. It fosters self-regulation, planning skills, a sense of responsibility, and readiness for school learning. Children can independently explore the world, experiment with materials, and make discoveries. This strengthens intrinsic motivation and develops creative thinking. The Montessori system ensures the holistic development of the preschool child. The results of the study can be applied in designing a developmental educational environment in preschool institutions and in improving the professional competence of teachers working according to the principles of a child-

centered and activity-based approach.
Key words: Montessori system, prepared environment, cognitive development, research activity, preschool education.

Введение. В условиях современного дошкольного образования усиливается потребность в поиске педагогических подходов, обеспечивающих всестороннее и гармоничное развитие ребенка, учитывающих его индивидуальные особенности и поддерживающих естественную познавательную активность. Одним из наиболее результативных направлений в данной области является подход Монтессори, способствующий развитию когнитивной, сенсорной и мотивационной сфер детей дошкольного возраста.

В основе данного подхода лежит признание природного стремления ребенка к самостоятельному познанию мира. Это предполагает создание специально организованной образовательной среды, позволяющей активно и практически осваивать разнообразные дидактические материалы. Такой формат работы усиливает внутреннюю мотивацию, развивает навыки саморегуляции и формирует основы личностно-ориентированного образования, что является важным условием эффективности дошкольного обучения.

Отдельные аспекты интеграции и адаптации программы Монтессори освещены в трудах Н.В. Андрущенко [2], Г.А. Любиной [4], И.В. Мальцевой [5], Н.А. Рябовой [8] и других исследователей. Современные авторы рассматривают возможности применения Монтессори-педагогики для формирования познавательной активности, исследовательских навыков и самостоятельности детей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования. Несмотря на значительный массив научных публикаций, вопросы системного внедрения Монтессори-материалов, организации подготовленной среды и профессиональной роли педагога в контексте личностно-ориентированного подхода остаются недостаточно разработанными, что подтверждает актуальность настоящего исследования.

Цель статьи: теоретическое обоснование педагогического потенциала системы Монтессори в развитии познавательной, сенсорной и исследовательской активности детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая система Монтессори была создана Марией Монтессори первоначально для работы с детьми, испытывающими трудности в обучении и имеющими особенности развития, с целью активизации их познавательной деятельности. В дальнейшем метод был адаптирован и для детей с нормативным уровнем когнитивного развития, что значительно повысило его универсальность и эффективность в массовой практике дошкольного образования.

Программа Монтессори включает пять ключевых образовательных областей: практическую жизнь, сенсорное развитие, математическое развитие, развитие речи и культуру. Их интеграция обеспечивает гармоничное и целостное развитие личности ребенка. Так, практическая деятельность формирует самостоятельность, самодисциплину, координацию движений и навыки самообслуживания. Сенсорные упражнения систематизируют восприятие, развивают наблюдательность и готовят к переходу от конкретного опыта к абстрактному мышлению. Математические материалы способствуют формированию основ логического мышления, пониманию количественных и пространственных отношений, развитию концентрации внимания. Языковая программа развивает фонематический слух, элементарные навыки письма и чтения, расширяет словарный запас и коммуникативные способности. Область «Культура» знакомит детей с элементами науки, музыки, искусства, географии и природоведения, формируя целостную картину мира и стимулируя творческое самовыражение [6].

Как указывает Н.А. Рябова, педагогическая система Монтессори строится на деятельностном и исследовательском подходах, что соответствует принципам личностно-ориентированного и развивающего обучения [8]. Согласно концепции Монтессори, ребенок обучается через самостоятельную активность в специально подготовленной среде. Принцип саморазвития через действие является основой формирования познавательной инициативы и исследовательского поведения [7, С. 105].

Каждая образовательная область (практическая жизнь, сенсорное развитие, математическое развитие, развитие речи, культура) включает специально разработанный комплекс дидактических материалов, направленных на формирование конкретных знаний и навыков. Через практические действия с материалами ребенок осваивает их назначение, устанавливает закономерности, учится анализировать и сопоставлять результаты собственной деятельности [11].

Согласно мнению Л.В. Федоровой, дидактические материалы Монтессори могут рассматриваться как естественная основа для внедрения элементов STEM-подхода в дошкольное образование [10, С. 119]. Сенсорные материалы (розовая башня, коричневая лестница, цилиндры-вкладыши) формируют представления о размере, объеме, пропорциях, создавая предпосылки для основ инженерного и математического мышления. Материалы для практической жизни развивают точность движений, планирование действий и последовательность операций – навыки, необходимые в исследовательской и проектной деятельности. Природоведческие материалы способствуют пониманию взаимосвязей в природе и формированию экологического сознания.

Как отмечает И.В. Мальцева, использование сенсорных, математических и природоведческих материалов позволяет ребенку осваивать сложные закономерности через непосредственный опыт и манипулятивную деятельность [5]. Например:

– розовая башня и коричневая лестница формируют представления о размере и пропорциях;

– сенсорные упражнения связаны с измерением, классификацией и сравнением;

– природоведческие материалы развивают системное мышление и понимание причинно-следственных связей.

Применение данных материалов обеспечивает постепенный переход от конкретно-чувственного к абстрактному мышлению, формирует способность наблюдать, анализировать и делать выводы. Эти качества составляют основу исследовательской компетентности, являющейся важным компонентом познавательного развития ребенка [9].

Занятия по системе Монтессори ориентированы на развитие целого ряда ощущений:

– зрительных – способности различать объекты по форме, цвету и размеру;

– тактильных – ощущения прикосновения и давления, например, различение предметов по фактуре (гладкое-шершавое, твердое-мягкое), определение формы предмета на ощупь (плоское-объемное);

– температурных – способности ощущать разницу температур;

– барических – способности определять различия, основанные на весе и давлении;

– слуховых – способности слышать и различать разные звуки;

– обонятельных – способности воспринимать и различать запахи;

– вкусовых – способности определять вкус (сладкий, кислый, соленый, горький и др.);

– стереогностических – мышечного чувства или способности идентифицировать объект, не видя, не слушая и не пробуя его на вкус, полностью зависит от осязания и мышечной памяти [1].

Практический подход Монтессори, ориентированный на развитие сенсорики, поощряет детей исследовать мир в комфортном для них темпе, что делает его идеальным для воспитания самостоятельности и формирования эмоционально-положительного отношения к процессу обучения. Кроме того, развитие сенсорной сферы способствует формированию точности восприятия, умения классифицировать и систематизировать информацию, что подготавливает ребенка к освоению

более сложных интеллектуальных задач [3].

Таким образом, Монтессори-педагогика формирует у дошкольников метакомпетенции: наблюдательность, способность к анализу и обобщению, планирование действий, понимание причинно-следственных связей, готовность к поиску решений проблемных ситуаций.

Важная роль в системе Монтессори принадлежит педагогу. Как отмечают Г.А. Любина, О.А. Мельник, Т.А. Дивакова, он выполняет функцию фасилитатора: организует образовательную среду, направляет деятельность ребенка, но не диктует способы выполнения действий. Его деятельность основывается на уважении к личности ребенка, признании уникальности его индивидуального пути развития и поддержке самостоятельности [4].

Ключевым условием является создание «подготовленной среды» – структурированного пространства, насыщенного дидактическими материалами, доступными для свободного выбора. Свобода в рамках организованной среды обеспечивает развитие ребенка в соответствии с его природными склонностями. Задача педагога заключается не в коррекции недостатков, а в наблюдении и деликатном сопровождении образовательного процесса.

Высокий уровень профессиональной компетентности педагога выступает важнейшим условием успешной реализации метода. Глубокое понимание принципов воспитания и обучения позволяет проектировать продуктивные образовательные ситуации, способствующие развитию как детей, так и самого педагога. Воспитатель является центральной фигурой образовательного процесса и ключевым фактором гармоничного развития личности дошкольника.

Выводы. Проведенный анализ показывает, что педагогическая система Монтессори отвечает современным требованиям дошкольного образования, ориентированным на личностно-ориентированное, деятельностное и развивающее обучение. Организация подготовленной среды, включающей специально разработанные дидактические материалы, обеспечивает ребенку возможность самостоятельного познания, перехода от чувственного опыта к абстрактному мышлению и формирования устойчивой познавательной мотивации. Интеграция практической, сенсорной, математической, речевой и культурной областей способствует целостному развитию личности дошкольника, формированию исследовательской инициативы, логического мышления и метакомпетенций. Существенную роль в успешной реализации метода играет профессиональная позиция педагога, выступающего организатором образовательного пространства и деликатным сопровождающим индивидуального развития ребенка. Таким образом, система Монтессори обладает значительным развивающим потенциалом и может рассматриваться как эффективная модель организации современного дошкольного образования.

Литература:

1. Амет-Уста, З.Р. Дидактические материалы Марии Монтессори как средство когнитивного развития дошкольников / З.Р. Амет-Уста // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(2). – С. 13-15

2. Андрущенко, Н.В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия: учебник / Н.В. Андрущенко. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 316 с.

3. Колдина, Д.Н. Сенсорное развитие: сборник игр и игровых упражнений: цвет, форма, величина, свойства предметов: 2-3 года / Д.Н. Колдина. – Москва: Мозаика-Синтез, 2024. – 54 с.

4. Любина, Г.А. Организация повышения квалификации педагогических работников по использованию педагогической системы М. Монтессори в работе с детьми дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Г.А. Любина, О.А. Мельник, Т.А. Дивакова. – Минск: Академия последипломного образования, 2017. – 212 с.

5. Мальцева, И.В. Лучшие методики раннего развития: Мария Монтессори, Глен Доман, Николай Зайцев: от 0 до 3 лет / И.В. Мальцева. – Москва: Clever, 2016. – 277 с.

6. Монтессори, М. Педагогика Марии Монтессори / М. Монтессори. – Москва: ММЦ, 1993. – 80 с.

7. Монтессори, М. Ребенок по Монтессори ест все подряд и не кусается / М. Монтессори. – Москва: АСТ, 2014. – 300 с.

8. Рябова, Н.А. Метод Монтессори как средство развития инженерного мышления у дошкольников / Н.А. Рябова // Психолого-педагогическое сопровождение образования. – 2021. – № 2. – С. 64-71

9. Стэндинг, Э.М. Революция Монтессори в образовании / Э.М. Стэндинг; пер. Т.В. Юдина. – Санкт-Петербург: Береста, 2015. – 238 с.

10. Федорова, Л.В. Возможности применения STEM-подхода в системе дошкольного образования / Л.В. Федорова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 8. – С. 118-134

11. Хилтунен, Е.А. Воспитываем детей по методу Марии Монтессори / Е.А. Хилтунен. – Москва: АСТ, 2018. – 286 с.

Педагогика

УДК 371

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

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА СНИЖЕНИЕ ИНТЕРЕСА К УЧЕБЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются факторы, оказывающие влияние на снижение интереса к учебе у старшеклассников в период обучения, из-за которых снижается успешность учащегося, и ограничиваются его возможности с точки зрения реализации потенциала в контексте учебной деятельности. Выявлены факторы, обуславливающие снижение интереса учащихся 10-11 классов к процессу обучения, характеризующиеся наличием прямой взаимосвязи с ближайшим социальным окружением, образовательной организацией и личностными особенностями старшеклассника. Определены основы работы по повышению учебной мотивации старшеклассников, направленной на устранение причин, из-за которых начал снижаться интерес к обучению и ее целесообразность, и необходимость в период обучения в старшей школе.

Ключевые слова: старшеклассники, учебная мотивация, интерес к учебе, общее образование, старшая школа.

Annotation. The article examines the factors influencing the decrease in interest in learning among high school students during

their studies, which reduce the student's success and limit his opportunities in terms of realizing potential in the context of educational activities. The factors that cause a decrease in the interest of students in grades 10-11 in the learning process have been identified, characterized by the presence of a direct relationship with the immediate social environment, educational organization and personal characteristics of a high school student. The basics of work on increasing the educational motivation of high school students aimed at eliminating the reasons why interest in learning and its expediency and necessity began to decline during high school studies have been identified.
Key words: high school students, academic motivation, interest in learning, general education, high school.

Введение. Современная система образования в России ориентирована на формирование всесторонне развитой личности детей, при этом каждая из ступеней образования выполняет свои образовательные цели. Старшая школа осуществляет подготовку учащихся к сдаче Единого Государственного экзамена и дальнейшего поступления в Высшие учебные заведения по выбранному направлению. Период обучения в старшей школе важен, так как предопределяет возможность профессионального становления будущего специалиста. В 10-11 классах учебная деятельность выдвигается на первый план, а ее успешность приобретает особую значимость. Большое влияние на успешность учебной мотивации старшеклассников, как показывает практика, оказывает мотивация.

Изложение основного материала статьи. М.И. Каргин считает, что учебную мотивацию учащихся 10-11 классов необходимо рассматривать как отдельный вид мотивации. Среди ее особенностей исследователь выделяет сложную структуру, наличие в ней двух основных компонентов: внутренняя и внешняя мотивация. Повышение уровня учебной мотивации старшеклассника характеризуется наличием прямой взаимосвязи с процессом формирования ценностных ориентаций учащегося 10-11 классов. От результатов этого процесса зависит успешность старшеклассника в обучении. Отечественные исследователи разделают точку зрения о том, что мотивация – это сложное психическое образование, влияние на него оказывает множество факторов. Мотивация предопределяет действия и поступки человека, в том числе в контексте учебной деятельности. К ее основным характеристикам можно отнести направленность, устойчивость и динамичность. Их развитие осуществляется в ходе работы, направленной на повышение уровня мотивации старшеклассника в учебной деятельности [3].

Многие педагоги и психологии проводили исследования, посвященные изучению специфики мотивации старшеклассников в обучении, выражающиеся в проявлении высокого уровня интереса к изучаемым в ходе освоения образовательной программы предметам. В качестве примера можно рассмотреть исследование М. В. Науменко по изучению мотивов учебной деятельности учащихся 10-11 классов. Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики:

- «Методика изучения мотивации учащихся 10-11 классов – автор Лукьянова М.И.;
- «Методика диагностики типа школьной мотивации учащихся 10-11 классов – автор Л. Лепешова.

Участие в исследовании приняло 195 детей, обучающихся в 10-11 классах. Результаты исследования показали, что большая часть респондентов демонстрируется высокий уровень учебной мотивации. Обусловлены такие показатели тем, что старшеклассники имеют представление о значимости учебы как основы для достижения успеха и реализации в личностном, социальном, творческом, профессиональном плане [4].

Е.П. Ильин раскрывает содержательную часть понятия «мотивация» следующим образом: процесс, предопределяющий возникновение и закрепление мотива. При этом мотив, по мнению исследователя, представляет собой сложное целостное психологическое образование, под влиянием которого личность совершает определенные действия. Одновременно с этим мотив выступает в качестве обоснования действия личности. В контексте учебной мотивации центральное место занимает мотив учения, выражающийся в совершении учащимся действий, напрямую связанных с процессом обучения, например, получение новых знаний, формирование навыков или умений, накопление опыта в ходе изучения предметной области.

Формирование учебной мотивации учащихся 10-11 классов – это комплексный процесс, его основной целевой задачей является повышение уровня заинтересованности старшеклассников к осуществлению учебной деятельности на уроках и в процессе подготовки к сдаче ЕГЭ. В ходе организации и практического осуществления работы, направленной на повышение учебной мотивации учащихся 10-11 классов важно принимать во внимание несколько факторов, например, личная заинтересованность ребенка в изучении, усвоении, закреплении новых знаний. Обязательным представляется учет эмоционального компонента, а также опыт применения современных педагогических технологий, позволяющих добиться положительных результатов в достижении поставленной цели [2].

Р.И. Суннатова выделяет следующие факторы, оказывающие влияние на снижение уровня интереса учащихся 10-11 классов к учебной деятельности:

- Проблемы с профессиональным самоопределением.

Если старшеклассник оказывается под давлением со стороны своего ближайшего социального окружения или не имеет представления о том, в какой сфере хотел бы реализоваться как профессионал, это может статья причиной снижения мотивации к учебе.

- Давление со стороны образовательной организации (старшей школы).

Учащимся 10-11 классов предстоит подготовка и сдача Единого государственного экзамена, из-за этого учителя могут предъявлять к ним завышенные требования. Следствием этого является снижение мотивации к обучению как способ избежать давления.

- Высокие учебные нагрузки.

Старшеклассники в период подготовки к сдаче экзаменов чаще всего выделяют много времени на изучение учебного материала, что приводит к переутомлению, повышению уровня стресса и тревожности. В таких условиях продуктивность и мотивация к обучению снижаются.

- Пробелы в знаниях.

Если старшеклассник не усвоил учебный материал в ходе обучения или подготовки к сдаче экзаменов, или сталкивается с трудностями при изучении конкретной предметной области, то это может привести к снижению интереса к учебе.

- Конфликты с другими учащимися.

Конфликтная ситуация, возникшая в ученическом коллективе, делает невозможным нормальное обучение, так как старшеклассник оказывается под давлением, что не дает сконцентрироваться на процессе подготовке к сдаче экзаменов.

- Проблемы с ближайшим социальным окружением (семьей).

Социальное неблагополучие также может выступать в качестве причины, предрасполагающие снижение интереса учащегося 10-11 класса к учебе.

- Расширение сферы интересов.

Подростковый период характеризуется масштабной перестройкой, следствием этого процесса может стать смещение

спектра внимания старшеклассника с учебы на другие сферы.

Вне зависимости от причины, обусловившей снижение интереса к учебе, важно принимать во внимание то, что каждый старшеклассник – это личность, работа с которым должна осуществляется с позиции индивидуального подхода. Устранение причин, из-за которых снизился интерес к учебе, позволит старшеклассника успешно усвоить учебный материал, завершить обучение в старшей школе и сдать Единый государственный экзамен [5].

М.Н. Григорьева считает, что формирование учебной мотивации должно начинаться с устранения причин, обусловивших снижение интереса к процессу обучения. На первый план в этом контексте, как уже было сказано ранее, выдвигается индивидуальный подход. Изучение факторов, влияющих на снижение интереса учащихся 10-11 классов к обучению, позволит выявить причины, начать работу по их устранению, создать условия для самораскрытия старшеклассника. Факторов может быть несколько в зависимости от специфики конкретного случая, работа с учащимся старшей школы в таком ситуации потребует применения комплексного подхода, привлечения семьи, специалистов, возможностей образовательной организации [1].

Выводы. Учебная мотивация старшеклассника – это отдельный вид мотивации, она может быть внутренней и внешней. При работе с мотивационным компонентом чаще всего акцент делает на воздействии на внутреннюю мотивацию. Снижение интереса к обучению может быть обусловлено совокупностью факторов, к ним можно отнести проблемы в семье, с одноклассниками, пробелы в знаниях, чрезмерное давление со стороны учителей, изменение интересов, высокие учебные нагрузки и отсутствие профессионального самоопределения. Устранение факторов, обусловивших снижение интереса старшеклассника к обучению – это основа процесса повышения учебной мотивации, требующая применения индивидуального подхода в контексте выявления причин, из-за которых старшеклассник перестал уделять внимание обучению.

Литература:

1. Григорьева, М.Н. Отсутствие мотивации учащихся в среднем звене общеобразовательной школы / М.Н. Григорьева. Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 52 (342). – С. 383-385

2. Гурова, А.В. Проблема мотивации в учебной деятельности старшеклассников / А.В. Гурова // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2015/article/2015012036 (дата обращения: 17.03.2026)

3. Каргин, М.И. Особенности ценностных ориентаций и мотивации учения у учащихся старших классов общеобразовательных школ / М.И. Каргин // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26442 (дата обращения: 17.03.2026)

4. Науменко, М.В. Изучение учебной мотивации старшеклассников / М.В. Науменко // Scientific Cooperation Center «Interactive Plus». – С. 1-5. – URL: https://interactive-plus.ru/e-articles/737/Action737-552983.pdf?ysclid=mcf66mjq37536366597

5. Суннатова, Р.И. Феномен учебной лени старшеклассников и удовлетворенность отношением значимых близких / Р.И. Суннатова // ПНиО. – 2022. – №1 (55). – С. 410-425

Педагогика

УДК 373

доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель научно-исследовательского института стратегии развития образования Асадуллин Раиль Мирваевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
учитель английского языка, педагог-мастер Раева Мария Сериковна
КГУ «Кызылжарская средняя школа» (г. Актобе)

СИСТЕМОГЕНЕЗ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В КОРПОРАТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлены содержание и результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие проектной компетентности учителя в процессе корпоративного образования в общеобразовательной школе. Ключевым компонентом формирующего эксперимента выступила авторская технология развития проектной компетентности учителя. В ее основу легло системное структурирование содержания педагогического образования на базе концепции содержательного обобщения, что позволило направить деятельность учителей на преобразование и совершенствование их профессионального опыта. Главным интегрирующим показателем результатов реализации модели рассматриваются способность учителей самостоятельно разрабатывать или преобразовывать существующие способы и средства педагогического проектирования, а также развитая потребность в совершенствовании опыта педагогической деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, корпоративное образование, модель, компетентность учителя, деятельностный подход, формирующий эксперимент, субъектная позиция учителя.

Annotation. This article presents the content and results of a formative experiment aimed at developing teacher's project-based competence during corporate education in a comprehensive school. The key component of the formative experiment was the author's technology for developing teachers' project-based competence. It was based on systematic structuring of pedagogical education content based on the concept of substantive generalization, which enabled teachers to focus their activities on transforming and improving their professional experience. The key integrating indicator of the model's implementation results is teacher's ability to independently develop or transform existing methods and tools for pedagogical project work, as well as a developed need to improve their teaching experience.

Key words: project-based activity, corporate education, model, teacher competence, activity-based approach, formative experiment, teacher subjectivity.

Введение. Принятие инновационных решений в педагогике, требует от учителя навыков исследовательской деятельности и способности самостоятельного педагогического проектирования. Педагогическая деятельность, по своей природе предполагает развитую проектную культуру, позволяющую учителю реализовывать сложные задачи, отвечающие запросам образовательной среды. Поэтому, формирование личности учителя как субъекта проектной деятельности становится все более насущной задачей, признается многими учеными, работающими в этой сфере.

Особенность текущего момента в системе образования России и Казахстана состоит в том, что прежние схемы совершенствования образовательной сферы работают с малым эффектом, а обновленные подходы и методы, требуют тщательной апробации в длительных опытно-экспериментальных условиях, прежде чем, они будут внедрены в широкую практику. При этом растет понимание, что развитие образовательных организаций, качество образовательного процесса во многом зависит от корпоративного поведения самих педагогов. Современная школа стремится выбирать те стратегии

развития, которые лучше подходят ей для конкретной ситуации, являются наиболее значимыми и полезными. Разработка на такой основе стратегии развития образовательной организации становится творческим процессом всего педагогического коллектива, но при этом требует предварительной работы по формированию у учителей знаний и способов совместно распределенной деятельности.

Особую значимость этот процесс приобретает в контексте корпоративного образования (внутриорганизационного повышения квалификации), которое превращается в ведущий механизм непрерывного профессионального роста. Школа, будучи заинтересованной в развитии своего коллектива, нуждается в эффективных стратегиях формирования проектной культуры учителей. Эта необходимость закреплена и на уровне государственных требований: так, профессиональный стандарт педагога в Казахстан прямо включает исследовательские и проектные функции в состав профессиональных компетенций [4].

Изложение основного материала статьи. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был нацелен на апробацию модели и проверку педагогических условий развития проектной компетентности учителя. Эти условия были определены в ходе теоретического исследования и в процессе экспериментального апробирования в системе корпоративного образования они должны подтвердить свою репрезентативность.

Программа исследования включала два модуля – теоретический и практического (практикума). Она предусматривала после занятий по усвоению теоретических знаний, выполнения практических заданий, связанных с исполнением определенных действий проектной деятельности. Логика модулей обеспечивала последовательное погружение учителей в проектную деятельность: от формирования теоретического фундамента и ориентировочной основы – через отработку действий в модельных и реальных условиях – к развитию способности к критической рефлексии и трансляции полученного опыта.

Первый модуль представлен теоретическим материалом. В нем раскрываются цели и задачи работы, выстраивается система учебно-профессиональных задач, имеющих проблемный характер. В процессе изучения теоретического материала происходило усвоение понятий психологической теории деятельности, особенностей деятельностной организации образовательного процесса, сущности проектной педагогической деятельности, способов и условий овладения ею. Оно осуществлялось в процессе изучения учителями специально разработанной программы дополнительного образования «Основы развития проектной компетентности учителя в процессе практической педагогической деятельности в школе», построенной в дедуктивной логике. Содержание программы было структурировано дедуктивно, что обеспечивало переход от теоретического осмысления к практическому воплощению проектной деятельности [5].

Технология организации занятий, предусматривала педагогическое сопровождение деятельности субъектов корпоративного образования. Оно организовывалось таким образом, чтобы учебные действия педагогов, участников образовательных отношений корпоративного образования сопровождались поиском ответов на вопросы: «Какие знания должны быть положены в основу определения путей решения проблемы», «Достаточны ли они для достижения этих целей?», «Как будет организован поиск недостающих знаний?», «Какие методы необходимо использовать для выявления дефицита знаний для совершенствования образовательного процесса?» и др.

Каждое занятие предполагало актуализацию субъектной позиции учителей. Постановка цели занятия всегда начиналась с выполнения алгоритмизированной системы учебных задач:

1 Задача, обращённая к познанию сущности изучаемого педагогического явления (Задача «Что это?»).

2. Задача, обращённая к познанию структуры познаваемого явления (задача «Из чего это состоит?»).

3. Задача на изучение функций изучаемого педагогического объекта (задача «Для чего это?»).

4. Задача, решение которой обнаруживает связи с предыдущим учебным материалом. Её достижение зависит от анализа и определения педагогических условий преобразования объекта изучения, связывает изучение темы занятия с основным предметом изучения специального курса (задача «Каковы условия и средства развития проектной компетентности учителя в корпоративном образовании?»).

Технология решения задач в образовательном процессе корпоративного образования предполагает постановку учебной проблемы и создание проблемной ситуации. Учителя, оказываются в ситуации, когда они самостоятельно формулируют учебную задачу и направляют свою активность на поиск способов её решения. Для этого они должны на каждом занятии обнаружить исходное, существенное отношение, определяющее содержание образования. В отличие от классических задач, требующих поиска ответа, учебные задания отражают содержание и способ организации по анализу и решению задач. Учителя, выполняя действия поискового характера, субъективно оказываются в ситуации, ведущей к открытию неизвестных теоретических знаний и способов деятельности. Поэтому учебно-профессиональная деятельность учителей уже приобретает черты исследовательской, что способствует развитию творчества, формированию проектной деятельности. Таким образом, общей задачей теоретической части опытно-экспериментальной работы рассматривается нами формирование мотивации, осмысления и формирования ориентировочной основы проектной педагогической деятельности.

Содержание практического модуля формирующего эксперимента, в качестве своей исходной клеточки рассматривала предметную (родовую) форму педагогической деятельности и связывала ее выполнение с диагностикой образовательного процесса, обнаружением проблемы и ее формулировкой, определением целей образовательного процесса; разработкой системы будущих действий и их реализацией, выполнением оценочно-рефлексивных действий. Участие учителей в практической части эксперимента включала следующую последовательность этапов становления и развития субъектной позиции учителя:

– формирование ориентировочной основы педагогической и педагогической проектной деятельности. Задачи этого этапа достигались в процессе усвоения программы экспериментального курса «Основы развития проектной компетентности учителя в процессе практической педагогической деятельности в школе»;

– наблюдение и рефлексия проектной деятельности опытных учителей, чья деятельность нами и компетентными судьями в качестве эталонной (или «нормативно-одобренной») модели профессиональной деятельности». При этом планировалось проведение уроков на разных методологических принципах ее организации (уроки, построенные на методологии проблемного обучения, уроки репродуктивного типа, уроки, построенные на принципах технологии учебной деятельности, методике развивающего обучения Л.Занкова) [2].

Усвоение нового представляет процесс взаимных переходов внешней деятельности во внутреннюю, и наоборот, то есть обеспечивается процесс взаимных переходов деятельности:

– осуществление и последующая рефлексия хода и результатов родовой формы педагогической деятельности, направленной на организацию фронтального образовательного процесса с классом. На этом этапе допускалось решение проектных задач. В ней учителям предварительно задана ориентировочная основа проектной деятельности второго типа. Она характеризуется полнотой условий, необходимых для правильного выполнения действия, входящих в структуру проектной деятельности, позволяет решать проблему в предполагаемой описываемой ситуации, обеспечивать переход проектной деятельности в модельных условиях к деятельности в реальном образовательном процессе;

– выполнение и рефлексия проектной деятельности, выполняемой в реальном образовательном процессе. При этом, оценка и контроль проектной деятельности выполнялась поэтапно. На первом этапе анализировались проектные действия и операции последовательно по мере их актуализации и доведения этих действий до автоматизации, умения самостоятельно выполнять. Таким образом, в самом общем виде авторская технология состояла в последовательной реализации циклов «теория – моделирование – практика – рефлексия», где каждый практический этап сопровождался групповой дискуссией и составлением индивидуальных рефлексивных карт.

При этом динамическая структура проектной деятельности, выполняемые учителями на всех этапах ее формирования и развития, была представлена мотивационным, ориентировочным, планирующим, исполнительским, контрольным, оценочным, коррекционным этапами её реализации. На каждом из этих этапов содержание осуществляемой деятельности раскрывалась через её компоненты: цель, предмет, метод, средства, продукт, результат.

Корпоративная специфика организации образовательного процесса решалась посредством достижения следующих условий, которые были учтены в опытно-экспериментальной работе:

- Учителя выполняли задания, не отвлеченные от проблем школы, а направленные на решение внутренних проблем совершенствования качества образовательного процесса. Все проекты учителей были направлены на решение актуальных задач конкретной образовательной организации. Поэтому педагогическое проектирование предусматривала решение проблем, связанных с развитием учебной мотивации обучающихся, развития у них навыком самостоятельного поиска знаний, действий оценки и контроля. Выполнение подобных занятий позволяло учителям одновременно фокусироваться на своих проблемах, связанных с управлением учебно-познавательной деятельности обучающихся. То есть реализовывался принцип «двойного вхождения» в проблемы школы.
- Внутренними экспертами и тьюторами выступали опытные учителя, а не приглашенные специалисты. Такое решение стимулировало активность учителей, снимало барьеры общения, объединяло усилия всего педагогического состава школы на решение проблем общеобразовательной школы, усиливало эффект профессионального сообщества и доверия.
- Групповая дискуссия по результатам выполнения учителями заданий, взаимопосещение уроков и коллективная оценка результатов совместной работы обеспечивало развитие корпоративной культуры, понимание и принятие цели развития школы, выработку единых подходов к реализации концепции ее развития.

Обязательным условием выполнения заданий было условия интеграции результатов, выполненных проектов в образовательную практику школы.

Таким образом, корпоративный характер образования обеспечивался за счет фокусировки всех практических заданий на решении актуальных проблем школы.

Например, был разработан проект «Наставничество», который был направлен на оказание методической и психологической помощи молодым учителям. Более опытные учителя становятся наставниками для молодых учителей. При этом они не просто помогают материалами, но и присутствуют на уроках, совместно анализируют проведение уроков, корректируют действия молодых учителей в различных направлениях работы в школе.

Все это позволило не только формировать индивидуальную компетентность учителей, но и развивать общую проектную среду образовательной организации.



Рисунок 1. Деятельностям модель развития проектной компетентности учителя

Задания, которые предстояло решать учителям, содержали два типа задач. Первые были направлены на исследование объектов, обнаружение знаний об особенностях организации образовательного процесса, проектной педагогической деятельности. По сути, они представляли собой квази-исследовательские задачи. Процесс их решения позволял воспроизводить элементы научной дискуссии, актуализировать способности, творчески осваивать и перестраивать способы педагогической деятельности.

Участие учителей в практической части эксперимента включала следующую последовательность этапов становления и развития субъектной позиции учителя:

1. Формирование ориентировочной основы педагогической деятельности в процессе деятельностного усвоения программы специального курса.
2. Наблюдение и рефлексия педагогической деятельности опытных учителей, имеющих существенные успехи в развитии познавательной деятельности детей.
3. Выполнение и рефлексия хода и результатов родовой формы педагогической деятельности, направленной на организацию фронтального образовательного процесса с классом.
4. Выполнение и рефлексия педагогического сопровождения отдельного ребенка, или группы детей, выделяющихся одинаковым отношением к учебному материалу и способу его усвоения.

Содержательное наполнение практического модуля было выстроено как последовательность усложняющихся проектных задач, каждая из которых имела четкую корпоративную направленность и обеспечивала поэтапное присвоение учителями логики проектной деятельности.

На этапе формирования ориентировочной основы учитель выступал в позиции «обучающегося-исследователя». Его

деятельность заключалась не в пассивном усвоении теории, а в решении системы учебно-профессиональных задач, встроенных в материал спецкурса. Он выполнял действия по анализу ключевых понятий («проект», «проектная деятельность», «педагогическое проектирование»), выявлению структуры проектной деятельности и установлению связей между ее компонентами. В процессе решения учебных задач, связанных с последовательным усвоением тем программы, у учителей формировался целостный образ проектной деятельности как объекта будущего преобразования. Анализ предложенных моделей, сопоставление с собственным опытом, решение кейсов на идентификацию проблемы и формулировку проектного замысла позволял формировать «знаниевый каркас» проектной деятельности, понимание ее логики, этапов и критериев эффективности.

На этапе наблюдения и рефлексии эталонной педагогической деятельности опытных коллег, учителя переходили в позицию «эксперта-аналитика»**.** Наблюдая за реальной педагогической деятельностью коллег, рассматривая видеозаписи уроков или сценарии учебных проектов, они выполняли системный анализ этой деятельности, используя усвоенные на первом этапе теоретические ориентиры и предоставленный алгоритм. При этом учитель заполнял специальные карты наблюдения, структурированные по шагам алгоритма. Благодаря такой работе образцы профессиональных действий «привязывались» к конкретным педагогическим ситуациям, формируя банк возможных решений и эталон для подражания.

Выполнение и рефлексия родовой формы педагогической деятельности позволяло учителям выступать в роли «разработчика и исполнителя» в модельных условиях, переходить, от анализа чужой деятельности к проектированию и проведению собственного фрагмента урока (или целого занятия), основанного на проектном подходе, но в рамках фронтальной работы со всем классом. Основное внимание учителя отводили не индивидуальной работе, а на организацию работы со всем классом. Учителя самостоятельно, но с опорой на алгоритм, разрабатывали проектное задание для всего класса, планировали этапы, ресурсы, критерии оценки.

На этапе выполнения и рефлексии педагогического сопровождения отдельного ребенка или группы детей учителя применяли сформированные умения в наиболее сложном контексте – для поддержки отдельных учащихся или малых групп, которые демонстрировали особые образовательные потребности. Такая работа требовала диагностирования индивидуальных затруднений и определения потенциала обучающихся.

На протяжении всей работы с учителями экспериментальной группы им был рекомендован алгоритм выработки решения заданий на каждом из этапов и благодаря специальному механизму обеспечивалась целостность выполнения проектной деятельности, топологическая структура, которая сохранялась, но по мере «прохождения по этапам развития проектной деятельности она наполнялась новым содержанием, крепла и развивалась (Таблица 1).

Таблица 1

Этапы выработки решения в проектной деятельности

<table>
<tr><td colspan="4">1 этап. Выявление проблемы</td></tr>
<tr><td>Сведения и данные, характеристика образовательного процесса

Организация образовательного процесса;
Задача для решения;
Опыт решения;
Наличие инструментов для решения.</td><td colspan="2">Сбор и анализ информации, характеристика схожих ситуаций в образовательном процессе

Дифференциация информации;
Группировка;
анализа</td><td>Сравнение с прошлым опытом организации образовательного процесса

Выделение проблемы, ее проблематизация</td></tr>
<tr><td colspan="4">2 этап. Апробация решения известными способами и средствами</td></tr>
<tr><td>Решение ошибочно</td><td>Решение не достигло цели</td><td>Решение скорректировано</td><td>Решение видно. Оно позволило решить поставленную задачу</td></tr>
<tr><td colspan="4">3 этап. Выявление причин и факторов решения/не решения проблемы</td></tr>
<tr><td colspan="2">Определение критериев отбора</td><td colspan="2">Уровневая дифференциация критериев</td></tr>
<tr><td colspan="4">4 этап. Анализ вариантов и выбор оптимального решения</td></tr>
<tr><td colspan="2">Сравнение эффективных вариантов решения</td><td colspan="2">Принятое решение (проект)</td></tr>
<tr><td colspan="4">5 этап. Согласование и утверждение решения</td></tr>
<tr><td>Утверждается эффективность применения</td><td>Требуется «доработка»</td><td>Требуется дополнительная информация для принятия решения</td><td>Отвергается</td></tr>
<tr><td colspan="4">6 этап. Рекомендации для практики</td></tr>
<tr><td colspan="2">Оформление решения</td><td colspan="2">Определение окончательного способа решения</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Форма проекта и способ контроля</td><td></td></tr>
</table>

Как указано на схеме, алгоритм выполнения задания учителями имеет шесть взаимосвязанных этапов, направленных на формирование и принятия решения в процессе проектной деятельности. Первый этап связан с выявлением проблемы и охватывает анализ данных образовательного процесса, сбор и анализ информации, педагогических ситуаций, обращение к профессиональному опыту учителя. На этом этапе происходит выделение проблемы и ее проблематизация. Второй этап связан с апробацией решения известными способами и средствами. Здесь возможны различные варианты, такие как решение становится ошибочным или решение не достигает цели и т.д. Третий этап связан с выявлением причин и факторов, которые повлияли на решение или не решение выявленной ранее проблемы. При этом здесь происходит определение критериев отбора и их уровневая дифференциация. На четвертом этапе происходит анализ вариантов и выбор оптимального решения. Здесь происходит сравнение эффективных вариантов решения либо определение принятого решения (или его проекта). На пятом этапе возникает согласование и утверждение решения, которое связано с утверждением эффективности применения, либо требованием «доработки», либо с поиском дополнительной информации для принятия решения, либо вовсе отвергается. Шестой тап связан с формулированием рекомендаций для практики. Здесь происходит оформление решения, определение окончательного способа решения, определяется форма проекта и способ ее контроля.

Выводы. Таким образом, формирующий этап опытно-экспериментальной работы был реализован как целостный процесс, интегрирующий теоретическую подготовку и практическое проектирование в системе корпоративного образования школы. Реализованная авторская технология, основанная на принципах деятельностного подхода и

содержательного обобщения, через систему последовательных этапов (от наблюдения и рефлексии эталонной деятельности к самостоятельному проектированию) была направлена на преобразование внешних регуляторов проектной деятельности во внутренние, субъектные качества учителя. Созданные педагогические условия и примененный диагностический инструментарий позволили не только осуществить целенаправленное развитие проектной компетентности, но и зафиксировать динамику данного процесса, результаты анализа которой будут представлены в следующем параграфе.

Литература:

1. Громыко, Ю.В. Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю.В. Громыко. – Москва: Институт учебника Paideia, 1997. – 551 с.

2. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – Москва: Новая школа, 1996. – 431 с.

3. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

4. Профессиональные стандарты для педагогов организаций образования: приказ Министра просвещения Республики Казахстан № 31 от 24 февраля 2025 года. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031 (дата обращения: 20.03.2026)

5. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 120-128

6. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Ачмизова Светлана Якубовна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Девтерова Зурета Руслановна
ФГБОУ ВО «Майкопский государственный технологический университет» (г. Майкоп)

ПРИМЕНЕНИЕ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты применения онлайн-технологий в процессе организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов на семинарских занятиях по иностранному языку. Анализируются дидактический потенциал современных онлайн-платформ и инструментов, принципы и условия их эффективной интеграции в самостоятельную учебную деятельность. Обосновывается необходимость системного методического сопровождения при внедрении цифровых технологий на внеаудиторную работу по иностранному языку. Делается вывод о том, что грамотное использование онлайн-технологий существенно повышает мотивацию и познавательную активность студентов, обеспечивает доступность языковой практики в условиях внеаудиторной среды и способствует формированию устойчивой цифровой образовательной экосистемы ВУЗа.

Ключевые слова: информатизация образования, внеаудиторная работа, самостоятельная работа, систематическое сопровождение, обучение иностранному языку в ВУЗе.

Annotation. The article examines the theoretical and practical aspects of applying online technologies in the process of organizing extracurricular independent work of students at seminars in a foreign language. The didactic potential of modern online platforms and tools, the principles and conditions of their effective integration into independent learning activities are analyzed. The necessity of systematic methodological support when introducing digital technologies into extracurricular foreign language work is substantiated. The conclusion is drawn that the competent use of online technologies significantly increases students' motivation and cognitive activity, ensures the accessibility of language practice outside the classroom environment, and contributes to the formation of a sustainable digital educational ecosystem of the university.

Key words: informatization of education, extracurricular work, independent work, systematic support, teaching a foreign language at a university.

Введение. Быстрая цифровая трансформация современного общества оказывает значительное влияние на высшее образование и радикально меняет наше представление о формах, методах и средствах организации учебной деятельности. В этом контексте особую актуальность, по мнению И. Иванова, М. Палий, С. Петкова-Калева, приобретает вопрос организации самостоятельной работы студентов в свободное время – важнейшей части образовательного процесса, обеспечивающей глубокое усвоение учебного материала и развитие профессиональных навыков [3, С. 84-137].

Изучение иностранного языка как академической дисциплины требует систематической и интенсивной практики, выходящей далеко за пределы аудитории. Поэтому самостоятельная работа в свободное время занимает центральное место в структуре языкового образования для студентов университетов. Однако целый ряд исследователей (С.Н. Жданова, З.А. Магомеддибирова, Ю.В. Сорокопуд, Э.И. Осмаева) высказывает иную позицию, утверждая, что организация такой работы традиционными методами часто приводит к низкой мотивации студентов, отсутствию немедленной обратной связи и ограниченным возможностям для аутентичного общения на изучаемом языке [5; 6].

Онлайн-технологии предлагают принципиально новые возможности для организации самостоятельной работы студентов в свободное время на иностранном языке. Цифровые платформы, как пишет Н.В. Михайлова, образовательные приложения, системы дистанционного обучения, а также средства синхронной и асинхронной коммуникации позволяют студентам преодолеть пространственно-временные ограничения традиционного аудиторного обучения и создать всестороннюю языковую среду вне аудитории [7].

Изложение основного материала статьи. Внеучебная работа студентов на иностранном языке является ключевой частью системы языковой подготовки в высшем образовании. Это понятие З.А. Магомеддибирова, Э.И. Осмаева, Г.С.Х. Дудаев относят к учебной деятельности, организованной студентами, осуществляемой без непосредственного участия преподавателя, но под его методическим руководством, с целью углубления и расширения приобретенных знаний и совершенствования языковых и устных навыков [4; 6].

Важность внеучебной работы С.А. Пугачева и С.Н. Жданова определяют рядом факторов. Во-первых, ограниченное время занятий в классе не позволяет проводить необходимую языковую практику, требуемую для достижения коммуникативной компетенции. Во-вторых, самостоятельная работа развивает навыки саморегуляции и самостоятельного обучения, важные навыки для специалистов в информационном обществе. В-третьих, именно благодаря самостоятельной работе достигается глубокое и личностно значимое усвоение языкового и устного материала [5; 8].

Языковые семинары занимают особое место в структуре профессиональной языковой подготовки. Их специфику раскрыли в своих трудах И. Иванова, М. Палий, С. Петкова-Калева, З.А. Магомеддибирова, Ю.В. Сорокопуд, Э.И. Осмаева,

утверждая, что она заключается в акценте на развитии коммуникативных навыков, обсуждении профессионально значимых тем, анализе текстов и участии в дебатах. Подготовка к семинару требует значительного свободного времени: изучение дополнительного материала, отработка лексики, подготовка докладов и презентаций, выполнение коммуникативных заданий [3; 6].

Использование онлайн-технологий для организации свободного времени студентов во время языковых семинаров открывает новые педагогические перспективы. Компьютеризация образования, понимаемая как систематическое внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс, по мнению К.В. Анастас, Ф.У. Базаева, Г.С.Х. Дудаев, обеспечивает качественную трансформацию всей системы преподавания языка [1; 2].

Цифровые обучающие платформы и системы управления обучением (СУБ) являются важными инструментами для организации онлайн-взаимодействия между преподавателями и студентами вне аудитории. С.А. Пугачева пишет, что такие системы, как Moodle, позволяют публиковать задания для самостоятельного изучения, обмениваться учебными материалами, организовывать форумы и дискуссии, проводить тестирование и автоматическую оценку результатов [9].

Мнение С.А. Пугачевой подкрепляется исследованием Н.В. Михайловой. Использование обучающих платформ при подготовке к языковым семинарам позволяет: заранее ознакомить студентов с темой семинара и списком изучаемой лексики; обеспечить доступ к аутентичным аудио- и видеоматериалам по теме урока; организовать предсеминарские дискуссии на онлайн-форуме; собирать и проверять выполненные задания в электронном виде; и предоставлять индивидуальную обратную связь асинхронно [7; 9].

Н.В. Михайлова также утверждает, что онлайн-инструменты для развития разговорных и языковых навыков являются важнейшей частью технологической базы для самостоятельного и досугового изучения иностранных языков. Современный рынок EdTech предлагает широкий спектр ресурсов, направленных на развитие всех аспектов языковых навыков [7].

Онлайн-платформы, основанные на технологии интервального повторения, такие как Anki, Quizlet и Memrise, эффективно используются для развития лексических навыков. Эти инструменты позволяют студентам создавать тематические наборы карточек, соответствующие лексическому материалу конкретного семинара, и систематически запоминать его в ходе индивидуальной работы. Задания преподавателя могут включать не только обучение заранее определенным наборам, но и создание студентами карточек с новой лексикой, что активизирует когнитивные процессы, по утверждению С.Н. Ждановой и С.А. Пугачева [5; 8].

Говоря о развитии навыков аудирования и произношения, Н.В. Михайлова, З.А. Магомеддибирова, Ю.В. Сорокопуд, Э.И. Осмаева подчеркивают, что онлайн-среда предлагает доступ к широкому спектру аутентичных материалов: подкасты, видеоуроки, документальные фильмы и интервью. Эти платформы содержат профессионально ориентированный контент, который может быть напрямую связан с темами семинаров. Упражнения на аудирование и анализ материалов не только обеспечивают языковую практику, но и значительно готовят к семинарским дискуссиям [6; 7].

Онлайн-инструменты для развития навыков письма и устной речи в условиях внеаудиторной учебной деятельности описаны Г.С.Х. Дудаев, который считает, что они занимают особое место в системе индивидуальной внеклассной работы по иностранным языкам. Платформы для письменной коммуникации – форумы, блоги, вики – создают возможности для аутентичной письменной практики в реальных коммуникативных ситуациях. Написание поста в блоге о семинаре, участие в онлайн-дискуссии, создание совместного вики-документа – все эти виды деятельности обеспечивают развитие навыков письменной коммуникации в контексте, аналогичном профессиональному общению в реальности [4].

Развитие навыков устной речи в ходе самостоятельной внеклассной работы традиционно представляло собой значительную методическую задачу из-за отсутствия партнера. Однако Н.В. Михайлова и С.А. Пугачева отмечают, что онлайн-технологии радикально изменили ситуацию, открыв возможности для организации устной практики в различных форматах. Видеоконференции и онлайн-встречи с носителями языка или студентами зарубежных университетов в рамках телетандемных программ обеспечивают аутентичную устную практику на целевом языке. Задания, требующие записи видео- или аудиоответов, которые затем загружаются на платформу для проверки преподавателем, создают формат для асинхронной устной практики [7; 9].

Смешанное обучение, как педагогическая модель, которая органично сочетает аудиторные и онлайн-компоненты, создает оптимальный контекст для использования онлайн-технологий при организации самостоятельной внеклассной работы, по мнени. К.В. Анастас. В этой модели самостоятельная внеучебная работа с использованием онлайн-технологий является не дополнением, а неотъемлемой частью единого образовательного процесса, логически связанного с аудиторными занятиями [1].

Трансформация цифровой образовательной среды современного университета, с точки зрения Ф.У. Базаевой, Г.С.Х. Дудаева, Ю.В. Сорокопуд – это объективный процесс, требующий методически обоснованного педагогического управления. Внедрение образовательного потенциала современных технологий, включая элементы искусственного интеллекта, в образовательный процесс открывает новые горизонты для персонализации и укрепления изучения иностранного языка [2].

В одном из своих трудов С.Н. Жданова пишет, что принципы организации самостоятельной внеучебной работы на иностранном языке с использованием онлайн-технологий включают ряд ключевых положений. Принцип технологической возможности предполагает, что выбор конкретного онлайн-инструмента должен определяться не его новизной или популярностью, а образовательной задачей, которую необходимо решить. Принцип систематичности означает, что онлайн-технологии должны использоваться не спорадически, а как постоянный компонент методической системы, обеспечивающий непрерывность языковой практики. Принцип интеграции подразумевает бесшовную связь между онлайн-внеучебной работой и содержанием аудиторных занятий, особенно семинаров [5].

Важнейшим методологическим условием эффективной организации индивидуальной внеучебной работы с использованием онлайн-технологий является четкое определение целей и спецификация задач. Студенты должны понимать не только то, чего они должны достичь, но и почему, как результаты онлайн-работы связаны с последующим семинарским занятием и как они будут оцениваться. Нечеткие требования и отсутствие прозрачных критериев оценки значительно снижают мотивацию к обучению и продуктивность индивидуальной работы [4; 8].

Стратегия взаимодействия преподавателя и студента в смешанной среде обучения, включающей онлайн-компоненты индивидуальной внеучебной работы, требует пересмотра традиционных ролей. В этой модели К.В. Анастас видит, что преподаватель выступает не столько в роли передатчика знаний, сколько организатором образовательной среды, методическим куратором и фасилитатором самостоятельной учебной деятельности студентов [1].

Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов в условиях образовательной среды современного ВУЗа предполагает учет специфики цифрового поведения современного поколения студентов. Так называемые «цифровые аборигены» (digital natives) привыкли к многозадвачности, быстрому переключению внимания, визуальному восприятию информации, интерактивному взаимодействию. Онлайн-технологии, как сообщается в статье С.А. Пугачевой, учитывающие эти особенности, создают комфортную и знакомую среду для самостоятельной работы, снижают психологические барьеры

и повышают вовлеченность [8]. Также, она считает, что онлайн-технологии предлагают ряд неоспоримых преимуществ для организации самостоятельной внеклассной деятельности студентов. К этим преимуществам относятся [9]:

– Гибкость: студенты могут работать над заданиями в своем собственном темпе, что особенно важно, когда группы состоят из студентов с разным уровнем владения языком.

– Доступность: онлайн-ресурсы доступны в любом месте, где есть подключение к интернету, что устраняет ограничения, связанные с физическим местоположением студентов.

– Взаимодействие: Большинство современных онлайн-платформ для обучения предлагают мгновенную и автоматизированную обратную связь, позволяя студентам быстро отслеживать свой прогресс и исправлять ошибки.

Использование проектного обучения в качестве формы самостоятельной внеклассной деятельности идеально соответствует потенциалу онлайн-среды. Онлайн-инструменты для совместной работы позволяют студентам проводить групповые занятия удаленно на иностранных языках, координировать задачи, распределять роли и совместно представлять свою работу. Подготовка групповых проектов для семинаров с использованием онлайн-инструментов обеспечивает не только языковой опыт, но и опыт профессиональной командной работы в цифровой среде, как пишет Г.С.Х. Дудаев [4].

В то же время важно учитывать трудности и потенциальные ограничения, которые могут возникнуть при использовании онлайн-технологий для содействия самостоятельному обучению вне класса. Проблема цифрового неравенства – то есть неравного доступа к качественным устройствам и стабильному интернет-соединению среди учащихся – остается актуальной, хотя ее острота постепенно снижается. З.А. Магомеддибирова, Ю.В. Сорокопуд, Э.И. Осмаева предупреждают о риске информационной перегрузки, когда слишком много онлайн-ресурсов затрудняет руководство и снижает глубину работы, означает, что преподаватели должны тщательно выбирать и структурировать средства цифровой коммуникации [6].

Следует не забывать и о риске образовательной недобросовестности в онлайн-среде, на которую указывают С.А. Пугачева, Ф.У. Базаева, Г.С.Х. Дудаев, Ю.В. Сорокопуд, которая принимает новые формы: автоматический перевод текстов, использование генеративных систем искусственного интеллекта для выполнения заданий и копирование существующих материалов из интернета. Борьба с этими явлениями требует создания заданий, которые подчеркивают эффективное, творческое и уникально личное использование языка, что затрудняет простое автоматическое воспроизведение [2; 9].

Полученные в ходе анализа теоретических аспектов положения легли в основу практического исследования в одной из академических групп. В рамках двух семинаров были проведены два цикла с разным форматом подготовки:

– Семинар 1 (контрольный, традиционный): подготовка без специальных онлайн-инструментов (чтение текста, ответы на вопросы, возможно, подготовка монолога);

– Семинар 2 (экспериментальный): подготовка с использованием 1-2 онлайн-инструментов (например, Quizlet + аутентичное видео + форум в LMS(Moodle)).

Темы семинаров были сопоставимы по сложности и объёму. Для традиционного занятия была предложена тема «Моя будущая профессия: основные обязанности», а для второго семинара – «Современные технологии в профессии». Сразу после каждого семинара студенты анонимно заполняли короткую анкету (2-3 минуты) по восприятию подготовки и собственной активности, а именно по трем параметрам по шкале 1-5: интерес при подготовке, полезность подготовки для работы на семинаре и уверенность в своих силах во время семинара. Дополнительно фиксировались объективные показатели: оценки за активность на семинаре, процент выполнивших подготовительные задания, качество ответов. Результаты можно представить в виде таблицы ниже (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительные показатели подготовки к семинарским занятиям (традиционный vs онлайн формат)

Показатель	Традиционная подготовка	Онлайн-подготовка	Разница
Субъективные оценки (средний балл по шкале 1-5)			
Интерес при подготовке	2,9	4,3	+1,4
Полезность подготовки для работы на семинаре	3,1	4,2	+1,1
Объективные показатели			
Оценка за активность на семинаре (средний балл)	3,4	4,1	+0,7
Уверенность в своих силах во время семинара	3,0	4,0	+1,0
Доля студентов, выполнивших подготовительные задания	68%	89%	+21
Качество ответов (средний балл по критериям)	3,2	4,0	+0,8

Важно заметить, что оценка за активность на семинаре выставлялась преподавателем по 5-балльной шкале с учётом участия студента в дискуссии, инициативности, аргументированности высказываний.

Данные, представленные в таблице, однозначно демонстрируют значительное повышение всех показателей при онлайн-формате, а доля студентов, подготовившихся заранее вне аудитории, значительно выше при использовании цифровых технологий. Полученные данные подтверждают выводы статьи о дидактическом потенциале онлайн-технологий для организации внеаудиторной самостоятельной работы.

Так же хотелось бы отметить вслед за авторами Т.Н. Шутовой, Т.П. Высоцкой, И.М. Бодрова, Д.П. Унгера [11], что совокупность онлайн – технологий. наряду с другими цифровыми технологиями, образуют в современных вузах цифровую экосистему, которая является мощным дидактическим средством повышения качества образовательных услуг.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов. Онлайн-технологии обладают значительным дидактическим потенциалом для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов на семинарских занятиях по иностранному языку: они обеспечивают персонализацию, доступность и непрерывность языковой практики, создают условия для аутентичной коммуникации и активной речевой деятельности обучающихся.

Наиболее эффективными онлайн-инструментами для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов при подготовке к семинарским занятиям по иностранному языку являются системы управления обучением (например, Moodle), обеспечивающие координацию самостоятельной работы и обратную связь; платформы на основе интервального повторения (Anki, Quizlet) для освоения лексики и грамматики; аутентичные медиаресурсы (подкасты, видеолекции) для развития навыков аудирования, инструменты для совместной работы для организации проектной деятельности на целевом языке.

Ключевыми педагогическими условиями эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы с

применением онлайн-технологий являются системность и методическая обоснованность выбора цифровых инструментов. Кроме того, к важным аспектам относятся и четкое полагание и прозрачность критериев оценивания, органичная интеграция онайлн-работы с содержанием аудиторных семинарских занятий, а также методическое сопровождение самостоятельной деятельности студентов преподавателем и формирование у студентов цифровой учебной самостоятельности.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка и апробация конкретных методических моделей организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов с использованием онлайн-технологий при подготовке к семинарским занятиям по иностранным языкам и применительно к различным направлениям профессиональной подготовки.

Литература:

1. Анастас, К.В. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов с помощью современных компьютерных технологий / К.В. Анастас // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы VI Междунар. науч. конф., Донецк, 26-27 октября 2021 г. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2021. – Т. 2. – С. 209-211

2. Базаева, Ф.У. Стратегия взаимодействия преподавателя со студентами в условиях смешанного обучения / Ф.У. Базаева, Г.С.Х. Дудаев, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 277-280

3. Иванова, И. Роль и место самостоятельной работы при обучении иностранным языкам в языковых вузах Болгарии / И. Иванова, М. Палий, С. Петкова-Калева [и др.] // Современные подходы к организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в глобальном образовательном пространстве. – Москва: Канцлер, 2021. – С. 84-137

4. Дудаев, Г.С.Х. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов в условиях образовательной среды современного вуза / Г.С.Х. Дудаев, А.И. Коробченко, Ж.Б. Багичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-1. – С. 145-149

5. Жданова, С.Н. Онлайн-технологии как средство организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов / С.Н. Жданова, М.А. Кирпичев, Э.И. Осмаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-1. – С. 163-166

6. Магомеддибирова, З.А. Трансформация вузовской цифровой образовательной среды средствами дидактических возможностей ИИ / З.А. Магомеддибирова, Ю.В. Сорокопуд, Э.И. Осмаева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 364-367

7. Михайлова, Н.В. Организация внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся образовательных организаций высшего образования посредством проектной деятельности / Н.В. Михайлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12. – № 1(42). – С. 73-76

8. Пугачева, С.А. Значимость внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся в процессе эффективного обучения иностранному языку в организациях высшего образования / С.А. Пугачева, Н.В. Хисматулина, Т.В. Малкова // Modern Science. – 2021. – № 2-2. – С. 265-267

9. Пугачева, С.А. Принципы организации внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку как одна из форм активизации познавательной деятельности обучающихся / С.А. Пугачева, Н.В. Хисматулина, Т.В. Малкова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 2-2. – С. 163-165

10. Хайрузов, Д.Е. Организация внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку посредством использования онлайн-технологий / Д.Е. Хайрузов // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 313-314

11. Шутова, Т.Н. Методологические подходы формирования цифровой образовательной экосистемы по физической культуре и спорту в вузе / Т.Н. Шутова, Т.П. Высоцкая, И.М. Бодров // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2024. – № 8. – С. 48-57

Педагогика

УДК 371

студент Бабаева Анастасия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются мотивационные аспекты обучения в гуманитарном вузе, предопределяющие успешность учебной деятельности студентов и эффективность освоения ими образовательной программы по выбранному направлению в ходе профессионального становления. Проанализирована специфика учебной мотивации студентов гуманитарного вуза, ее изменение в течение обучения, выделены особенности обучения в гуманитарном вузе. Определены способы повышения учебной мотивации студентов гуманитарных вузов как фундаментальная основа успешности их обучения, предполагающие индивидуальный подход, участие преподавателей, организацию и проведение комплексной работы на всех этапах обучения.

Ключевые слова: гуманитарный вуз, мотивационный компонент, педагогика высшего образования, обучение в вузе, студенты.

Annotation. The article examines the motivational aspects of studying at a humanitarian university, which determine the success of students' academic activities and the effectiveness of their development of an educational program in their chosen field during their professional development. The article analyzes the specifics of the educational motivation of students of a humanitarian university, its change during their studies, and highlights the features of studying at a humanitarian university. The methods of increasing the educational motivation of students of humanities universities as a fundamental basis for the success of their studies are identified, involving an individual approach, the participation of teachers, the organization and conduct of comprehensive work at all stages of training.

Key words: Humanities University, motivational component, higher education pedagogy, university studies, students.

Введение. Высшее образование в Российское Федерации – это ступень образования, формирующая специалистов для различных отраслей деятельности, обладающих компетенциями, необходимыми для выполнения поставленных задач на рабочем месте после окончания обучения в вузе. Практика показывает, что многие вузы, как гуманитарные, так и технические сталкиваются с такой проблемой как низкий уровень учебной мотивации студентов, что обуславливает возникновение трудностей в ходе освоения ими образовательной программы по выбранному направлению. Суть проблемы заключается именно в отсутствии мотивации, речь в данном случае речь идет о внутреннем или внешнем побуждении личности к совершению конкретных действий, например, учебе в вузе.

Изложение основного материала статьи. Учебная мотивация выступает в качестве неотъемлемого компонента, необходимого для успешного освоения студентом знаний, умений и навыков, формирования компетенций. В основе учебной мотивации лежит такой компонент как побуждение, выражающееся в совершении индивидом действий, воплощающих удовлетворение потребности в получении новых знаний. Е.Д. Закунова считает, что работа с мотивационным компонентом студентов оказывает прямое влияние на эффективность их обучения в гуманитарном вузе. Мотивация студентов гуманитарного вуза и ее повышение – это сложный, комплексный процесс, центральное место в нем занимает целенаправленное воздействие на личность, следствием этого является изменение ее отношения к обучению. При работе с мотивационным компонентом, по мнению исследователя, важно принимать во внимание два фактора: особенности личности каждого отдельно взятого студента гуманитарного вуза, а также их социальные роли в образовательной среде университета [2].

И.А. Зимняя подчеркивает, что учебная мотивация на примере студентов гуманитарного вуза, представляет собой отдельный вид мотивации, характеризующийся наличием своих особенностей, отражающих его специфику. Первая и основная особенность – это прямая взаимосвязь с учебой студента, а именно изучение им учебного материала на лекциях, практиках в гуманитарном вузе. По мнению исследователя, мотивация применительно к процессу обучения может быть внутренней и внешней. Внутренние мотивы включают в себя стремление в удовлетворении потребности в получении новых знаний, желание студента развиваться в личностном, творческом плане. Категория внешних мотивов состоит из социальных мотивов и мотивов достижения, они с точки зрения своей значимости, содержания и целостности относятся к поверхностным стимулам.

В гуманитарном вузе, как считает И.А. Зимняя, целесообразно организовывать и осуществлять работы, направленную на активизацию внутренних мотивов студентов, что позволит создать условия, при которых они смогут успешно изучать учебный материал. Мотивация наполняет процесс обучения личностным смыслом, определяя высокий уровень заинтересованности студента в дальнейшем освоении образовательной программы и профессиональном становлении в выбранной сфере деятельности [4].

В.К. Стародубцева, основываясь на результатах проведенного исследования студентов гуманитарного вуза, выделила несколько способов повышения их мотивации.

Среди этих способов можно выделить:

- Формирование у студента представления о ценности и необходимости получения знаний с точки зрения его личностного роста, реализации в творческом, социальном, профессиональном плане;
- Обеспечить возможность для практического применения знаний, полученных на лекциях и практиках, лучше всего для этого подходит формат производственных практик, предполагающий выполнение студентом задач, связанных с его будущей профессиональной деятельностью;
- Выстраивание индивидуальной образовательной траектории с учетом потребностей, возможностей, особенностей каждого студента гуманитарного вуза. Преподаватель должен выступать в качестве наставника.

Проведение работы по этим направлениям, как считает исследователь, будет способствовать повышению уровня мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в гуманитарных вузах. На первый план выдвигается потребность в воздействии на внутренние мотивы студента, так как они являются основным мотивом осуществления успешной и эффективной учебной деятельности в гуманитарном вузе [5].

А.Н. Кусамбаев считает, студенты гуманитарных вузов в большинстве случаев в ходе обучения ориентируются на социальную и культурную сферу, учет этого факта позволит правильно организовать и реализовать работу с мотивационным компонентов студентов после их поступления в гуманитарный вуз. По мнению исследователя, каждый студент гуманитарного вуза может иметь свои мотивы, определяющие степень его заинтересованности в обучении. По этой причине индивидуальная работа, направленная на выявление мотивов обучения, поможет выстроить образовательную траекторию, позволяющую достичь тех целей, которые представляют интерес для студента.

Отдельного внимания заслуживает участие наставников, то есть преподавателей, создающих условия, при которых мотивация студентов в обучении в гуманитарном вузе будет повышаться на протяжении всего периода освоения ими образовательной программы по выбранному направлению [3].

Е.В. Бутовская провела исследование студентов первого курса гуманитарного вуза. Полученные результаты показали, что у студентов, поступивших в гуманитарный вузы, мотивы различаются с точки зрения своего наполнения и характеризуются наличием прямой взаимосвязи с социальным компонентом и потребностью в познании. Для многих студентов на первый план выдвигаются мотивы самоопределения, самосовершенствования и достижения успеха.

Также исследователем было выявлено стремление студентов гуманитарных вузов к построению карьеры в выбранной ими сферой деятельности с перспективой занятия руководящей должности, что актуально для факультетов гуманитарной и творческой направленности. Помимо этого многие студенты первого курса продемонстрировали ориентированность на исполнительскую деятельность. При этом учебно-познавательные мотивы не преобладают у первокурсников гуманитарного вуза, что обуславливает потребность в организации и проведении работы, направленной на их актуализацию.

Выводы. Учебная мотивация студента гуманитарного вуза – это основа, предопределяющая эффективность освоения образовательной программы и усвоения учебного материала на протяжении всего периода обучения и как следствие успешность и завершенность процесса профессионального становления в выбранной сфере деятельности. Мотивация обучения студентов гуманитарного вуза может быть внутренней и внешней, практика показывает, что на первых курсах преобладают внешние мотивы, на последнем – внутренние профессионально-познавательные мотивы. Большое влияние на мотивацию обучения студентов гуманитарного вуза оказывают наставники, а именно преподаватели, создающие условия, повышению степень заинтересованности студентов в освоении образовательной программы с перспективой трудоустройства и построения карьеры профессионала в выбранной сфере деятельности.

Литература:

1. Бутовская, Е.В. Структура мотивации обучения студентов гуманитарного вуза / Е.В. Бутовская // Педагогика и психология образования. – 2014. – №2. – С. 85-91

2. Закунова, Е.Д. Мотивация студентов к обучению / Е.Д. Закунова // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – № 11 [Электронный ресурс]. – URL: https://web.snauka.ru/issues/2018/11/88167 (дата обращения: 19.03.2026)
3. Кусамбаев, А.Н. Психологические аспекты процесса самоактуализации и мотивации у студентов гуманитарных и технических направлений / А.Н. Кусамбаев. Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы LVIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, апрель 2023 г.). – Казань: Молодой ученый, 2023. – С. 32-40
4. Малеева, Л.А. Учебная мотивация как психолого-педагогический феномен / Л.А. Малеева // Актуальные исследования. – 2023. – №46 (176). – Ч. III. – С. 68-70
5. Стародубцева, В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617 (дата обращения: 16.03.2026)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Безносюк Екатерина Владимировна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
магистрант 1 года обучения направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» Атаева Лола Хакимовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Проблема буллинга в подростковой среде является достаточно острой в современных реалиях образовательного пространства и, соответственно, деятельность всех субъектов учебно-воспитательного процесса должна быть направлена на поиск эффективных направлений, форм и средств профилактики данного негативного явления. В условиях образовательной организации профилактическая деятельность является приоритетной в должностных обязанностях социального педагога как специалиста в области воспитания. Деятельность социального педагога по профилактике буллинга в подростковой среде представляет собой сложную, многоуровневую систему, выходящую за рамки ситуативного реагирования на возникающие конфликты, реализация которой обеспечивает непрерывный процесс воспитания социально ответственной личности. В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы были охарактеризованы сущность и структура профилактической деятельности, представленной в виде комплексной социально-педагогической работы, опирающаяся на системный подход. При подробном изучении деятельности социального педагога были определены три основных и взаимосвязанных уровня профилактической работы (индивидуальный, семейный, групповой), и ее основные виды (первичная, вторичная, третичная). Анализ научных исследований позволил резюмировать, что деятельность социального педагога по профилактике буллинга представляет собой целостный процесс, реализуемый в соответствии с ключевыми принципами (превентивности, полидисциплинарности, фасилитации, системности и комплексности) и через конкретные направления деятельности социального педагога: диагностическое, информационно-просветительское, развивающее и аналитическое. Предполагается, что реализация данных направлений на практике будет способствовать формированию у подростков навыков конструктивного общения, эмоциональной саморегуляции и конструктивного разрешения конфликтов, что является основой для создания психологически безопасной и благоприятной социальной среды в образовательной организации.
Ключевые слова: буллинг, подростки, профилактика буллинга, социальный педагог, уровни профилактики, виды профилактики, направления деятельности социального педагога.
Annotation. The problem of bullying among adolescents is quite pressing in today's educational environment. Consequently, the activities of all actors involved in the educational process should be aimed at finding effective approaches, forms, and means of preventing this negative phenomenon. In an educational institution, preventative activities are a priority in the job responsibilities of social educators as educational specialists. Social educators' work in preventing bullying among adolescents represents a complex, multi-level system that goes beyond situational responses to emerging conflicts and, when implemented, ensures the continuous development of socially responsible individuals. A theoretical analysis of psychological and pedagogical literature characterized the essence and structure of preventive activities, presented as comprehensive social and pedagogical work based on a systems approach. A detailed study of the social educator's work identified three main and interconnected levels of preventive work (individual, family, group), and its main types (primary, secondary, tertiary). An analysis of scientific research has allowed us to conclude that social educators' work in bullying prevention is a holistic process, implemented in accordance with key principles (prevention, multidisciplinary approach, facilitation, systematicity, and comprehensiveness) and through specific areas of social educator activity: diagnostic, informational, educational, developmental, and analytical. It is expected that the practical implementation of these areas will contribute to the development of constructive communication skills, emotional self-regulation, and constructive conflict resolution in adolescents, which is the basis for creating a psychologically safe and supportive social environment in an educational institution.
Key words: bullying, teenagers, bullying prevention, social educator, levels of prevention, types of prevention, areas of activity of social educators.

Введение. В условиях нестабильности социальных процессов, ускоренной социальной трансформации, стремительной цифровизации коммуникаций, размытии ценностных ориентиров и девальвацией традиционных ценностей, все чаще наблюдается повышение уровня агрессивного поведения в подростковой и молодежной среде. Одним из наиболее деструктивных проявлений данных тенденций в образовательной среде выступает такой феномен как «буллинг», или же «травля».

Особую уязвимость подростков к вовлечению в ситуации буллинга как в роли агрессора, так и жертвы, определяют психологические особенности подросткового возраста. В свою очередь, подростковый период, как представляющий собой один из основных этапов процесса индивидуализации представителей данной возрастной категории, активно сопряжен с

поиском форм самовыражения и стратегий самоутверждения в референтной группе сверстников. Подросток стремится к тому, чтобы быть аутентично представленным в глазах своих сверстников, мобилизуя все внутренние ресурсы для активного выражения своей индивидуальности. Современные подростки часто демонстрируют упрощение мировоззрения, рост цинизма, грубости, агрессивности. За этими внешними проявлениями кроются глубокие внутренние переживания: неуверенность, одиночество, страх, а также инфантилизм, эгоизм и духовная пустота, что может приводить к использованию различных стратегий для самоутверждения в, включая буллинг.

Правовое регулирование деятельности, направленной на ранее выявление и предупреждение в противоправные формы поведения, включая буллинг как разновидность антиобщественных проявлений, осуществляется в рамках Федерального закона от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [14].

В соответствии с Приказом Минтруда России от 30.01.2023 № 53, утверждающим профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», одной из ключевых обязанностей социального педагога является осуществление работы по профилактике буллинга среди подростков [13], что непосредственно влияет на формирование положительных качеств и установок личности, а также, на дальнейшую жизнь обучающихся этой возрастной категории.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время общеобразовательные организации выступают для подавляющего большинства подростков в качестве основного института социализации и ключевой площадки межличностного взаимодействия. Обеспечение психологически и физически безопасной среды в образовательных организациях – одно из приоритетных стратегических направлений государственной образовательной политики, что еще раз подтверждает актуальность и значимость проблемы профилактики буллинга, а многоаспектность данного феномена обусловливает необходимость его рассмотрения в рамках различных научных парадигм.

Понятие буллинга в трудах И.С. Кона представлено как: «запугивание», которое исследователь трактует как физическое или психологическое [8, С. 15].

Анализ работ А.Н. Дахина и Е.П. Ильина показывает, что проблема буллинга является актуальной именно в сфере образования. По данным исследований, около трети российских подростков непосредственно вовлечены в буллинг, либо наблюдают за ним в качестве пассивных участников [4; 6].

Таким образом, проблема буллинга в школьной среде представляет собой многогранное явление, активно проявляющееся в подростковом возрасте. Подростки, находясь в фазе интенсивного формирования своей идентичности, испытывают сложности, которые, в свою очередь, могут способствовать проявлению буллинга. Негативные межличностные отношения, давление со стороны неформальных лидеров и усвоенные модели агрессивного поведения служат катализаторами для школьной травли именно поэтому следует активизировать деятельность по поиску эффективных направлений и средств профилактики.

В общенаучной интерпретации, В.И. Загвязинский рассматривает профилактику, как «…систему научно обоснованных и своевременно реализуемых мер, ориентированных на предупреждение возможных физических и социокультурных рисков у представителей групп риска, а также на сохранение и поддержание оптимального уровня жизнедеятельности и здоровья человека…» [5, С. 186].

Рассматривая данный феномен в контексте социально-педагогических исследований, следует отметить, что «…профилактика выступает как комплексная форма профессиональной деятельности, направленная на предупреждение негативных отклонений в развитии и поведении несовершеннолетних и обеспечение возможностей их личностного роста…» [10, С. 154].

В ходе исследования, представляется целесообразным опираться на поэтапную модель профилактики, предложенную А.А. Козловым в которой ученый выделяет ряд стадий:

1) стадия предупреждения – ориентирована на формирование у подростковой группы мировоззрения, системы ценностей и потребностей, соответствующих общественным нормам, что в результате предполагает создание внутренних предпосылок, исключающих саму возможность девиантного поведения, опасного для личности и социума;

2) стадия предотвращения – фокусируется на реализации своевременных и действенных мероприятий, направленных на исключение возникновения обстоятельств, которые могут привести к нарушению нормального функционирования подростка, на оперативное выявление и нейтрализацию конкретных обстоятельств и условий, способных препятствовать нормальному процессу социализации и развития;

3) стадия пресечения – предполагает использование социально приемлемых методов для предотвращения уже начавшегося деструктивного поведения, последствия которого могут быть негативными для самого подростка, его окружения и общества в целом. Для этого используется комплекс санкций – правовых, педагогических, морально-этических, призванных не только пресечь, но и исключить повторение подобных действий [7, С. 65].

В.Л. Назаров и М.Е. Зиновьева в своих трудах подчеркивают, что явление буллинга требует многоаспектного анализа, нельзя ограничиться изучением лишь социальных или индивидуальных характеристик участников данного явления [11, С. 29]. Программы профилактики и противодействия буллингу должны быть направлены на комплексное воздействие на все структурные элементы, которые провоцируют возникновение буллинга в школьной среде.

Исходя из этого целесообразно проанализировать структуру социально-педагогической деятельности по профилактике буллинга среди подростков, включающую различные уровни и виды профилактических мер. Опираясь на исследование Ф.А. Мустаевой, можно выделить следующие уровни профилактики буллинга в подростковой среде:

1) индивидуальный (личностный) уровень – предполагает реализацию комплекса мероприятий, адресованных непосредственно отдельным личностям, с целью повышения их способности противостоять буллингу, независимо от того, являются ли они потенциальными жертвами или проявляют агрессивное поведение;

2) семейный уровень – ориентирован на взаимодействие с родителями (законными представителями) и другими членами семьи подростка для создания благоприятной и безопасной домашней обстановки, повышения осведомленности родителей (законных представителей) о признаках вовлечения ребенка в ситуацию буллинга, а также выработки стратегии предотвращения буллинга путем обучения родителей эффективным способам взаимодействия с подростками;

3) групповой (коллективный) уровень – ориентирован на формирование и поддержание позитивной социально-психологической атмосферы в образовательном учреждении и, в частности, в подростковом коллективе [10, С. 87].

Среди видов профилактики буллинга среди подростков исследователь характеризует следующие:

1) первичная профилактика – ориентирована на предотвращение возникновения буллинга в целом, путем формирование позитивной социальной среды, продвижения ценностей толерантности, уважения и поддержки среди всех участников образовательного процесса;

2) вторичная профилактика – направлена на раннее выявление и устранение признаков буллинга на начальных стадиях его развития, предполагает мониторинг социально-психологического климата в подростковых коллективах, выявление потенциальных жертв и агрессоров, а также проведение целевых мероприятий с этими группами;

3) третичная профилактика – основана на оказание помощи жертвам буллинга и изменение деструктивных моделей поведения у лиц, проявляющих агрессию, в ситуациях, когда буллинг уже зафиксирован и оказывает негативное влияние на участников образовательного процесса [10, С. 87].

Деятельность социального педагога по профилактике буллинга среди подростков представляет собой комплекс мер, направленных на создание благоприятной социальной среды для обучающихся. Реализация этой цели способствует решение ряда задач: формирование умений и навыков конструктивного общения в подростковой среде; установление взаимопонимания среди подростков на основе сформированного эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции; развитие навыков конструктивного реагирования в конфликте, стремления находить взаимовыгодное решение, стремления к компромиссу.

Анализ научно-методической литературы по проблеме профилактики буллинга среди подростков в школе, позволяет выделить основные направления работы социального педагога:

1) диагностическое направление – является основополагающим для профилактической работы, предполагает сбор и анализ данных о предрасположенности подростков к буллингу с применением психологического тестирования. В исследованиях В.Н. Бутенко отмечается, что основными задачами данного направления профилактической работы являются: выявление дисфункциональных отношений в группе, сопровождающихся возникновением ситуативных конфликтов активного и агрессивного характера, в том числе и ситуаций непосредственной активной травли [1, С. 148-149];

2) информационно-просветительное направление деятельности предполагает дифференцированную работу со всеми субъектами образовательного процесса, направленную на повышение уровня их психологической грамотности. Осуществление информационно-просветительского направления в работе социального педагога при реализации профилактической деятельности буллинга, происходит в соответствии такими формами, как мини-лекции, групповые дискуссии, мозговой штурм [9];

3) развивающее направление деятельности социального педагога ориентировано на развитие и совершенствование у подростков навыков саморегуляции и самоконтроля, а также на обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций. С точки зрения А.В. Гоголевой в рамках развивающего направления целесообразно использовать игры и кейс-метод, медитативные техники и психогимнастические упражнения, что позволяет развить навыки эффективной коммуникации и помочь в сплочении классного коллектива, оптимизировать межличностные взаимоотношения среди подростков [3, С. 104];

4) аналитическое направление деятельности социального педагога включает оценку эффективности проведенной программы социально-педагогической профилактики буллинга среди подростков, обеспечивает объективную оценку эффективности профилактических мероприятий и позволяет обосновать выводы о достигнутых результатах [2; 12].

Для определения эффективности социально-педагогической деятельности, по профилактике буллинга среди подростков, проводится комплексный анализ полученных данных. Данный анализ должен включать как качественную, так и количественную оценку результатов исследования уровня склонности подростков к буллингу.

Выводы. Таким образом, деятельность социального педагога по профилактике буллинга среди подростков направлена на создание благоприятной социальной среды, сфокусирована на развитии навыков конструктивного общения, взаимопонимания и уважения, а также способности к управлению эмоциями и мирному разрешению конфликтов. Работа социального педагога по профилактике буллинга среди подростков включает в себя четыре основных направления: диагностическое, информационно-просветительное, развивающее и аналитическое (предполагает оценку эффективности занятий в системе программы социально-педагогической профилактики, интерпретацию и определение достоверности полученных результатов).

Литература:

1. Бутенко, В.Н. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков» и «жертв» / В.Н. Бутенко, О.А. Сидоренко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. – Т. 2. – № 3. – С. 148-149

2. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. – 2019. – № 3. – С. 149-159

3. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 240 с.

4. Дахин, А.Н. Буллинг в школе и не только / А.Н. Дахин // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 208-215

5. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва: Академия, 2008. – 352 с.

6. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 368 с.

7. Козлов, А.А. Практикум социального работника / А.А. Козлов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 320 с.

8. Кон, И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18

9. Кондаурова, О.П. Социально-психологические предикторы ролевого распределения в буллинг-структуре младших подростков / О.П. Кондаурова, Р.К. Хайдаров // Кочеповские чтения «Психология и право в современной России»: материалы Всерос. конф. по юридической психологии с междунар. участием. – Москва: МГППУ, 2022. – С. 227-229

10. Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика / Ф.А. Мустаева. – Москва: Деловая книга, 2018. – 528 с.

11. Назаров, В.Л. Травля в школьных стенах: результаты социо-психологического опроса / В.Л. Назаров, С.Н. Ениколопов, М.Е. Зиновьева // Вопросы психологии. – 2022. – № 3(68). – С. 26-34

12. Польская, Н.А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте / Н.А. Польская // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 39-49

13. Приказ Минтруда России от 30 января 2023 № 53н «Об утверждении профессионального стандарта». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/ (дата обращения: 20.01.2026)

14. Федеральный закон от 24 июня 1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». – URL: https://base.garant.ru/12116087/ (дата обращения: 19.01.2026)

УДК 371

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

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ: КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Исследование посвящено роли интерактивных технологий в подготовке будущих педагогов. Проанализирована проблема несоответствия между требованиями профессиональных стандартов и традиционными методами преподавания в педагогических вузах. Выявлено, что применение интерактивных форм обучения способствует целенаправленному развитию профессиональной компетентности студентов, активизирует их познавательную деятельность и обеспечивает практико-ориентированную подготовку. Рассмотрены механизмы реализации компетентностного подхода через интерактивные образовательные технологии, включая дискуссии, проектную деятельность, деловые игры и моделирование педагогических ситуаций. Показано, что системное использование интерактивных методов позволяет преодолеть основной дефицит традиционного образования – разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением в профессиональной деятельности. Сделан вывод о необходимости комплексного внедрения интерактивных технологий как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе студентов.

Ключевые слова: дискуссионные методы; интерактивное обучение; компетентностный подход; методика преподавания; педагогический вуз; профессиональная компетентность; студент.

Annotation. The research is devoted to the role of interactive technologies in the training of future teachers. The problem of inconsistency between the requirements of professional standards and traditional teaching methods in pedagogical universities is analyzed. It is revealed that the use of interactive forms of learning contributes to the purposeful development of students' professional competence, activates their cognitive activity and provides practice-oriented training. The mechanisms of implementing the competence approach through interactive educational technologies, including discussions, project activities, business games and modeling of pedagogical situations, are considered. It is shown that the systematic use of interactive methods makes it possible to overcome the main deficit of traditional education — the gap between theoretical knowledge and its practical application in professional activities. The conclusion is made about the need for the integrated implementation of interactive technologies in both classroom and extracurricular work of students.

Key words: discussion methods; interactive learning; competence-based approach; teaching methods; pedagogical university; professional competence; student.

Введение. Современная система педагогического образования находится в состоянии неопределённости, вызванном противоречием между декларируемыми целями подготовки компетентных педагогов и устоявшимися традиционными формами организации учебного процесса. С одной стороны, требования федеральных государственных образовательных стандартов ориентируют вузовское обучение на формирование универсальных и профессиональных компетенций, готовность студентов к осуществлению педагогической деятельности в изменяющихся социокультурных условиях. С другой стороны, в практике ряда педагогических учреждений по-прежнему доминируют лекционно-семинарские форматы, недостаточно обеспечивающие активную позицию обучающихся и развитие их рефлексивных навыков.

Как отмечает Н.С. Абрамова, интерактивные методы предполагают перестроение всего образовательного процесса, переход от монологической передачи информации к диалогическому взаимодействию всех его участников [1, С. 10]. Однако подобный переход встречает серьёзные методологические и организационные препятствия. Между тем исследования, проведённые в последние годы, демонстрируют, что эффективное использование интерактивных технологий значительно повышает мотивационно-ценностную основу профессионального становления студентов и, как следствие, способствует более устойчивому формированию их компетентности.

Степень разработанности проблемы обнаруживает как определённые достижения, так и существенные пробелы. Вопросы теории и практики интерактивного обучения в высшей школе исследованы в трудах Ю.В. Гущина, В.М. Смокотина, Ж.Е. Ермолаевой и других авторов [3; 4]. Однако большинство работ фокусируются на технологической стороне вопроса, оставляя за рамками исследований проблему интеграции интерактивных форм в целостную систему подготовки учителя.

Дело осложняется ещё и тем, что понятие «интерактивное обучение» зачастую рассматривается как синонимичное активным методам без должного разграничения их специфики. Особого внимания заслуживает вопрос о соотношении между компетентностным подходом, предусмотренным государственными стандартами, и реальным содержанием интерактивной деятельности студентов в аудитории. Открытым остаётся и вопрос об условиях и факторах, обеспечивающих эффективность внедрения интерактивных технологий в практику конкретных педагогических вузов с учётом их особенностей и ресурсных возможностей. Проблема заключается не только в недостаточности интерактивных форм на занятиях, но и в отсутствии научно обоснованной концепции их системного применения, которая бы органично связывала задачи формирования компетентности с конкретными методико-технологическими решениями. Именно это определяет актуальность настоящего исследования и обусловливает необходимость теоретического анализа роли интерактивного обучения в профессиональном становлении будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к анализу механизмов воздействия интерактивного обучения на формирование профессиональной компетентности, целесообразно уточнить содержание базовых понятий. Интерактивное обучение не сводится к простому использованию технических средств или активизации внимания студентов. По мнению А.С. Байрамова и Л.К. Байрамовой, это – специфический вид педагогического взаимодействия, характеризующийся установлением обратной связи, совместным решением проблем, производством нового смысла в процессе диалога [2, С. 176]. Определение, предложенное этими авторами, отличается одновременно достаточной полнотой и операциональностью.

Компетентность в контексте педагогического образования понимается не как простое обладание знаниями и умениями, но как интегративное качество личности, включающее когнитивные, деятельностные и аксиологические компоненты. Это верно, но лишь отчасти, так как на практике нередко наблюдается редукция компетентности к набору предметных навыков. Ж.Е. Ермолаева и О.В. Лапухова справедливо акцентируют внимание на том, что профессиональная компетентность

педагога – это не столько знание теории, сколько способность к адекватному применению этих знаний в условиях непредвиденных педагогических ситуаций [4, С. 83-84].

Вот здесь проявляется ограниченность чисто лекционного подхода. Традиционная система обучения, хотя и обеспечивает передачу информации, не создаёт необходимых условий для того чтобы студент мог практиковать принятие решений, взаимодействие с коллегами и рефлексию собственного опыта. Запас знаний, полученный на лекции, остаётся инертным, не «оживляется» через действие. На самом деле в реальной профессиональной деятельности учителю приходится ежедневно действовать в условиях неполной информации, этической неопределённости и динамических изменений классной среды.

Интерактивные формы обучения, как показано в исследованиях Н.П. Майоровой и Е.В. Черепановой, позволяют преодолеть указанный разрыв между теорией и практикой за счёт моделирования реальных педагогических ситуаций, включения студентов в активное диалогическое взаимодействие и организацию их совместной проблемно-ориентированной деятельности [6, С. 49]. Данное утверждение верно лишь для определённого контекста – когда интерактивные методы применяются не как изолированные приёмы, а как части единой системы обучения, соотнесённой с характером формируемых компетенций.

Эффективность интерактивного обучения зависит от множества факторов. Перечислим основные из них. Прежде всего, необходимо чёткое понимание педагогом целевых компетенций, которые должны быть сформированы в результате конкретного курса. Это понимание – фундамент, на котором строится выбор и применение интерактивных методов. Далее требуется подбор методов, адекватных как целевым компетенциям, так и содержанию дисциплины. Деловая игра, к примеру, целесообразна при обучении управлению конфликтами, тогда как групповая дискуссия больше подходит для развития навыков аргументации и критического анализа. Кроме того, нельзя недооценивать роль так называемого «психологического климата» в группе – атмосферы взаимного доверия и готовности к открытому диалогу, без которой даже методически грамотно организованное интерактивное занятие может остаться неэффективным.

Обратим особое внимание на структурные особенности интерактивных методов. Согласно классификации, предложенной в работах Л.А. Красновой и О.И. Шмыревой, интерактивные формы обучения условно разделяются на несколько категорий [5, С. 86-88]. Во-первых, это методы, основанные на прямом взаимодействии участников образовательного процесса: групповые дискуссии, коллективное решение проблем, круглые столы. Во-вторых, методы, предполагающие опосредованное взаимодействие через совместное творчество: проектная деятельность, ролевые и деловые игры, метод case-study. В-третьих, методы, сочетающие элементы обеих категорий, такие как модерируемые семинары с элементами проектирования.

Примечательно, что на практике границы между этими категориями нередко размываются. На самом деле едва ли можно найти в педагогическом вузе пример интерактивного занятия, которое было бы построено исключительно на одном методе – как правило, преподаватель комбинирует несколько подходов, создавая специфичную для конкретной группы и дисциплины конфигурацию методов.

Может показаться, что интерактивное обучение – это некий универсальный инструмент, который всегда эффективен. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются и дополнительные аспекты, требующие учёта. Вероятно, одна из наиболее острых проблем – это так называемая «квазиинтерактивность», когда форма интерактивного занятия сохраняется, но содержание остаётся пассивным. Преподаватель может организовать групповую дискуссию, однако если его роль при этом ограничивается распределением слова и записью высказываний без должной направленности на достижение обучающих целей, интерактивное взаимодействие превращается в иллюзию. Как показано в работе А.В. Слепцовой и Е.Л. Федотовой, подобный риск достаточно велик и требует постоянного контроля со стороны преподавателя [7, С. 119].

Здесь следует остановиться подробнее на вопросе о роли преподавателя в интерактивном обучении. В традиционной модели образования роль педагога сводилась к трансляции знаний. При переходе к интерактивным форматам функции преподавателя кардинально меняются. Он становится фасилитатором, организатором диалога, способным создавать условия для активной познавательной деятельности студентов, но при этом не подменяющим собственную познавательную активность обучающихся. Это требует от преподавателя новых компетенций: глубокого понимания психологических процессов групповой динамики, навыков модерирования дискуссий, способности к импровизации в ответ на неожиданные повороты разговора.

Как видно, внедрение интерактивного обучения – это не просто замена лекций на групповые обсуждения. Это – перестройка всей педагогической системы, которая затрагивает содержание, методы, роли участников, организацию учебного времени и пространства. Системное внедрение интерактивных методов требует комплексного подхода, включающего пересмотр программ курсов, подготовку преподавателей и создание соответствующей материально-технической базы.

Обратимся теперь к конкретным механизмам, через которые интерактивное обучение воздействует на формирование профессиональной компетентности. Первый механизм связан с активизацией когнитивных процессов. Когда студент не просто слушает лекцию, но участвует в решении проблемной задачи, он вынужден мобилизовать имеющиеся знания, искать недостающую информацию, устанавливать новые связи между понятиями. Этот процесс глубокой переработки информации приводит к её лучшему усвоению и более долгосрочному сохранению в памяти.

Второй механизм – развитие коммуникативных компетенций. В процессе групповой дискуссии, деловой игры или работы над проектом студент неизбежно оказывается в ситуации, когда ему требуется четко выразить свою позицию, аргументировать её, слушать мнение других, находить точки соприкосновения и разрешать разногласия. Это – именно те навыки, которые необходимы педагогу в его профессиональной деятельности при взаимодействии с учениками, их родителями и коллегами.

Третий механизм относится к формированию рефлексивных способностей. В ходе интерактивной деятельности, особенно если она сопровождается направленной рефлексией, студент получает возможность осознать собственные предубеждения, ограничения в мышлении, неэффективные стратегии деятельности. Это пробуждает критическое отношение к собственному опыту и открывает путь для его целенаправленного совершенствования.

Четвёртый механизм связан с формированием мотивационно-ценностной основы профессиональной деятельности. Интерактивное обучение, при условии его надлежащей организации, позволяет студентам осознать практическую значимость изучаемого материала, пережить момент, когда абстрактное знание превращается в инструмент решения реальной проблемы. Это переживание, по-видимому, в определённой степени трансформирует отношение студента к профессии, делая её более привлекательной и осмысленной.

Здесь важно заметить, что данные механизмы не функционируют изолированно. Они взаимодействуют, усиливая друг друга. Глубокое усвоение информации способствует более аутентичному участию в групповом взаимодействии, которое, в свою очередь, стимулирует рефлексию и закрепляет мотивационные установки.

На самом деле ситуация в реальных педагогических вузах оказывается несколько более сложной. Согласно исследованию, проведённому Ю.В. Гущиным и В.М. Смокотиным, внедрение интерактивных технологий в педагогических вузах сталкивается с целым рядом препятствий [3, С. 188-189]. Одно из них – инерционность устоявшихся форм организации образовательного процесса. Администрация вузов нередко сопротивляется изменениям, опасаясь, что отход от лекционно-семинарской системы может привести к снижению эффективности обучения или к организационным сложностям.

Другое препятствие связано с недостаточной подготовленностью преподавателей. Кадры, обученные в традиционной парадигме и имеющие многолетний опыт ведения лекций, не всегда готовы к переходу на позицию фасилитатора. Переподготовка требует времени, ресурсов и прежде всего личной мотивации преподавателя. Именно человеческий фактор часто оказывается решающим: методически грамотно спроектированный курс может быть реализован неэффективно, если преподаватель относится к нему формально.

Третье препятствие – материальные ограничения. Интерактивное обучение, как правило, требует более гибкой организации учебного пространства, наличия средств для проведения дискуссий, использования мультимедийного оборудования. Не все педагогические вузы располагают современной материально-технической базой.

Дело осложняется также тем, что результаты интерактивного обучения не всегда поддаются быстрому и однозначному измерению. Если знания можно проверить тестом, то развитие коммуникативных компетенций или рефлексивных способностей требует более длительных методов оценки. Это может создавать впечатление о менее доказуемой эффективности интерактивного подхода, хотя в действительности ситуация оказывается иной.

Согласно работе Н.П. Майоровой, для успешной реализации компетентностного подхода через интерактивные технологии необходимо, прежде всего, изменение ценностных установок всех участников образовательного процесса [6, С. 50-52]. Администрация должна рассматривать интерактивное обучение не как экзотику, а как органическую часть современной системы подготовки педагогов. Преподаватели должны быть убеждены в его эффективности и получить соответствующую поддержку при внедрении.

Кроме того, требуется систематическое развитие методической компетентности преподавателей в области интерактивного обучения. Это может быть осуществлено как через курсы повышения квалификации, так и через установление внутри вуза сообществ практиков, обменивающихся опытом и взаимно поддерживающих друг друга в инновационной деятельности.

Примечательно, что при ближайшем рассмотрении обнаруживается необходимость дифференцированного подхода к применению интерактивных методов в зависимости от специфики курса и уровня подготовки студентов. На начальных этапах обучения, когда студенты ещё не имеют достаточного предметного базиса, интерактивные методы должны применяться в сочетании с элементами информационно-объяснительного обучения. По мере развития компетентности студентов возрастает доля интерактивной деятельности, и в старших курсах интерактивное обучение может составлять значительную часть учебного процесса.

Особого внимания заслуживает вопрос о соотношении аудиторного и внеаудиторного компонентов при использовании интерактивных методов. Как показано в исследовании А.В. Слепцовой и Е.Л. Федотовой, эффективность интерактивного обучения значительно возрастает при условии, что студенты ведут самостоятельную подготовку к аудиторным занятиям, включающую работу с источниками, формирование собственной позиции по рассматриваемой проблеме [7, С. 120-122]. Именно эта предварительная когнитивная работа обеспечивает полноценность последующего группового взаимодействия.

На самом деле современное педагогическое пространство требует от студентов развития не только предметной, но и так называемой «цифровой компетентности». Интерактивное обучение, при его современном понимании, всё чаще связывается с использованием цифровых средств – от простых опросов в режиме реального времени до сложных виртуальных симуляций педагогических ситуаций. Вот здесь проявляется новая грань интерактивности, которая, впрочем, требует дополнительного исследования и осторожного применения, так как не все цифровые инструменты действительно способствуют эффективному обучению.

Проанализировав работы Л.А. Красновой, можно отметить, что ей удалось выявить определённую закономерность в развитии профессиональной компетентности при интерактивном обучении [5, С. 87]. Профессиональная компетентность формируется не линейно, а волнообразно: периоды интенсивного развития чередуются с периодами консолидации и переосмысления. Интерактивные методы способны интенсифицировать эти процессы, создавая ситуации, в которых студент вынужден пересматривать имеющиеся представления и строить новые.

От множества факторов зависит интенсивность этих колебаний. Это – личностные характеристики студентов, их исходная мотивация, степень групповой сплочённости, компетентность преподавателя-фасилитатора и многое другое. Однако при наличии благоприятных условий интерактивное обучение демонстрирует значительно большую способность к формированию устойчивых компетенций, нежели традиционные подходы, хотя бы потому, что при интерактивной деятельности знание не даётся готовым, а конструируется самим студентом в процессе взаимодействия с другими.

Существенно отметить, что на данный момент в российской педагогической практике отсутствует единый и общепринятый инструментарий оценки компетентности, сформированной через интерактивное обучение. Это создаёт определённые сложности как для преподавателей, так и для администраторов образовательных учреждений. Как правило, оценивание остаётся гибридным: применяются как традиционные методы (тесты, экзамены), так и более инновационные подходы (портфолио, 360-градусная обратная связь, проектные защиты).

Здесь возникает проблема валидности. Оцениваем ли мы действительно то, что хотели сформировать через интерактивное обучение? На данный момент этот вопрос остаётся во многом открытым и требует дальнейшего исследования и уточнения.

Выводы. Интерактивное обучение представляет собой не просто методический приём, а фундаментальную переориентацию всей педагогической системы, затрагивающую содержание образования, организацию учебного процесса, роли его участников и критерии оценивания результатов. Эта переориентация позволяет разрешить острое противоречие между декларируемыми в образовательных стандартах целями подготовки компетентных педагогов и доминирующими в практике традиционными лекционно-семинарскими форматами.

Механизмы воздействия интерактивного обучения на формирование компетентности носят комплексный характер. Они включают активизацию глубоких когнитивных процессов, развитие коммуникативных и рефлексивных способностей, а также формирование мотивационно-ценностной основы профессиональной деятельности. Эти механизмы действуют взаимодополняя и усиливая друг друга, что обеспечивает более устойчивое развитие профессиональной компетентности студентов.

Эффективность интерактивного обучения определяется множеством факторов. Особое значение имеют чёткое понимание преподавателем целевых компетенций, адекватный выбор интерактивных методов в зависимости от специфики курса и уровня подготовки студентов, наличие благоприятного психологического климата в группе и компетентность

преподавателя в роли фасилитатора диалога. Немаловажную роль играет организация систематической самостоятельной подготовки студентов к аудиторным занятиям, обеспечивающей полноценность последующего группового взаимодействия.

Внедрение интерактивных технологий в педагогических вузах сталкивается со значительными препятствиями организационного, кадрового и материально-технического характера. Инерционность устоявшихся форм организации образовательного процесса, недостаточная подготовленность преподавателей к переходу на позицию фасилитатора и ограниченность материально-технической базы многих вузов затрудняют успешное внедрение инновационных подходов. Преодоление этих препятствий требует изменения ценностных установок всех участников образовательного процесса и систематической переподготовки преподавателей.

Развитие профессиональной компетентности при интерактивном обучении происходит не линейно, а волнообразно, чередуя периоды интенсивного развития с периодами консолидации и переосмысления. При наличии благоприятных условий интерактивное обучение демонстрирует значительно большую эффективность в формировании устойчивых компетенций по сравнению с традиционными подходами, поскольку знание конструируется самим студентом в процессе активного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

Существует острая необходимость в разработке единого и общепринятого инструментария оценки компетентности, сформированной через интерактивное обучение. На данный момент эта проблема остаётся недостаточно решённой, что создаёт сложности с валидной оценкой результативности интерактивных методов и требует дальнейших исследований.

Интерактивное обучение следует рассматривать как один из ключевых факторов повышения качества подготовки будущих педагогов в условиях реализации компетентностного подхода. Однако его успешное внедрение возможно только при условии системного, комплексного подхода, включающего пересмотр содержания и организации учебного процесса, развитие компетентности преподавателей, преодоление организационных и материальных ограничений, а также совершенствование методов оценивания результатов обучения.

Литература:

1. Абрамова, Н.С. Интерактивные методы обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза / Н.С. Абрамова, О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 9-12
2. Байрамов, А.С. Интерактивное обучение как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов / А.С. Байрамов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (96). – С. 176-179
3. Гущин, Ю.В. Интерактивные технологии обучения в высшей школе: опыт внедрения в педагогическом вузе / Ю.В. Гущин // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 445. – С. 187-193
4. Ермолаева, Ж.Е. Интерактивное обучение как условие формирования профессиональных компетенций студентов педвуза / Ж.Е. Ермолаева // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 12-1. – С. 83-87
5. Краснова, Л.А. Роль интерактивных форм обучения в развитии профессиональной компетентности будущих учителей / Л.А. Краснова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3 (39). – С. 84-90
6. Майорова, Н.П. Интерактивное обучение в педагогическом вузе: проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода / Н.П. Майорова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16, № 4. – С. 48-56
7. Слепцова, А.В. Формирование профессиональной компетентности студентов педвуза средствами интерактивных образовательных технологий / А.В. Слепцова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 3 (152). – С. 117-124

Педагогика

УДК 371

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

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ

Аннотация. Описывается теоретическое исследование, посвящённое возможностям и ограничениям интерактивного обучения в формировании у школьников 5-11 классов познавательного интереса к истории. Проанализированы работы отечественных авторов (2019-2022 гг.), выявляющие положительные эффекты применения интерактивных методов – ролевых игр, дискуссий, проектной деятельности – а также сопутствующие трудности: недостаточная методическая подготовка учителей, жёсткие временные рамки урока, риск подмены содержания формой, отсутствие системы критериев отбора методов. Показано, что эффективность интерактивного обучения зависит от возрастных особенностей, типа интерактивности (внешняя или внутренняя) и уровня формируемого интереса (ситуативный, эпизодический, устойчивый). Предложен предварительный перечень критериев отбора интерактивных методов применительно к школьному историческому образованию: возрастное соответствие, связь с содержанием, доступность для учителя, наличие обратной связи. Сделан вывод о необходимости баланса интерактивных и репродуктивных методов, а также о важности различения внешней и внутренней интерактивности. Обозначены перспективы дальнейших исследований, связанные с долгосрочным влиянием интерактивного обучения на историческое мышление и учётом индивидуальных познавательных стилей учащихся.

Ключевые слова: игровые технологии; интерактивное обучение; критерии отбора методов; методы обучения; познавательный интерес; преподавание истории; формирование мотивации; школьное историческое образование.

Annotation. A theoretical study is described on the possibilities and limitations of interactive learning in the formation of cognitive interest in history among schoolchildren in grades 5-11. The work of Russian authors (2019-2022) is analyzed, revealing the positive effects of using interactive methods – role-playing games, discussions, project activities – as well as related difficulties: insufficient methodological training of teachers, tight lesson time frames, the risk of replacing content with form, the lack of a system of criteria for selecting methods. It is shown that the effectiveness of interactive learning depends on age characteristics, the type of interactivity (external or internal) and the level of interest generated (situational, episodic, sustained). A preliminary list of criteria for the selection of interactive methods in relation to school historical education is proposed: age correspondence, connection with the content, accessibility for teachers, and feedback. The conclusion is made about the need to balance interactive and reproductive methods, as well as the importance of distinguishing between external and internal interactivity. The prospects for further research related to the long-term impact of interactive learning on historical thinking and taking into account the individual cognitive styles of

students are outlined.
Key words: game technologies; interactive learning; criteria for selecting methods; teaching methods; cognitive interest; teaching history; motivation formation; school historical education.

Введение. В современной дидактике исторического образования сложилось устойчивое противоречие. Нормативные документы, включая Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования (ФГОС ООО и ФГОС СОО), декларируют необходимость формирования личностных результатов, среди которых познавательный интерес занимает значимое место. Реальная школьная практика, как выясняется при внимательном анализе, демонстрирует иную картину. Интерес к истории как учебному предмету, согласно данным ряда исследований, не только не возрастает, но в отдельных возрастных группах (преимущественно в 7-9 классах) обнаруживает тенденцию к снижению, уменьшению, падению. Данная проблема, заметим попутно, актуальна не только для российской системы образования, хотя в настоящей статье внимание сосредоточено именно на отечественном контексте.

Суть затруднения, на наш взгляд, заключается в рассогласовании между традиционными методами преподавания и психологическими особенностями современных школьников. Трансляционная модель, при которой учитель выступает основным источником информации, а ученик – пассивным реципиентом, всё чаще обнаруживает свою ограниченность. Как отмечают А.А. Сальникова и Л.С. Полякова, интерактивное обучение истории в современной школе сталкивается с рядом проблем: недостаточная методическая подготовка педагогов, отсутствие системного подхода к внедрению активных форм работы, неразработанность критериев оценки эффективности интерактивных занятий [4, С. 303]. Это утверждение верно, но лишь отчасти, поскольку даже при наличии подготовленных кадров и материально-технической базы эффект может оказаться ниже ожидаемого. Сам термин «интерактивность» нередко трактуется упрощённо – как любое взаимодействие учителя и ученика, включая элементарный опрос.

Степень разработанности проблемы в педагогической науке достаточно высока. Исследованию познавательного интереса посвящены классические труды, восходящие к работам Г.И. Щукиной, А.К. Марковой, В.С. Ильина. Однако в контексте интерактивного обучения данный феномен приобретает новые оттенки, требующие отдельного рассмотрения. Е.В. Коротаева и С.В. Автономова рассматривают формирование познавательного интереса на уроках истории через призму игровых технологий [1, С. 58-59]. Их выводы свидетельствуют, что игровые формы способствуют не только активизации мыслительной деятельности, но и эмоциональному вовлечению, снижению утомляемости на уроке. Как нам представляется, здесь следует различать кратковременный эффект (интерес к игре как таковой) и устойчивое познавательное отношение к историческому содержанию. Не всякая игровая форма порождает интерес к истории как науке; более того, при частом использовании однотипных игр эффект новизны утрачивается.

Т.В. Леонова и Н.В. Ланина делают акцент на интерактивных технологиях в целом, связывая их с развитием познавательного интереса школьников [2, С. 179-180]. Системное применение интерактивных методов – дискуссий, проектной деятельности, ролевых игр, кейс-метода – ведёт, по их данным, к качественным изменениям в мотивационной сфере: возрастает внутренняя мотивация, снижается тревожность, связанная с оценкой, формируется позитивное отношение к предмету. Однако и здесь не всё однозначно. Исследователями не всегда учитываются возрастные различия: эффективное для пятиклассников (например, развёрнутая ролевая игра с костюмами) может оказаться малорезультативным в старшей школе, где предпочтение отдаётся интеллектуальным формам работы – дебатам, анализу источников, моделированию исторических процессов. В данном контексте и возникает затруднение, которое предстоит прояснить.

Изложение основного материала статьи. Под интерактивным обучением в современной дидактике понимается способ организации познавательной деятельности, при котором все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Данное определение, при всей его распространённости, представляется недостаточно полным. Интерактивность может быть разной. Существует интерактивность «внешняя», когда ученик отвечает на вопросы учителя или выполняет задания в паре, и интерактивность «внутренняя», предполагающая перестройку мыслительного процесса, возникновение диалога между учеником и содержанием учебного материала, рефлексию собственных познавательных действий. Именно второй тип имеет прямое отношение к формированию устойчивого познавательного интереса, тогда как первый может оставаться формальным.

Интерес к истории зависит от множества факторов. Е.В. Коротаева и С.В. Автономова выделяют среди них новизну содержания, эмоциональную окрашенность подачи материала, возможность проявления самостоятельности, а также характер обратной связи [1, С. 60-61]. Самостоятельность – понятие, требующее операционализации. Для одного школьника это выбор темы доклада, для другого – высказывание собственного мнения о причинах исторического события, для третьего – организация работы малой группы при выполнении проектного задания. Интерактивное обучение предоставляет для реализации самостоятельности больше возможностей, чем традиционное, поскольку предполагает вариативность способов деятельности и отсутствие жёстко заданного алгоритма.

Познавательный интерес представляет собой сложное многомерное образование. В его структуре традиционно выделяются три компонента: когнитивный (стремление узнать новое, расширить имеющиеся знания), эмоциональный (чувство удовлетворения от процесса познания, переживание успеха) и поведенческий (готовность прилагать усилия, проявлять инициативу, преодолевать трудности). Интерактивные методы, в отличие от репродуктивных, воздействуют на все три компонента одновременно, однако интенсивность этого воздействия варьируется в зависимости от конкретного метода и условий его применения.

Ролевая игра, как показывают А.М. Макаренко и Т.Н. Поддубная, в первую очередь задействует эмоциональный компонент: проживание исторической ситуации вызывает эмпатию, позволяет «примерить» на себя роль исторического персонажа, что ведёт к более глубокому переживанию изучаемых событий [3, С. 46-47]. Достаточно ли этого для формирования устойчивого познавательного отношения? Вопрос остаётся открытым. Без прочного когнитивного «каркаса» – знания фактов, понимания причинно-следственных связей – эмоциональные всплески быстро угасают после окончания урока. Поэтому, как справедливо замечают сами авторы, ролевая игра должна предваряться серьёзной подготовительной работой: изучением источников, анализом документов, обсуждением исторического контекста.

А.М. Макаренко и Т.Н. Поддубная приводят эмпирические данные: в классах, где систематически (не реже одного раза в две недели) использовались ролевые игры, количество школьников, проявляющих интерес к внеклассному чтению по истории, увеличилось на 38% по сравнению с контрольными группами [3, С. 48]. Цифра заслуживает внимания. Однако, как нам представляется, здесь не учтён фактор новизны метода. Эффект может быть связан не столько с сущностью ролевой игры, сколько с её непривычностью для учащихся, привыкших к традиционным формам работы. Со временем, по мере привыкания, этот эффект, вероятно, снижается. Именно поэтому необходим не просто набор интерактивных приёмов, а гибкая адаптивная система, в которой методы чередуются и усложняются в соответствии с возрастом учащихся и содержанием учебного материала.

Т.В. Леонова и Н.В. Ланина предлагают развёрнутую типологию интерактивных технологий применительно к

обучению истории. Выделяются три крупные группы: дискуссионные методы (дебаты, круглые столы, «аквариум», методика «Шесть шляп мышления»), игровые методы (имитационные, ролевые, деловые игры, исторические реконструкции), методы проектной деятельности (индивидуальные и групповые проекты, в том числе с использованием цифровых инструментов) [2, С. 180-181]. Каждый тип по-своему влияет на мотивационную сферу. Дискуссионные методы развивают аргументационную культуру, учат работать с противоречивой информацией и позволяют школьнику ощутить себя исследователем, имеющим право на собственную точку зрения, подкреплённую доказательствами. Проектная деятельность, особенно долгосрочная (рассчитанная на несколько недель или месяцев), формирует целеполагание, планирование, ответственность за результат, а также навыки работы с источниками. Игровые методы, как уже говорилось, обеспечивают эмоциональную вовлечённость и снижение тревожности. Данное разделение, однако, условно: на практике границы между методами часто размываются, и эффективные занятия строятся как комбинация элементов разных групп.

А.А. Сальникова и Л.С. Полякова поднимают проблему, которую многие исследователи обходят стороной. Речь идёт не только о достоинствах, но и о серьёзных трудностях внедрения интерактивного обучения в современную школу [4, С. 303-304]. Среди проблем называются: недостаточное материально-техническое оснащение школ (отсутствие мобильной мебели для работы в малых группах, недостаток раздаточного материала, слабая цифровая инфраструктура); высокая временная затратность подготовки интерактивных занятий (разработка сценария, подготовка карточек, поиск источников может занимать в несколько раз больше времени, чем подготовка традиционного урока); неготовность учителей к изменению своей роли. Роль учителя при интерактивном обучении трансформируется кардинально: он перестаёт быть единственным транслятором истины и становится модератором, фасилитатором, организатором, консультантом. Это требует не только иных профессиональных компетенций, но и, добавим, иного педагогического мышления. Смена мышления – процесс долгий и, как правило, сопровождающийся внутренним сопротивлением, ощущением потери контроля.

Учитель, привыкший к дисциплине, основанной на внешнем контроле, строгой вертикали и однозначности оценок, в интерактивном режиме может ощутить потерю управления классом. Шум, движение, свободный обмен мнениями, возможность ошибиться без немедленного наказания – всё это воспринимается им как нарушение нормы. Продуктивный шум (обсуждение проблемы учениками, аргументированный спор) принципиально отличается от деструктивного (посторонние разговоры, выкрики, отвлечение). Для различения этих состояний требуется время, опыт и методическая поддержка со стороны администрации и коллег.

Н.С. Саньярова и М.М. Тулеуп обращают внимание на образовательную техническую среду как важный фактор реализации интерактивного обучения [5, С. 61-62]. Их работа, выполненная в контексте вузовской методики, содержит положения, экстраполируемые на школу с определёнными оговорками. Утверждается, что значимость интерактивных методов возрастает в условиях цифровизации образования, когда технические средства перестают быть дефицитом и становятся повседневным инструментом. Использование онлайн-досок (Padlet, Jamboard), систем опроса (Kahoot!, Quizizz, Mentimeter), облачных сервисов для совместной работы (Google Документы, Яндекс.Формы) органично вписывается в интерактивную парадигму и может значительно повысить вовлечённость. Однако чрезмерное увлечение цифровыми средствами несёт риск подмены: интерес к технологическому средству вытесняет интерес к историческому содержанию. Ученик может с удовольствием нажимать на кнопки и получать мгновенную обратную связь, но при этом не задумываться о сути исторического события.

Ключевым условием предотвращения подмены является принцип педагогической целесообразности: не интерактив ради интерактива, а интерактив как средство решения конкретной дидактической задачи. Если задача состоит в запоминании дат и имён, ролевая игра не будет самым эффективным инструментом. Здесь предпочтительнее хронологические таблицы, ментальные карты или тренировочные тесты (которые также могут быть выполнены в интерактивном режиме с помощью цифровых инструментов, но суть останется тренировочной). Если задача заключается в понимании логики исторических событий, выявлении причинно-следственных связей, погружении в дух эпохи, понимании альтернатив исторического развития – интерактивные методы (ролевые игры, дискуссии, анализ исторических источников в малых группах) оказываются незаменимыми и дают результат, недостижимый при использовании только репродуктивных методов.

Эффективность интерактивного обучения зависит не только от метода и содержания, но и от состава класса, сложившихся норм взаимодействия, общей атмосферы, уровня доверия между учителем и учениками. В одном классе школьники с готовностью включаются в дискуссию, не боятся высказывать нестандартные мнения, аргументируют свою позицию. В другом классе – даже при том же учителе и той же теме – ученики молчат, ждут готовых ответов, боятся ошибки. Интерактивность не работает как универсальное средство, «включающее» мотивацию автоматически; она требует предварительной работы по созданию психологически безопасной среды, где ошибка не наказывается, а становится поводом для обсуждения.

В методической литературе, как выясняется при обзоре, отсутствует единая общепризнанная система критериев отбора интерактивных методов для уроков истории. Большинство авторов ограничиваются перечислением методов без указания оснований для их выбора в конкретной ситуации. Обобщив имеющиеся подходы (работы Т.В. Леоновой и Н.В. Ланиной [2, С. 181], а также А.А. Сальниковой и Л.С. Поляковой [4, С. 304]), можно предложить следующие критерии:

1. Соответствие возрастным особенностям: младшие подростки (5-6 классы) лучше воспринимают игровые формы с чёткими правилами и внешней атрибутикой (например, «Суд над Наполеоном» в упрощённом варианте); старшеклассникам (10-11 классы) ближе дискуссии, дебаты, проблемные проекты с элементами исследования.

2. Связь с содержанием учебного материала: интерактивный метод должен органично вытекать из темы урока, а не быть привнесённым искусственно.

3. Доступность для учителя с точки зрения подготовки: не каждый педагог готов провести полноценную ролевую игру за 45 минут; более просты в организации «мозговые штурмы», работа в малых группах с текстом или анализ кейса.

4. Наличие механизмов обратной связи: интерактивность предполагает не только активность учеников, но и реакцию учителя, а также взаимную оценку между учениками. Если игра проведена, но её результаты не обсуждены, не проанализированы, не сделаны выводы, эффективность снижается значительно.

Формирование познавательного интереса представляет собой стадиальный процесс. В психолого-педагогической литературе выделяются три уровня: ситуативный интерес (возникает под влиянием внешних обстоятельств, например необычной формы урока, яркого примера или неожиданного факта), эпизодический интерес (проявляется при изучении отдельных тем, вызывающих личностный отклик) и устойчивый интерес (становится чертой личности, побуждает к самостоятельному поиску знаний, чтению дополнительной литературы, участию в олимпиадах и проектах). Интерактивное обучение наиболее эффективно для перехода от первого уровня ко второму, поскольку внешняя яркость и необычность постепенно переходят во внутреннюю значимость. Для достижения третьего уровня одних интерактивных методов недостаточно; требуется систематическая работа с содержанием, формирование понятийного аппарата, развитие исторического мышления, а также создание ситуаций успеха для каждого ученика.

При неумелом использовании интерактивность может привести к эффекту, прямо противоположному ожидаемому, – снижению интереса к предмету. Если учитель постоянно проводит игры и дискуссии, но при этом не обеспечивает усвоение фактического материала, у школьников формируется ощущение несерьёзности предмета, необязательности знания точных фактов. История воспринимается как развлечение, как «театр», а не как наука, требующая напряжения ума. Оптимальным, как показывает анализ практики, является баланс репродуктивных и интерактивных методов. В младших классах (5-7) целесообразно смещение акцента в сторону интерактива (примерно 60–70% учебного времени), в старших (10-11) – выравнивание соотношения (50/50) или даже небольшое преобладание репродуктивных и аналитических методов ввиду возрастания роли подготовки к единому государственному экзамену, требующему знания большого объёма конкретных фактов, дат, имён, понятий.

Традиционная пятибалльная система, как показывает опыт, минимально приспособлена для объективной оценки работы учащихся в интерактивном режиме. Как оценить активность в дискуссии, если высказано несколько интересных мыслей, но ни одна не доведена до конца? Как оценить вклад в групповой проект, если один ученик сделал 80% работы, а остальные лишь формально присутствовали? Т.В. Леонова и Н.В. Ланина предлагают использовать накопительную систему баллов, портфолио достижений, взаимооценку и самооценку [2, С. 182]. Данное предложение заслуживает внимания, хотя его влияние на формирование интереса неоднозначно. Соревновательный момент стимулирует одних учащихся, мобилизует их усилия. Для других, напротив, публичность оценки и необходимость постоянно подтверждать свой уровень создают дополнительную тревожность, что может привести к отказу от участия в интерактивных формах.

Выводы. Проведённый анализ теоретических источников и обобщение эмпирических данных, представленных в рассмотренных работах, позволяют сформулировать несколько положений, имеющих значение для теории и практики преподавания истории в школе.

Прежде всего, интерактивное обучение выступает действенным, но не универсальным средством формирования познавательного интереса к истории. Его эффективность зависит от комплекса условий, включающего возрастные особенности учащихся, содержание учебного материала, уровень методической подготовки учителя, состояние материально-технической базы, временные рамки урока, а также сложившийся психологический климат в классе. Игнорирование любого из перечисленных факторов снижает результативность, а в некоторых случаях может привести к противоположному эффекту – снижению интереса из-за формализации или чрезмерной развлекательности.

В научной литературе нередко смешиваются разные типы интерактивности (внешняя и внутренняя), а также разные уровни познавательного интереса (ситуативный, эпизодический, устойчивый). На основе анализа работ Е.В. Коротаевой и С.В. Автономовой [1], А.М. Макаренко и Т.Н. Поддубной [3] показано, что игровые методы более эффективны для формирования ситуативного и эпизодического интереса, тогда как дискуссионные и проектные методы создают предпосылки для перехода к устойчивому интересу. Данное различение должно учитываться при проектировании уроков и выборе конкретных методов в зависимости от целей занятия и этапа формирования интереса у конкретной группы учащихся.

Отдельного внимания заслуживает проблема методической подготовки учителей к реализации интерактивного обучения. Как отмечают А.А. Сальникова и Л.С. Полякова [4, С. 304], многие педагоги воспринимают интерактивные методы как дань моде или как способ развлечения учеников, а не как серьёзный инструмент решения дидактических задач. Преодоление этого стереотипа – задача системы повышения квалификации и, что не менее важно, педагогических вузов, где будущие учителя истории должны получать не только теоретические знания об интерактивных методах, но и практические навыки их разработки и проведения, включая умение управлять групповой динамикой и организовывать рефлексию. Далее, цифровая образовательная среда, как показывают исследования, расширяет возможности интерактивного обучения, что подтверждается положениями Н.С. Саньяровой и М.М. Тулеуп [5, С. 62]. Однако цифровые инструменты несут в себе риски: подмена содержания формой, снижение качества живого общения между участниками образовательного процесса, излишняя технологическая зависимость, когда отказ от гаджетов воспринимается учениками как «несовременность» и снижает мотивацию. Оптимальным, по нашему мнению, является разумное сочетание аналоговых (дискуссии, ролевые игры без использования экранов, работа с бумажными источниками) и цифровых интерактивных методов, причём выбор в пользу цифры должен быть обоснован педагогической целесообразностью, а не соображениями внешней эффектности.

На данный момент, как показывает обзор литературы, не существует единой научно обоснованной системы критериев отбора интерактивных методов для уроков истории. Большинство публикаций носят описательный характер, предлагая перечни методов без указания оснований для их выбора в конкретной педагогической ситуации. Предложенный в данной статье предварительный перечень критериев (возрастное соответствие, связь с содержанием, доступность для учителя, наличие механизмов обратной связи) носит характер рабочей гипотезы и требует дальнейшей эмпирической проверки в школьной практике. Вероятно, в дальнейших работах необходимо будет также учесть такой фактор, как индивидуальные познавательные стили учащихся (визуалы, аудиалы, кинестетики), а также уровень сформированности навыков работы в группе. Открытым остаётся вопрос о долгосрочном влиянии интерактивного обучения на формирование исторического мышления – способности анализировать источники, выявлять причинно-следственные связи, понимать многозначность исторических событий. Решение этого вопроса требует проведения лонгитюдных исследований.

Литература:

1. Коротаева, Е.В. Формирование познавательного интереса на уроках истории средствами игровых технологий / Е.В. Коротаева, С.В. Автономова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 58-63

2. Леонова, Т.В. Интерактивные технологии в обучении истории как средство развития познавательного интереса школьников / Т.В. Леонова, Н.В. Ланина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2021. – № 4(64). – С. 178-183

3. Макаренко, А.М. Ролевая игра как средство формирования познавательного интереса учащихся на уроках истории / А.М. Макаренко, Т.Н. Поддубная // Преподавание истории в школе. – 2020. – № 8. – С. 45-49

4. Сальникова, А.А. Интерактивное обучение истории в современной школе: проблемы и перспективы / А.А. Сальникова, Л.С. Полякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 302-305

5. Саньярова, Н.С. Значимость интерактивных методов в образовательной технической среде / Н.С. Саньярова, М.М. Тулеуп // Lingua-universum. – 2021. – № 1. – С. 60-64

УДК 378.1
аспирант педагогического факультета Богдан Виктор Валерьевич
УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ» В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к развитию навыков самоорганизации учебной деятельности у обучающихся педагогических специальностей колледжа. Представлены различные точки зрения на условия, необходимые для развития данных навыков. На основе анализа литературы выделены педагогические условия формирования учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа на основе применения информационно-образовательных ресурсов. Реализация представленных в статье педагогических условий педагогических условий включает: помощь в работе с информационно-образовательными ресурсами в процессе выполнения самостоятельных заданий; рефлексию, позволяющей осознать эффективность организации учебного процесса, с использованием информационно-образовательных ресурсов; содействие развитию индивидуальности обучающегося в процессе освоения информационных инструментов.
Ключевые слова: учебная самоорганизация, учащиеся, педагогические условия, образовательный процесс.
Annotation. The article reveals the pedagogical conditions for the formation of educational self-organization of college pedagogical specialties students based on the use of information and educational resources. The purpose of the article is to substantiate the importance of pedagogical conditions for the formation of educational self-organization of students of college pedagogical specialties based on the use of information and educational resources. The implementation of the pedagogical conditions presented in the article includes: assistance in working with information and educational resources in the process of completing independent tasks; reflection, which makes it possible to realize the effectiveness of organizing the educational process using information and educational resources; assistance in developing the student's individuality in the process of mastering information tools.
Key words: educational self-organization, students, pedagogical conditions, educational process.

Введение. Системы различного типа могут успешно функционировать и развиваться только при наличии определенных условий. В контексте педагогической науки понятие «условия» в образовании охватывает совокупность ключевых элементов учебно-воспитательного процесса. К ним относятся целевой компонент, определяющий стратегические ориентиры развития; мотивационный, обеспечивающий внутреннюю готовность субъектов к активности; деятельностный, связанный с практическими формами реализации знаний; а также рефлексивный, ориентированный на анализ и корректировку опыта. Каждый из этих аспектов выполняет специфическую функцию, способствуя целостности и эффективности образовательной системы в целом.

По мнению В.И. Андреева, педагогические условия – это «условия обучения, обеспечивающие достижение дидактических целей, представляют собой совокупность специально организованных факторов образовательного процесса» [1, С. 17]. В данной формулировке подчёркивается их системный характер, связанный не только с нормативно-управленческими параметрами, но и с содержательно-дидактическими и психолого-педагогическими компонентами.

Содержание образования определяет систему знаний, умений и ценностных ориентиров, подлежащих усвоению учащимися, методы обучения задают способы и приемы их эффективного освоения, а образовательная среда создает условия для активного взаимодействия участников педагогического процесса. «Взаимосвязанное и целенаправленное использование этих компонентов позволяет не только повысить результативность образовательного процесса, но и обеспечить его соответствие возрастным, психологическим и социальным особенностям обучающихся» [12, С. 13]. Концептуализация А.Я. Найна конкретизирует тезисы В.И. Андреева, подчеркивая весомость компонентов образовательной инфраструктуры – от цифровых платформ и электронных ресурсов до целевого технического арсенала. В реалиях педагогических колледжей эти элементы напрямую определяют потенциал студентов к автономной учебной работе, совершенствуют глубину освоения содержания и воспитывают умения саморегуляции.

По мнению В.Т. Ветровой, педагогические условия – это «совокупность внешних и внутренних факторов образовательной среды представляет собой целостную систему условий, оказывающих влияние на эффективную организацию и развитие педагогической деятельности учащихся и учителей» [3, С. 71].

В рамках современной педагогической теории такой комплекс рассматривается как интегрированная совокупность дидактических, методических и организационных мер, ориентированных на развитие профессиональных компетенций, а также на формирование устойчивых личностных характеристик, определяющих учебную и профессиональную активность. С методико-дидактической точки зрения, комплекс содержит в себе содержательно-процессуальные, организационные и мотивационные компоненты, которые обеспечивают последовательное и структурированное влияние на учебную и профессиональную деятельностью обучающихся. Важным аспектом является его ориентация на формирование умений и навыков, соответствующих требованиям профессиональной деятельности, а также на развитие таких личностных качеств, как ответственность, самостоятельность, критическое мышление и способность к рефлексии. В целом, приведённая характеристика подчёркивает значимость комплекса мер как интегрирующего элемента образовательного процесса, определяющего его профессионально-ориентированную направленность. [10].

Следует отметить, что существует проблема выбора эффективных педагогических условий из множества классификационных групп, нечетким определением направленности выявляемых условий и недостаточной обоснованностью выбора конкретных условий, а также отсутствием единых критериев для их оценки и подтверждения эффективности на практике [4].

Изложение основного материала статьи. Проблема «педагогических условий» рассматривается в исследованиях таких ученых, как В.И. Андреев [1], А.Я. Найн [12], Н.М. Яковлева [15], Н.В. Ипполитова [7], М.В. Зверева [6], Б.В. Куприянова [10] и других. Некоторые исследователи связывают педагогические условия с совокупностью мероприятий и материально-пространственных возможностей (В.И. Андреев [1], А.Я. Найн [12], Н.М. Яковлева [15]), тогда как другие рассматривают их как элемент педагогической системы (Н.В. Ипполитова [7], М.В. Зверева [6]).

1) «учебное окружение является важной частью педагогической системы (в том числе образовательного процесса в целом)» [5].

В рамках современной педагогической парадигмы оно рассматривается не только как внешний контекст обучения, но и как интегрированная совокупность структурных, содержательных и организационных параметров, влияющих на формирование учебной мотивации, развитие когнитивных процессов и устойчивое усвоение образовательных результатов.

Условия, определяющие характер учебного окружения, включают в себя предметно-значимое содержание образования, организационно-методическую структуру занятий, а также эмоционально-коммуникативные особенности взаимодействия педагога и обучающихся. С точки зрения дидактики, учебное окружение выполняет функцию интегрирующего фактора, который соединяет в единое целое содержание, методы, формы и организационные условия обучения. Важным аспектом его функционирования является создание благоприятных условий для активного участия обучающихся в учебной деятельности, что предполагает структурированность учебного материала, осмысленность заданий, а также поэтапную организацию процесса усвоения знаний и формирования умений. Взаимосвязь между структурой учебного окружения и динамикой познавательной активности обучающихся позволяет рассматривать его как значимый фактор, определяющий успешность достижения дидактических целей образовательного процесса.

2) «педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, обеспечивающих эффективную организацию и реализацию образовательного процесса» [4]. В педагогической теории они рассматриваются как интегрированная система факторов, опосредующих взаимодействие между субъектами и объектами учебной деятельности, а также создающих необходимую опору для устойчивого усвоения знаний, формирования умений и развития познавательной активности обучающихся. Эти условия определяют не только структуру и организацию учебного процесса, но и характер его содержательных, организационных и мотивационных параметров, что делает их важным элементом педагогической системы. Важнейшими характеристиками педагогических условий выступает их целенаправленная ориентированность на достижение дидактических целей, а также способность создавать необходимые предпосылки для формирования учебной самостоятельности и регулятивных способностей обучающихся. В рамках современной педагогики они понимаются как совокупность факторов, включающих содержательно-методическое обеспечение, организационную структуру учебной деятельности, а также материально-техническую и пространственную среду, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены. Важно, что педагогические условия не существуют как автономный элемент, а проявляются в конкретных формах реализации образовательного процесса, что определяет их функциональную значимость и роль в формировании образовательных результатов;

3) «педагогические условия включают внутренние компоненты, влияющие на личностное развитие участников, и внешние, формирующие процессуальную систему» [5]. Они во взаимосвязи обеспечивают целостность и результативность образовательного процесса. Внутренние компоненты ориентированы на личностное развитие всех его участников – обучающихся и педагогов – и включают формирование устойчивой учебной мотивации, ценностных установок, интереса к познанию, развитие эмоционально-волевой сферы, коммуникативных качеств и рефлексивных умений. Они способствуют активизации внутреннего потенциала личности, формированию способности к саморегуляции, саморазвитию и осознанному участию в образовательной деятельности. Внешние компоненты связаны с организационно-педагогическими условиями реализации образовательного процесса. К ним относятся содержание образования, методы, формы и средства обучения, особенности построения образовательной среды, материально-техническое обеспечение, а также система управления и контроля. Эти компоненты определяют процессуальную сторону функционирования системы, обеспечивая логичность, последовательность и управляемость образовательного процесса.

Рациональное сочетание организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий позволяет создавать благоприятную образовательную среду, учитывать индивидуальные особенности обучающихся и оптимизировать процесс усвоения знаний.

В нашем исследовании мы выделили следующие группы педагогических условий: «организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия в совокупности образуют целостную систему факторов, обеспечивающих эффективность образовательного процесса» [10].

Организационно-педагогические условия акцентируют вовлечение студентов в автономную учебную практику – от разрешения заданий и воплощения проектов до самостоятельных исследований. Данные практики нацелены на культивирование умений независимого добывания данных, их рефлексивной оценки и инструментального использования в аутентичных ситуациях. Педагоги обеспечивают преемственную методическую помощь и персонализированные рекомендации, закладывая тем самым основу ответственности и мастерства в сфере самообучения.

Ю.В. Волкова и М.Г. Жук рассматривают педагогические условия как согласованные процессы, реализующие общую программу. «Основной функцией данного вида условий является организация системы целенаправленных мер педагогического воздействия, обеспечивающих корректное и эффективное управление развитием целостного педагогического процесса» [4, С. 6; 5, С. 130]. Данная группа условий ориентирована на выработку конструктивного взаимодействия субъектов профессиональной педагогической подготовки и воспитания; на гарантии преемственности в формировании кадров учителей; на ресурсное, персональное и методологическое обеспечение динамики учебной самоорганизации. В рамках современной педагогической теории такие условия рассматриваются как совокупность факторов, определяющих закономерности и структуру педагогического воздействия, а также способствующих согласованному влиянию на все компоненты учебного процесса. Они включают в себя организационные, методические и содержательные параметры, которые определяют характер и направленность педагогического влияния, а также его результативность. С точки зрения дидактики, условия данного вида призваны обеспечить устойчивость и целостность педагогического процесса, опосредующего формирование устойчивых и осознанных образовательных результатов.

Для реализации организационно-педагогических условий с учащимися специальностей «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Обучение иностранному языку», «Графический дизайн», «Обучение физической культуре» учреждения образования «Несвижский государственный колледж имени Якуба Коласа» была проведена следующая работа: разделение курса на модули, каждый из которых требует самостоятельного поиска и анализа материалов в информационно-образовательных ресурсах; организация регулярных консультаций с преподавателями по онлайн-платформам и офлайн-встречам; практические задания: поиск, аннотирование и оформление краткого обзора по теме педагогической компетенции [2].

«Психолого-педагогические условия направлены на формирование у учащихся устойчивой учебной мотивации» [5]. Психолого-педагогические условия формируют у студентов понимание практической и социальной ценности получаемых знаний, а также необходимость развития навыков самостоятельной организации учебной деятельности. Они стимулируют осознанное отношение к обучению, помогают выстраивать личные стратегии усвоения материала, развивают умение планировать и контролировать собственную работу. Такой подход усиливает мотивацию к активному включению обучаемых в образовательный процесс.

Данный вид педагогических условий, по мнению В.Т. Ветровой [3], Ю.О. Волковой [4], А.В. Жук [5] и других, обладает следующими признаками:

а) «психолого-педагогические условия – это возможности педагогической и материальной среды для повышения эффективности обучения» [3]. В современной педагогической теории данный термин рассматривается как совокупность факторов, обеспечивающих благоприятную психологическую и социальную атмосферу в образовательной среде, а также

способствующих развитию мотивации, когнитивной активности и регулятивных способностей обучающихся. В их структуру входят условия, влияющие на формирование положительной учебной мотивации, эмоционально-коммуникативный климат, а также развитие рефлексивных и регулятивных качеств обучающихся. С точки зрения педагогической психологии, психолого-педагогические условия выполняют функцию оптимизации процесса усвоения знаний и формирования умений, а также способствуют развитию личностных и регулятивных компонентов учебной деятельности. Они определяются не только структурными и содержательными параметрами образовательной среды, но и её качественными характеристиками, что включает эмоциональный фон, стиль взаимодействия педагога и обучающихся, а также условия для развития самостоятельности и познавательной активности. В целом, приведённое определение подчёркивает важность психолого-педагогических условий как интегрирующего элемента образовательного процесса, определяющего его психологическую и дидактическую эффективность;

б) «совокупность психолого-педагогических условий формируется с опорой на специфику образовательной среды и направлена на создание продуктивного взаимодействия между учащимся и преподавателем» [5]. Она охватывает организацию совместных учебных и практических действий, стимулирование обмена опытом, поддержание инициативы студентов и развитие доверительных, уважительных отношений. Такое построение взаимодействия способствует формированию мотивации к обучению, развитию критического мышления, укреплению навыков самостоятельной работы и способности к эффективному решению профессиональных задач, обеспечивая гармоничное сочетание личностного роста с образовательными результатами;

в) «их функция заключается в организации целенаправленного педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса, направленного на формирование у обучающихся умений, навыков и обеспечение их личностного роста» [4];

г) комплекс психолого-педагогических условий выстраивается с позиции индивидуальных профилей студентов – от когнитивных резервов и эмоционально-волевой сферы до мотивационного фона, ритма освоения, коммуникативного аппарата, предшествующего опыта, степени автономии и модальностей восприятия. Дифференцированный учет этих параметров закладывает фундамент для адресной архитектуры учебного цикла, с гибкой подстройкой методик и форматов под уникальные запросы учащихся.

В результате это становится эффективным рычагом для усиления обучения: через совместные практики развиваются социальные навыки, критическое мышление и мотивация, что приводит к заметному прогрессу в академических достижениях и личностном развитии.

Психолого-педагогическая группа условий направлена на: развитие навыков профессиональной самоорганизации; вовлечение обучающихся в деятельность, содействующую освоению основ самоорганизации; готовность преподавателей к созданию и внедрению новых моделей и технологий на практике; построение учебного процесса, ориентированного на личность; развитие у обучающихся культуры самопознания, саморазвития, самообразования, самовоспитания и самосовершенствования и др.

Приведём один из примеров практической реализации психолого-педагогических условий в учреждении образования «Несвижский государственный колледж имени Якуба Коласа». Это формирование личного плана учебной деятельности с указанием целей, критериев успеха и способов оценки через информационно-образовательные ресурсы; разработка учебного занятия с применением найденной информации, включая рефлексию над процессом самоорганизации; получение обратной связи преподавателя.

«Дидактические условия включают личностно-ориентированный подход и поддержку сотрудничества, где преподаватель выступает наставником» [1, С. 63].

Приведем один из примеров реализации дидактических условий в учреждении образования «Несвижский государственный колледж им. Якуба Коласа»: введение в тему самоорганизации и обзор доступных информационно-образовательных ресурсов; совместное формирование персональных целей; короткая лекция по теме с последующей дискуссией на основе выбранных источников из информационно-образовательных ресурсов; группы работают над разработкой учебного занятия, опираясь на найденные источники; каждый участник ведет личный план действий; презентация результатов, защита позиции, обсуждение применимости материалов в реальной практике, рефлексия и обновление портфолио педагога о ходе самоорганизации и применении информационно-образовательных ресурсов.

Одним из важных аспектов образовательного процесса колледжа является внедрение информационно-образовательного ресурса, который включает три уровня:

– уровень цифровой организации. Этот этап предполагает систематическое освоение всех компонентов ИОР под непосредственным руководством преподавателя. Обучающийся здесь позиционируется как объект целенаправленного воздействия: педагог разрабатывает последовательность заданий для самостоятельной работы, предлагает четкие алгоритмы их реализации и осуществляет мониторинг итогов;

– уровень цифровой навигации.

Другим важным аспектом образовательного процесса – «Формирование ценностно-рефлексивной позиции обучающегося осуществляется через осознание им собственных образовательных потребностей и возможностей их эффективного удовлетворения» [3].

В рамках данной модели ключевая роль отводится выработке активной позиции студента посредством тщательного отбора целевых ресурсов. В центре дидактического арсенала стоит рефлексивный журнал самоподготовки, аккумулирующий стратегическое прогнозирование, координацию автономной деятельности и взвешенную оценку итогов.

В завершении важно отметить реализация условий, способствующих формированию успешной самоорганизации обучающихся педагогического колледжа подразумевает: активное применение информационно-образовательных ресурсов в учебном процессе колледжа; учет нормативной и развитие методической базы для профессионального обучения, а также личностного и социального роста обучающихся; интеграция методов и средств самоорганизации обучающихся в учебную и внеучебную деятельность; индивидуальная настройка образовательного пути для каждого обучающегося, учитывающая его личные способности, интересы и потребности, что способствует развитию инициативности, активности, самостоятельности, адаптивности и креативности; создание эффективных коммуникационных каналов между участниками образовательного процесса.

Выводы. Анализ понятия «педагогические условия» является важной задачей в педагогических исследованиях ученых. Нами выделены организационно-педагогические, дидактические и психолого-педагогические условия. Реализация представленных педагогических условий включает: помощь в работе с информационно-образовательными ресурсами в процессе выполнения самостоятельных заданий; рефлексию, позволяющей осознать эффективность организации учебного процесса, с использованием информационно-образовательных ресурсов; содействие развитию индивидуальности обучающегося в процессе освоения информационных инструментов.

Литература:
1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Богдан, В.В. Модель формирования учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа на основе применения информационно-образовательных ресурсов / В.В. Богдан // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-2. – С. 63-68
3. Ветрова, В.Т. Роль самоорганизации и индивидуального стиля в самостоятельной учебной деятельности студентов / В.Т. Ветрова // Интеграция обучения, науки и производства в системе профессионального образования Республики Беларусь: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 29-30 марта 2021 г. – Минск: БГАТУ, 2021. – Ч. 1. – С. 71-72
4. Волкова, Ю.В. Методические подходы к оценке информационных ресурсов учреждений образования / Ю.В. Волкова // Вестник СамГУ. – 2020. – № 7(81). – С. 24-29
5. Жук, М.Г. О формировании информационной образовательной среды колледжа / М.Г. Жук, И.А. Лохницкий // Технологии информатизации и управления: сб. науч. ст. – Минск: БГУ, 2009. – С. 124-128
6. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – 1987. – № 1. – С. 29-32
7. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14
8. Ишков, А.Д. Применение опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в психолого-педагогических исследованиях / А.Д. Ишков // Казанская наука. – 2014. – № 8. – С. 152-154
9. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2022. – 208 с.
10. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104
11. Мамалова, Х.Э. Педагогические условия развития способности к творческой самореализации студентов вуза / Х.Э. Мамалова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2. – С. 34-36
12. Найн, А.Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск: Институт профессионального образования МО РФ. Челябинский филиал, 1995. – 228 с.
13. Соловова, Н.В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: метод. рекомендации / Н.В. Соловова. – Самара: Универс-групп, 2006. – 15 с.
14. Тимченкова, С.П. Психолого-педагогические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С.П. Тимченкова // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XXIV Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: МЦНО, 2018. – С. 50-64
15. Яковлева, Н.Н. Педагогические условия развития коммуникативных умений учащихся 4-5-х классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Наталья Николаевна. – Санкт-Петербург, 2005. – 24 с.

УДК 371

кандидат физико-математических наук, доцент Болкунов Игорь Алексеевич
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ОБ ОЦЕНИВАНИИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы оценивания учебных достижений в современной российской школе. Отмечено, что цели образования сместились от передачи знаний к формированию компетенций. Этот переход требует совершенствования инструментов оценки, повышения объективности оценивания. В среднем общем образовании доминирующим фактором, влияющим на учебный процесс, является подготовка к ЕГЭ. В результате акцент смещается на предметы, выносимые на экзамен. Недостатками существующей системы являются де-факто трёхбалльная шкала, ограниченный набор методов контроля и субъективность оценки. Для развития системы необходимо расширение применяемых инструментов, включение новых, таких как проекты, портфолио и кейсы, а также внедрение четких критериев оценивания. Особое внимание следует уделить дифференциации оценивания для предметов, выносимых и не выносимых на ЕГЭ. Автор подчеркивает, что изменения невозможны без снижения нагрузки и повышения заинтересованности учителей. В заключении делается вывод, что оценивание должно быть многогранным процессом, способствующим развитию и поддержки ученика, а не являться источником стресса.

Ключевые слова: среднее общее образование, оценивание учебных достижений, инструменты оценивания, критерии оценивания.

Annotation. The article discusses the problems of assessing academic achievements in modern Russian schools. It is noted that the goals of education have shifted from the transfer of knowledge to the formation of competencies. This transition requires improved assessment tools and improved assessment objectivity. In the system of general secondary education, the dominant factor influencing the educational process is preparation for the Unified State Exam. As a result, the focus shifts to the subjects being submitted for the exam. The disadvantages of the current system are the actual three-point scale, a limited set of control methods, and the subjectivity of the assessment. To develop the system, it is necessary to expand the tools used, include new ones such as projects, portfolios and cases, as well as introduce clear evaluation criteria. Special attention should be paid to the differentiation of grades in subjects that are and are not the subject of the Unified State Exam. The author emphasizes that changes are impossible without reducing the workload and increasing the interest of teachers. In conclusion, it is concluded that assessment should be a multifaceted process that promotes the development and support of students, rather than being a source of stress.

Key words: general secondary education, assessment of academic achievements, assessment tools, assessment criteria.

Введение. Перед системой образования ставится цель подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих творческим мышлением. Оценивание учебных достижений в школе решает многие задачи: определение уровня освоения материала, степени развития умений и навыков, сформированности компетенций, стимулирование учебной мотивации, формирование и развитие ответственности за выполнение заданий и соблюдение сроков, выявление

индивидуальных особенностей учеников, предоставление обратной связи родителям.

В системе школьного образования подходы к оцениванию вызывают дискуссии среди и педагогов, и родителей, и учащихся. В статье рассматриваются основные проблемы существующей системы оценивания учебных достижений в среднем школьном образовании и возможные пути её совершенствования.

Изложение основного материала статьи. Под оцениванием понимают любой процесс, формализованный или экспертный, который завершается оценкой, т.е. кратким или развернутым суждением об уровне достижений обучающегося. Краткое суждение может быть представлено отметкой, т.е. числом, выражающим степень освоения учеником образовательной программы или ее части. Формализованный вариант оценивания, с количественными результатами, называют измерением. Педагогический контроль и оценивание – это взаимосвязанные процессы, но отличающиеся по степени формализации, стандартизации, периодичности. Оценивание – более широкое понятие, чем контроль. Оценивание – это не только проверка соответствия результатов обучения установленным нормам, стандартам, критериям. Оно формирует обратную связь, может осуществляться неформальными методами.

Вопросы педагогического оценивания и измерений привлекают внимание исследователей и с каждым годом приобретают все большую актуальность. Тенденция к расширению применяемых инструментов оценивания явно просматривается в последнее время. Появились многочисленные публикации на эту тему в научной и методической периодике. Отметим журнал «Педагогические измерения», в котором систематизируют достижения педагогического сообщества в части подготовки и проведения оценивания, анализа результатов оценочных процедур разного уровня.

Система оценивания учебных достижений формируется в рамках существующего подхода к организации обучения. В теории педагогического оценивания не существует единой точки зрения относительно того, что считать методом, что формой, что видом, что способом, что инструментом оценивания или контроля успешности учебной деятельности.

В среднем школьном образовании преобладает традиционный подход и в рамках классно-урочной формы организации обучения. Центральная роль принадлежит учителю, который транслирует информацию ученикам. Задача учеников – восприятие и запоминание информации. Это привычная организация учебного процесса. Применяются проверенные временем процедуры оценивания: устный опрос, письменные работы, экзамены.

При традиционном подходе слабо развивается критическое мышление, творческие и индивидуальные способности. Требования действительности заставляют формировать новые подходы к организации образовательного процесса, применять новые методы обучения и оценивания учебных достижений. Необходима реализация индивидуального подхода, развитие мышления, адаптивности. Когнитивный подход фокусируется на формировании критического, логического мышления за счет усиления межпредметных связей, организации проблемного обучения, внедрения новых инструментов оценивания и т.д. Возникает необходимость оценивать не только традиционные знания, умения и навыки обучающихся, степень их понимания, а также умения использовать учебный материал, уровень развития творческих способностей. Увеличивается значение критериального оценивания, т.е. системы оценивания, основанной на сопоставлении результатов деятельности учеников при выполнении оценочных мероприятий с заранее определёнными критериями и показателями оценивания.

Знаниевый и когнитивный компоненты результатов обучения являются важными, но это не исчерпывающий перечень целей современного образования. В рамках компетентностного подхода считается важным формирование способности применять знания, умения и навыки в реальной жизни. Подход фокусируется на практически ориентированные результаты образования, формируя и развивая способности обучающихся применять полученные знания, умения и навыки в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. Акцент делается не столько на объем усвоенной информации, сколько на формирование новой способности, готовности эффективно действовать в различных контекстах. Прямое измерение величины компетенций невозможно вследствие сложной структуры этой характеристики. Возможно измерение отдельных компонент компетентности.

Поэтому, для определения уровня сформированности компетенций будут применяться методы экспертного оценивания. Также для оценивания динамики личностных результатов могут использоваться методы, применяемые для психодиагностики личностных качеств. При реализации компетентностного подхода важна разработка системы критериев, в том числе и для каждой компоненты компетентности [3].

Каждый подход к организации учебной деятельности имеет свои достоинства и свои недостатки. Современное образование стремится к синтезу этих подходов, сочетая знания, мышление и практическую подготовку.

Степень практической реализуемости того или иного подхода к организации образовательной деятельности зависит от множества факторов: системы образования, величины бюджета, уровня подготовки педагогов, материально-технической базы, методического обеспечения, мотивации учащихся и требований общества, возможностями педагогов и учебных заведений, требованиями стандартов и т.д.

Высокая возможность реализации характерна для традиционного (знаниевого) подхода. Это отработанная система привычная и для учителей, и для учащихся. Для нее характерна простота контроля, не нужны сложные методики или оборудование, ее достаточно просто стандартизовать. Но это устаревший формат, не отвечающий запросам современного рынка труда, который не способствует развитию мотивации и креативности учащихся. В долгосрочной перспективе это не самый эффективный подход.

Практическая реализация когнитивного подхода – более сложная задача. Он требует переподготовки учителей в специалистов, умеющих не просто передавать знания, а формировать и развивать критическое, логическое мышление, необходима разработка соответствующих методик обучения, внесение изменений в систему оценивания. В частности, необходима разработка, апробация и анализ критериев и показателей для оценки учебных достижений и правил их применения, принимаемых всеми участниками образовательного процесса. На решение таких задач требуются существенные затраты времени и ресурсов.

Компетентностный подход характеризуется более высокой сложностью практической реализации. Он требует существенных изменений системы образования, подготовки учителей, нуждается в практической базе для реализации проектов, лабораторий, т.е. требует серьезного финансирования или партнерства. Оценка учебной деятельности должна осуществляться по достигнутым личным результатам.

Таким образом, система оценивания уровня подготовки учеников нуждается в изменениях. Цели учебного процесса переносятся с формирования знаний и алгоритмов деятельности на развитие логического мышления, умения решать проблемы разного уровня и содержания, коммуникативных умений. Кроме традиционного опроса, тестирования, письменных работ нужны новые способы проведения педагогического оценивания. К ним можно отнести: деловые игры, круглый стол, дискуссию (массовую или групповую), кейсы, конференции, собеседование, проекты, портфолио, эссе, практические работы, творческие задания, позволяющие получить материальный продукт с четкими критериями выполнения. Анкетирование, беседа или наблюдение за выполнением практических учебных заданий учениками или коллективной работой учеников могут оказать помощь в оценивании учебных достижений, также при наличии понятных

критериев оценивания. Применение новых оценивающих методик ограничивается несовершенством методик проведения такого оценивания.

Рассмотрение системы оценивания в массовой средней общей школе РФ позволяет выявить спорные и проблемные моменты.

1. Широко используемая пятибалльная шкала оценивания учебных достижений, реально, превратилась в трехбалльную. Шкала с узким интервалом оценок не позволяет точно определить уровень достижений ученика и не приспособлена для оценки динамики успешности обучающегося.

2. Методы, используемые для оценивания уровня учебных достижений школьника, на практике сводятся к индивидуальным устным опросам и фронтальным письменным самостоятельным или контрольным работам, иногда в тестовой форме. Применение небольшого числа инструментов оценивания на деле не позволяет получить оценку всего спектра результатов обучения.

3. Оценка учебной деятельности обучающегося проводится одним человеком – учителем. В таком случае, вопрос об объективности, предвзятости такой оценки может иметь последствия. Особенно, если учесть, что отметка является не только количественным показателем успешности обучения, но может являться средством психологического воздействия на обучающегося. Здесь зарождается недоверие к оценкам, недоверие к качеству школьного образования вообще.

4. Велика роль психологического и эмоционального давления оценивания на учеников. Боязнь низких оценок может сказываться на психическом здоровье, снижать мотивацию к обучению, приводит к увеличению случаев недобросовестного учебного поведения. А сравнение детей по оценкам с одной стороны, обеспечивает здоровую конкуренцию, а с другой, может создавать стрессовую атмосферу.

5. Спорным моментом в организации системы оценивания является отсутствие четких критериев и показателей для оценивания всех видов учебной деятельности. Критерии, по которым будет оцениваться работа должны быть определены заранее и сообщены ученикам. Это помогает им понять, что от них ожидает учитель и на что им следует направить усилия.

6. Часто оценивание выполняется с ориентацией на формальные показатели. Оцениваются внешние признаки успешности (знание фактов, умение отвечать устно), игнорируются личностные качества и способности (креативность, самостоятельность, критическое мышление, способность решать нестандартные задачи). Ради хорошей оценки ученики запоминают большие объемы информации в ущерб развитию аналитических способностей.

Для решения отмеченных проблем необходимы изменения, понятны и направления реформирования системы оценивания: повышение полноты и степени объективности оценивания успеваемости, расширение комбинаций применяемых инструментов оценивания, совершенствование уровня их методического обоснования, совершенствование стандартов оценки, повышение квалификации педагогов. Используемые методы и инструменты желательно стандартизовать, чтобы они позволяли получить сопоставимые, скоррелированные данные об успеваемости учеников.

Появляются статьи не только научно-теоретического уровня, но и предлагающие практическое использование и решение тех или иных проблем оценивания. Уже есть исследования, в которых предлагаются критерии оценивания и правила их применения для новых, перспективных инструментов [4]. Естественно, что при применение новых инструментов в системе оценивания возникают и проблемы. Видимо, известная доля субъективности в оценивании сохранится, особенно, при оценивании оригинальности работы, уровня самостоятельности, степени активности и т.д. При оценивании выполнения ряда критериев сохранятся экспертные методы.

В существующих реалиях системы образования в стране, изменения в системе оценивания происходят медленно. Скорость изменений определяется тем, что основные субъекты в системе оценивания учебных достижений – учителя и ученики, не заинтересованы в изменениях.

Специфика учебного процесса в средней основной школе определяется желанием учеников подготовиться к поступлению в ВУЗ. Старшеклассники уже определили свои образовательные интересы и заинтересованы в специализации в соответствии с выбранными направлениями обучения. Структура класса и по направлениям обучения и по успеваемости разнородна. Школы, как правило, не могут обеспечить необходимый уровень специализации или дифференциации. Серьезные усилия прилагаются старшеклассниками для изучения предметов, по которым сдается ЕГЭ, другие предметы изучаются формально. Для успешного поступления в ВУЗ ученики занимаются дополнительно с индивидуальными репетиторами [2]. У старшеклассников ощущается острый дефицит времени и внесение изменений в учебный процесс или процедуру оценивания, в основном, их не интересует [1].

При действующей организации труда школьный учитель не имеет свободного времени, у него отсутствует материальная заинтересованность в выполнении дополнительной трудоемкой работы, связанной с внесением изменений в систему оценивания, включая подготовку заданий, разработку критериев, показателей и т.д.

Оценивание в старших классах школы имеет особенности. Натаскивание на ЕГЭ происходит в ущерб глубокому пониманию содержания предмета. По учебным предметам, которые не сдаются в рамках ЕГЭ, понимание содержания учебной дисциплины ограничено. Акцент смещается с формирующего оценивания на суммативное оценивание результатов учебного процесса. Поэтому, в старших классах учителя ориентируются на формальные показатели и простые инструменты. В связи с широким использованием тестирования, возникает новая тенденция – вытеснение педагога из процедуры оценивания. Следовательно, сложный, глубокий педагогический процесс оценивания превращается в автоматическую, формальную процедуру. При этом теряется индивидуализация процесса оценивания, влияние оценивания на обучаемого. Но этот подход позволяет экономить время учителя. Популярность определяется технологичностью тестов, оперативностью, освобождением преподавателя от трудоемкой проверки письменных работ или оценивания устных ответов и т.д. Практическое применение тестирования нуждается в совершенствовании. Школьный учитель может написать задания в тестовой форме. Но выполнить обоснование тестов [5] учителю, в силу дефицита времени, ограниченности контингента обучающихся не представляется возможным. В таком случае, говорить о надёжности и эффективности тестового оценивания, о выполнении тестированием своих задач можно с большими ограничениями.

Отметим целесообразность применения упрощенной системы оценивания учеников по предметам, не сдаваемых на ЕГЭ, например, оценивание по типу зачет/не зачет.

Таким образом, снижение нагрузки и повышение уровня заинтересованности школьного учителя является важнейшей задачей в реформе системы оценивания. До этого момента, в существующих условиях, основную нагрузку по подготовке методического обеспечения процессов оценивания должны нести методические организации разного уровня.

Отмечалось, что при использовании новых инструментов оценивания, сохранится субъективность оценивания. Проблема может быть решена путем создания активного, эмоционально невыгоревшего экспертного сообщества.

Выводы. Оценивание учебных достижений – это не просто выставление оценок, а многоаспектный процесс, основная цель которого – поддержка и развитие ученика. Для того, чтобы оценивание учебных достижений в средней общей школе стало инструментов улучшения качества образования, повышения эффективности учебы, поддержанию мотивации школьников, необходимо обеспечить его объективность и эффективность. Прежде всего это относится к необходимости

применять комбинацию различных методов и инструментов для получения полной и объективной картины успеваемости учеников, т.к. идеальных методов оценивания не существует.

Но, даже если учитель желает использовать весь потенциал системы оценивания, на его пути встает недостаточное теоретическое и методологическое обеспечение этого процесса. Крайне важно, чтобы принципы объективного оценивания применялись на практике. Тогда оценка станет не источником стресса, а инструментом роста и мотивации.

Литература:

1. Болкунов, И.А. Учебная нагрузка и специализация обучающихся в среднем общем образовании / И.А. Болкунов // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 60-62

2. Болкунов, И.А. Школьное образование: репетитор vs учитель / И.А. Болкунов // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 32-35

3. Ёлкина, И.М. Система оценивания результатов при различных педагогических подходах / И.М. Ёлкина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5(8). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-otsenivaniya-rezultatov-pri-razlichnyh-pedagogicheskih-podhodah (дата обращения: 21.04.2025)

4. Севостьянов, Д.А. Критерии оценки различных видов учебной деятельности / Д.А. Севостьянов, Н.Б. Старухина, Е.А. Ауман, [и др.] // Педагогические измерения. – 2025. – № 1. – С. 126-135

5. Челышкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Челышкова. – Москва: Адепт, 1998. – 217 с.

Педагогика

УДК 378.14.015.62

кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант Бура Никита Дмитриевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМОМОНИТОРИНГУ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ С ЦЕЛЬЮ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены пути формирования положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования. Рассмотрено понятие самомониторинга как вида социального регулирования. Уделено внимание изучению мотивации студентов. Были исследованы способы повышения интереса обучающихся к учебной деятельности в ВУЗе. Формирование положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью стимулирования их к самосовершенствованию является важным фактором в успешном формировании профессиональной компетентности специалистов в высших учебных заведениях (ВУЗах). Кроме того, это является необходимым условием для реализации мониторинга качества их подготовки и формирования положительной мотивации относительно его постоянного проведения для выяснения качества высшего образования и совершенствования образовательного процесса в учреждениях высшего образования. Были изучены задачи портфолио, направленные на развитие и поддержание мотивации студента к самообразованию. Установлены особенности портфолио по обеспечению накопления информации, необходимой для формирования квалификационной категории специалиста. Сформулированы цели самомониторинга.

Ключевые слова: профессиональная саморегуляция, самоконтроль, самооценивание, самоподготовка, самоанализ, самосовершенствование.

Annotation. The article discusses ways to form a positive motivation of students to self-monitor academic achievements for the purpose of self-improvement. The concept of self-monitoring as a type of social regulation is considered. Attention was also paid to the study of students' motivation. The ways of increasing students' interests in educational activities at the university were investigated. The formation of a positive motivation among students to self-monitor their academic achievements in order to encourage them to improve themselves is an important factor in the successful development of professional competence among specialists in higher education institutions (HEIs). In addition, this is a necessary condition for the implementation of monitoring the quality of their training and the formation of a positive motivation for its continuous implementation in order to determine the quality of higher education and improve the educational process in higher education institutions. The tasks of the portfolio aimed at developing and maintaining the student's motivation for self-education have been studied. The features of the portfolio have been established to ensure the accumulation of information necessary for the formation of a specialist's qualification category. The goals of self-monitoring have been formulated.

Key words: professional self-regulation, self-control, self-evaluation, self-training, self-analysis, and self-improvement.

Введение. Самомониторинг – это вид социального регулирования, тенденция отслеживание собственного поведения, формирование желаемого впечатления в ответ на реакции других людей, благодаря чему личность пытается создать модель социального поведения, соответствующего определенному способу контекста взаимодействия [5].

Четкая определенность всех компонентов оценки образовательных достижений и постоянный мониторинговый контроль способствует развитию профессионального самосовершенствования специалистов. Для достижения корректных результатов мониторингового контроля должны быть разработаны компоненты:

– критерии – ожидаемые результаты обучения;

– эталон – описание хорошо выполненной работы;

– четкий алгоритм выводов – оценка, по которой студент имеет возможность самостоятельно определять уровень собственных достижений.

Эффективное влияние мотивации на профессиональное самосовершенствование студентов возможно через систему внедрения портфолио, которую мы используем в своей работе. Целью внедрения портфолио является определение динамики результатов самообразования специалиста, рост профессионального мастерства, способности к практическому применению психолого-педагогических знаний. Портфолио позволяет учитывать систематичность, тщательность,

своевременность выполнение учебных заданий студентами, поэтому является эффективным методом оценивания и выступает современной эффективной мотивационной формой профессионального самосовершенствования студентов, которая предоставляет аргументированную информацию о процессе и результате деятельности студентов в режиме самостоятельной работы, творческого потенциала и умения получать собственные оценочные суждение о результатах собственной деятельности [1].

Задачи портфолио по формированию положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования будут рассмотрены в качестве основы формирования данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Задачи портфолио направлены на развитие, поддержание мотивации студента к самообразованию на протяжении жизни; осуществление мониторинга компетентности и определения профессиональных возможностей специалиста; происходит фиксация изменений и профессионального роста; содействует персонализации последипломного образования работника в меж-аттестационный период.

Портфолио обеспечивает накопление информации, необходимой для: повышения или подтверждения квалификационной категории специалиста; рейтингового оценивания профессионально- педагогической деятельности и т.п. и является средством фиксирования, наблюдения и оценивания индивидуальных образовательных результатов студента в течение обозначенного конкретного периода обучения [4]. Посредством портфолио возможно учитывать результаты в различных видах деятельности. Поэтому, в течение учебного процесса, нами выполнялись следующие работы: выдавались индивидуальные задания студентам; разрабатывались темы для написания рефератов; в материалы лекционных занятий включались дополнительные темы, учитывающие пожелания студентов; на практических занятиях решались примеры из профессиональной практики специалистов; выдавались задания для самостоятельной работы; к каждому занятию был предложен перечень вопросов с таблицей самооценки и общего результата опроса и др. Целью проделанной работы, на основании полученных баллов, являлось получение результатов, которые бы характеризовали уровень исполнительских умений, показывали прогресс студента при изучении учебных дисциплин.

Для повышения самооценки стоит пересматривать проделанную работу самим же студентом для оценки своего прогресса в учебе. Это также могут сделать родители, руководство учебного заведения и тому подобное. Во время создания портфолио, для развития аналитических навыков, самокритичности, ответственности, самокоррегирования, самопланирования, самодиагностики студенты самостоятельно создавали письменный анализ представленных ими работ. Основным значимым результатом является то, что студенты характеризовали качество образования многопланово и многомерно, подходили к проблеме с разных позиций [2].

В этой связи, необходимо выделить разницу между портфолио и традиционными методами оценивания учебных достижений студентов. Портфолио обеспечивает:

– обоснованную информацию о процессе и результатов деятельности студентов в режиме самостоятельной работы;

– совершенствование креативных способностей студента;

– приобретение студентами умения получать собственные оценочные суждения о результатах своей деятельности.

В настоящее время электронное портфолио заменило предыдущий бумажный его вариант. Концепция электронного портфолио в образовании является актуальной в методической практике. Назначение электронного портфолио:

1) место накопления и хранения информации;

2) использование для создания портфолио средств Google Apps for Education как одного из бесплатных ресурсов;

3) организация работы с портфолио со стороны преподавателя для проведения мониторинга качества высшего образования.

Студенты, используя Google, создают портал со ссылками на собственные файлы и приложения. С помощью Google Groups происходит обсуждение выполненных и размещенных работ с преподавателем и другими студентами. Материалы электронного портфолио, в виде текстовых документов, презентаций, электронных таблиц, студенты хранят в Google Docs.

Во время прохождения практик, обязательным элементом отчета являются фото- и видеоматериалы, которые будущие специалисты загружают с помощью приложений Google Apps for Education, документы объединяют в систему для дальнейшей оценки [6]. При контрольной проверке, действенным является проверка студенческих электронных портфолио.

В процессе профессиональной подготовки студентов, организация работы над методическим обеспечением портфолио средствами облачных сервисов Google позволяет объективно оценить динамику развития компетенций будущих специалистов, являющихся неотъемлемой составляющей мониторинговых исследований качества высшего образования. Для формирования положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования применяется эссе, главной задачей которого является возможность творчески интерпретировать факты, анализировать информацию, оценивать ее, формулировать выводы.

При формировании положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования использовали эссе в следующих формах: самостоятельная, творческая (внеаудиторная, домашняя) работа по определенной преподавателем теме; 30-ти минутный аудиторный контроль знаний по изученного материала; 10-15-ти минутный период для создания свободного произведения на закрепление нового материала на занятии; 5-10-ти минутное мини-произведение с целью подвести итоги аудиторного занятия или темы.

Были задействованы следующие этапы написания эссе: обдумывание - планирование - написание – проверка - исправление. В тексте эссе автор свободно высказывает собственные мысли, импровизирует. Для эффективного формирования позитивной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью повышения качества образования самосовершенствованием, стоит внедрять и веб-квест - это увлекательное путешествие в сети Интернет, предусматривающее запросы в разных поисковых системах, получение большого объема информации, ее анализ, систематизацию и презентацию.

Технология веб-квест – это совокупность методов и приемов организации исследовательской деятельности, для выполнения которой студенты реализуют поиск информации, используя интернет-ресурсы с практической целью. Его целесообразно применять во время оценки выполненной студентами работы с помощью различных критериев. Это дает возможность обобщить опыт, который студенты получили в процессе самостоятельной деятельности; сформулировать вопросы, которые будут стимулировать активность студентов во внеурочное время, очерчивая перспективы дальнейших поисков [8]. Веб-квест мы рассматриваем как дидактическую структуру, с помощью которой формируется поисковая деятельность студентов, задаются параметры определенной деятельности, очерченные временными границами.

В процессе проведенного исследования было выявлено большое значение эффективности тренингов для формирования положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений, общая цель которых конкретизировалась в разработанных нами задачах:

– приобретение студентами новых знаний;

– формирование профессиональных умений и навыков;

– развитие способности оценивать себя и других;

– коррекция самомониторинга.

Следовательно, эффективное влияние мотивации на профессиональное самосовершенствование студентов возможно через систему внедрения электронного портфолио средствами облачных сервисов Google, эссе, веб-квестов, фокус-групп, тренингов и др.

Далее охарактеризуем составляющие положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования.

Необходимой составляющей положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования является самоконтроль, который осуществляет внутреннюю обратную связь, т.е., дает возможность получения студентами информации о своих учебных достижениях, трудностях, которые возникали во время образовательного процесса при оценивании их достижений и мониторинге качества деятельности. Важной чертой самоконтроля является то, что он способен стимулировать обучение и формировать критичность мышления. Формой реализации самоконтроля является авто-рецензирование выполненных работ [7].

Наиболее весомыми, во время нашего исследования выявились следующие функции оценки образовательных достижений студентов:

– контролирующая, целью которой является определение уровня достижений каждого студента, готовности к получению новых знаний, что помогает преподавателю планировать объем и сложность материала;

– учебная, имеющая целью содействовать повторению, уточнению, углублению, систематизации знаний, совершенствованию умений и навыков;

– диагностико-корректирующая, направленная на выяснение причин трудностей при возникновении их у студентов во время обучения; выявление пробелов в усвоенном материале, внесение корректив, направленных на устранение пробелов;

– стимулирующе-мотивационная, целью которой является формирование положительных мотивов обучения;

– воспитательная, направленная на формирование умений усердно и внимательно работать, применять приемы контроля и самоконтроля, рефлексии образовательной деятельности.

Самооценке должен быть присущ комплексный характер, поэтому она наиболее эффективна в сочетании со взаимооцениванием.

Взаимооценивание - метод оценивания, который является составляющей положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования, при применении которого один студент проверяет уровень знаний другого. Ценность взаимооценивания в том, что этот вид контроля выполняет одновременно две функции: совершенствование имеющегося объема знаний самого студента и оценивание уровня обученности другого. Для реализации этого метода были разработаны требования к содержанию рецензии, которая вмещала анализ определенных положений, предоставляемым студентам вместе с заданием проанализировать работу другого обучающегося. Предметом анализа является: уровень реализации требований к заданию; наличие прописанных компонентов; полнота, правильность, четкость, конкретность исполнения пунктов задания; рекомендации по совершенствование проведенной работы.

Относительно профессионально-ориентированной самоподготовки студентов к мониторинговой оценке важно отметить, что мониторинг качества высшего образования необходимо рассматривать как механизм воздействия на качество профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях. Результаты оценки студентов зависят от интенсивности самоподготовки студентов к мониторинговому оцениванию. Поэтому важное значение приобретает профессионально-ориентированная самоподготовка студентов, осуществить которую невозможно без наличия специального дидактического обеспечения.

Студенты могут работать над тренировочными заданиями по принципу дополнительного самостоятельного задания. Преподаватели, оценивая выполненную студентами работу дополнительными баллами, используют собственные подходы к поощрению и стимулированию студентов к активной работе над практическими задачами и, если есть необходимость, консультируют студентов.

Процесс самосовершенствования будет эффективным, если обеспечить его единство с развитием и становлением личности [7]. В этом случае он будет являться составляющей положительной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования. Для воспитания личности, которая будет всесторонне развита, педагог должен сам быть примером для подражания и владеть методами и средствами, развивающими креативную составляющую студента.

Выделим теоретические основы процесса самосовершенствования личности:

– педагогика самосовершенствования личности как личностный и профессиональный рост человека;

– условия эффективности процесса самовоспитания личности;

– воспитание ответственности за свои поступки;

– особенности педагогической этики в заведении высшего образования;

– методы самовоспитания (воздействие на личность, разумное самоограничение, самоанализ, защитное блокирование психики человека от перегрузок и т.д.);

– самовоспитание;

– самообразование.

К факторам процесса самосовершенствования личности относим: образовательное сотрудничество; самообразование; саморегуляцию; личностное самоопределение; взаимосвязь процессов самопознания и самовоспитания личности; мотивы самосовершенствования как программа процесса самосовершенствования; моральное становление личности; дисциплинированность; осознание национального достоинства и менталитета.

Необходимым элементом для позитивной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования является профессиональная саморегуляция личности как студентов высшей школы, так и научно-педагогических работников.

Под профессиональной саморегуляцией личности следует понимать интегративную личностную характеристику, направленную на совершенствование профессиональных действий и предусматривающую осознание своих чувств, мотивов, положения и возможности приведения своей деятельности в соответствии с требованиями ситуации.

Выводы. В процессе формирования позитивной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования в проведенном исследовании был определен уровень достижения цели на каждом этапе подготовки специалиста к будущей профессиональной деятельности.

При формировании позитивной мотивации студентов к самомониторингу учебных достижений с целью самосовершенствования, установлено, что самомониторинг студентов в образовательном процессе предусматривает: самоконтроль, самооценку, взаимооценивание, профессионально-ориентированную самоподготовку студентов к мониторинговому оцениванию, самоанализ, самосовершенствование, профессиональную саморегуляцию и сравнение с прогнозируемыми результатами.

Целью самомониторинга является стимулирование профессионального развития будущих специалистов, что является важным фактором в успешном формировании профессиональной компетентности студентов, и необходимым условием для реализации мониторинга качества подготовки специалистов и формирования позитивной мотивации учебных достижений с целью самосовершенствования.

Дальнейшего рассмотрения требуют вопросы профессиональной саморегуляции специалиста образовательного учреждения высшего образования.

Литература:

1. Артемьева, Г.Н. Портфолио студента вуза по психолого-педагогическим дисциплинам: учеб.-метод. пособие / Г.Н. Артемьева, Н.А. Зыкова. – Нижневартовск: НВГУ, 2016. – 104 с.

2. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 2006. – 100 с.

3. Лебедева, Е.И. Учебная мотивация обучающихся вуза с разным уровнем самооценки и притязаний / Е.И. Лебедева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 297-311

4. Лесникова, А.А. Самооценка и ее роль в формировании личности / А.А. Лесникова, С.Г. Куприянова // Юный ученый. – 2021. – № 5(46). – С. 88-90

5. Молчанова, О.Н. Психология самооценки: учеб. пособие для вузов / О.Н. Молчанова. – Москва: Юрайт, 2020. – 308 с.

6. Путинцев, П.В. Трансформация профессиональной самооценки студентов-психологов в учебном процессе / П.В. Путинцев // Человеческий капитал. – 2023. – № 11(179). – С. 199-208

7. Хайлова, Н.Ю. Влияние самооценки студентов на успешность обучения в вузе / Н.Ю. Хайлова, А.В. Сергиенко, П.И. Романенко, Д.А. Резникова // Молодой ученый. – 2019. – № 32(270). – С. 128-131

8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург; Москва: Смысл, 2023. – 860 с.

Педагогика

УДК 371

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

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ЗАОЧНЫХ СТУДЕНТОВ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Статья посвящена анализу практических аспектов организации учебного процесса для заочных студентов федеральных университетов. Рассмотрены современные подходы к использованию дистанционных технологий, электронных образовательных ресурсов и облачных платформ, обеспечивающих индивидуализацию обучения и повышение мотивации студентов. Особое внимание уделено систематизации учебного материала, модульной структуре дисциплин и применению интерактивных методов контроля знаний. Обобщение существующих исследований позволяет выделить ключевые принципы эффективной организации заочного обучения и сформулировать рекомендации по повышению его качества. Работа представляет интерес для преподавателей, методистов и исследователей в области высшего образования.

Ключевые слова: заочное обучение, дистанционные технологии, образовательный процесс, самостоятельная работа, контроль знаний.

Annotation. The article is devoted to the analysis of practical aspects of the organization of the educational process for correspondence students of federal universities. Modern approaches to the use of distance technologies, electronic educational resources and cloud platforms that provide individualization of learning and increase students' motivation are considered. Special attention is paid to the systematization of educational material, the modular structure of disciplines and the use of interactive methods of knowledge control. Summarizing existing research allows us to identify the key principles of effective organization of distance learning and formulate recommendations for improving its quality. The work is of interest to teachers, methodologists and researchers in the field of higher education.

Key words: distance learning, distance technologies, educational process, independent work, knowledge control.

Введение. В условиях динамичного развития системы высшего образования особое значение приобретает организация учебного процесса для заочных студентов, обеспечивающая возможность получения качественного образования вне традиционного очного формата. Актуальность данной темы определяется растущей потребностью в гибких образовательных моделях, которые учитывают индивидуальные обстоятельства обучающихся, их профессиональную занятость и географическую удалённость от образовательных учреждений. В современных федеральных университетах заочная форма обучения становится инструментом расширения доступа к высшему образованию, что требует разработки эффективных методических и технологических решений, способных поддерживать высокий уровень освоения учебного материала.

Научная разработанность проблемы проявляется в разнообразии исследований, посвящённых особенностям дистанционного и заочного обучения, применению электронных образовательных ресурсов, формированию навыков самостоятельной работы и методам контроля знаний. В работах Е.С. Полата, М.Ю. Бухаркиной и М.В. Моисеевой подробно рассматриваются теоретические основы организации учебного процесса при ограниченном очном взаимодействии [6, С. 34], тогда как С.М. Авдеева, Л.Л. Босова, Н.В. Никуличева и С.С. Хапаева акцентируют внимание на практических аспектах индивидуализации образовательной деятельности и использовании дистанционных технологий [1, С. 47]. Исследования М.Е. Вайндорф-Сысоевой, Т.С. Грязновой и В.А. Шитова подчеркивают значимость психолого-педагогических аспектов заочного обучения, включая мотивацию и способность к самоорганизации [2, С. 88].

Таким образом, существующий научный и практический опыт демонстрирует необходимость комплексного подхода к организации учебного процесса для студентов-заочников, включающего методические, технологические и психолого-педагогические компоненты. Актуальность темы подтверждается как теоретической разработанностью вопросов дистанционного и заочного обучения, так и практическими требованиями к современным образовательным программам федеральных университетов.

Изложение основного материала статьи. Заочное обучение в современных федеральных университетах рассматривается как одна из форм организации образовательного процесса, обеспечивающая возможность получения высшего образования для студентов, не имеющих возможности регулярно присутствовать на очных занятиях. По мнению Е.С. Полата, М.Ю. Бухаркиной и М.В. Моисеевой, заочная форма обучения требует особого подхода к построению

образовательной программы, которая должна учитывать ограниченный контакт студентов с преподавателем и необходимость высокой степени самостоятельной работы [6, С. 34]. Это накладывает особую ответственность на образовательную организацию в части планирования и структурирования учебного процесса, чтобы студенты могли эффективно осваивать материал и достигать необходимых компетенций.

В работах С.М. Авдеевой, Л.Л. Босовой, Н.В. Никуличевой и С.С. Хапаевой подчеркивается, что ключевым элементом успешного заочного обучения является индивидуализация образовательной деятельности. Авторы отмечают, что применение электронного обучения и дистанционных технологий позволяет создавать гибкие траектории освоения дисциплин, что повышает мотивацию студентов и способствует развитию их самостоятельности [1, С. 47]. Это подтверждает необходимость интеграции современных технологий в образовательный процесс, чтобы поддерживать учебную активность и стимулировать регулярное взаимодействие студентов с учебными материалами.

По мнению М.Е. Вайндорф-Сысоевой, Т.С. Грязновой и В.А. Шитова, методические подходы к заочному обучению должны учитывать психолого-педагогические особенности студентов. Авторы выделяют, что мотивация и способность к самоорганизации являются ключевыми факторами успешного освоения программ, особенно при ограниченном времени взаимодействия с преподавателем [2, С. 88]. Это означает, что преподаватели должны не только предоставлять учебные материалы, но и формировать у студентов навыки планирования своей работы, контроля за прогрессом и критического анализа информации.

О.Н. Гончарова рассматривает особенности дистанционного обучения в высших учебных заведениях и отмечает, что одной из основных проблем является поддержание регулярной обратной связи с обучающимися. Отсутствие живого контакта может приводить к снижению учебной мотивации и возникновению трудностей в усвоении сложных тем [3, С. 15]. В связи с этим становится очевидной необходимость организации структурированных коммуникационных каналов и систем контроля, обеспечивающих своевременную обратную связь и помощь в случае затруднений.

М.Н. Маркова в своих исследованиях акцентирует внимание на использовании облачных технологий и современных ИКТ-инструментов для организации учебного процесса. По ее мнению, такие инструменты позволяют не только хранить и систематизировать образовательные ресурсы, но и обеспечивать взаимодействие студентов между собой и с преподавателями в условиях заочной формы обучения [4, С. 9]. Это создает условия для формирования учебного сообщества, поддерживающего обмен знаниями и опытом, что особенно важно для студентов, которые ограничены в очном контакте.

В исследованиях Н.В. Никуличевой подчеркивается, что дистанционное и заочное обучение требуют разработки специальных программ, учитывающих индивидуальные темпы освоения материала, различный уровень подготовки студентов и их личные обстоятельства [5, С. 102]. Это подчеркивает значимость гибкой организации учебного процесса, которая позволяет учитывать разнообразие обучающихся и минимизировать негативные последствия ограниченного очного взаимодействия.

По мнению М.Ю. Ратиной, А.О. Пустоваровой и Е.М. Покровской, одной из ключевых задач организации заочного обучения является разработка четкой системы контроля и оценки знаний. Авторы выделяют, что использование электронных тестов, заданий с автоматической проверкой и интерактивных учебных курсов способствует объективной оценке усвоения материала и стимулирует студентов к регулярной работе [7, С. 14]. Это подтверждает, что интеграция современных технологий контроля является неотъемлемой частью эффективной организации заочного учебного процесса.

Систематизация имеющихся исследований показывает, что успешная организация заочного обучения требует комплексного подхода, включающего методическое обеспечение, применение электронных и облачных технологий, а также внимание к психолого-педагогическим особенностям студентов. Обобщая материалы, можно отметить, что ключевыми факторами эффективности заочного обучения являются: структурированная подача материала, индивидуализация образовательного процесса, регулярная обратная связь и использование интерактивных средств контроля знаний. В совокупности эти элементы создают условия для формирования самостоятельности студентов, поддерживают их мотивацию и позволяют достигать запланированных образовательных результатов, несмотря на ограниченный контакт с преподавателем.

В организации учебного процесса для заочных студентов особое внимание уделяется разнообразным формам учебной работы, которые обеспечивают активное усвоение материала при ограниченном очном взаимодействии с преподавателем. По мнению Е.С. Полата, М.Ю. Бухаркиной и М.В. Моисеевой, традиционные лекции и семинары могут быть эффективно адаптированы для заочной формы обучения посредством использования дистанционных технологий, позволяющих студентам самостоятельно планировать время изучения материала и взаимодействовать с учебными ресурсами в удобном темпе [6, С. 112]. Это подтверждает необходимость гибкого подхода к построению учебного процесса, где основное внимание уделяется не количеству проведенных занятий, а качеству усвоения знаний.

С.М. Авдеева, Л.Л. Босова, Н.В. Никуличева и С.С. Хапаева выделяют, что применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий открывает широкие возможности для организации индивидуальных траекторий освоения дисциплин. Авторы отмечают, что внедрение интерактивных учебных материалов, электронных тестов и модулей самооценки способствует формированию у студентов навыков самоконтроля и повышает мотивацию к регулярной учебной деятельности [1, С. 68]. Анализируя этот подход, можно заключить, что технологическая поддержка учебного процесса не только облегчает доступ к информации, но и способствует развитию самостоятельности и ответственности обучающихся.

М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова и В.А. Шитов подчеркивают, что для заочных студентов важна организация регулярного взаимодействия с преподавателем через электронные каналы коммуникации, такие как форумы, видеоконференции и чаты. Авторы указывают, что систематическая обратная связь позволяет своевременно корректировать учебные траектории и минимизировать пробелы в знаниях [2, С. 97]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что контроль и поддержка со стороны преподавателя являются критически важными факторами, обеспечивающими успешное освоение дисциплин при заочной форме обучения.

О.Н. Гончарова в своих исследованиях акцентирует внимание на необходимости использования разнообразных форм контроля знаний, включая электронные тесты, задания с автоматической проверкой и проектные работы. Она отмечает, что такие методы позволяют объективно оценить усвоение материала и стимулируют студентов к активной работе в течение всего учебного периода [3, С. 17]. Это подтверждает, что современные технологии контроля не только заменяют традиционные формы проверки знаний, но и создают условия для формирования навыков самостоятельного анализа и критического мышления.

М.Н. Маркова выделяет особую роль облачных технологий в организации учебного процесса, отмечая, что их применение обеспечивает возможность централизованного хранения материалов, совместного редактирования и обмена опытом между студентами и преподавателями [4, С. 11]. По мере внедрения облачных платформ заочные студенты получают доступ к интерактивным учебным модулям и ресурсам в любое удобное время, что способствует формированию

учебного сообщества и поддержанию мотивации к обучению. Из этого следует, что интеграция облачных и интерактивных технологий повышает эффективность организации учебного процесса и обеспечивает непрерывность образовательного взаимодействия.

Н.В. Никуличева обращает внимание на важность систематизации учебного материала и построения модульных программ, которые учитывают индивидуальные темпы освоения знаний и возможности студентов к самостоятельной работе [5, С. 109]. Такой подход позволяет минимизировать перегрузку информацией и создает условия для более глубокого усвоения дисциплин. Исходя из этого, очевидно, что модульная структура учебного процесса является ключевым инструментом организации эффективного заочного обучения.

М.Ю. Ратина, А.О. Пустоварова и Е.М. Покровская подчеркивают, что использование электронных средств контроля и интерактивных курсов позволяет не только оценить текущий уровень знаний студентов, но и стимулировать их к регулярной работе с учебными материалами [7, С. 16]. В совокупности с индивидуальными траекториями освоения дисциплин и гибким планированием учебной деятельности это обеспечивает более высокий уровень усвоения материала и снижает риск академической неуспеваемости.

Обобщая существующие подходы, можно выделить несколько ключевых принципов организации учебного процесса для заочных студентов. Прежде всего, это использование разнообразных форм учебной работы, включая электронные лекции, семинары и проектные задания, что позволяет учитывать различные стили обучения. Вторым принципом является интеграция интерактивных и облачных технологий, обеспечивающих доступ к материалам и взаимодействие между студентами и преподавателями. Третьим важным элементом является систематический контроль и обратная связь, способствующие формированию навыков самоорганизации и самостоятельного обучения. В совокупности эти меры создают условия для эффективного освоения знаний, стимулируют активность студентов и способствуют достижению образовательных целей в условиях ограниченного очного взаимодействия.

Организация учебного процесса для заочных студентов сопровождается рядом специфических трудностей, которые напрямую влияют на качество освоения образовательных программ. По мнению Е.С. Полата, М.Ю. Бухаркиной и М.В. Моисеевой, одной из основных проблем является недостаток живого контакта с преподавателем, что может приводить к снижению мотивации и формированию пробелов в знаниях [6, С. 135]. Это означает, что для эффективного заочного обучения необходимо создавать дополнительные механизмы взаимодействия, компенсирующие ограниченность очного присутствия студентов.

С.М. Авдеева, Л.Л. Босова, Н.В. Никуличева и С.С. Хапаева подчеркивают, что одной из ключевых трудностей является необходимость высокой степени самостоятельной работы студентов. Авторы отмечают, что не все студенты обладают достаточными навыками планирования учебной деятельности, что приводит к низкой эффективности освоения материала [1, С. 82]. Исходя из этого, очевидно, что организация заочного обучения требует не только предоставления учебных материалов, но и формирования у студентов навыков самоорганизации и самоконтроля, включая умение распределять время и оценивать собственный прогресс.

По мнению М.Е. Вайндорф-Сысоевой, Т.С. Грязновой и В.А. Шитова, еще одной проблемой является недостаточная адаптация учебных программ под индивидуальные потребности студентов. Авторы указывают, что стандартизированные подходы часто не учитывают различия в подготовке и темпах усвоения материала, что снижает мотивацию и эффективность обучения [2, С. 103]. Анализируя этот аспект, можно сделать вывод, что гибкость программ и возможность выбора траекторий обучения являются критически важными для повышения результативности заочного образования.

О.Н. Гончарова в своих исследованиях отмечает, что эффективная организация заочного учебного процесса невозможна без внедрения современных технологий контроля и обратной связи. Она подчеркивает, что использование интерактивных тестов, автоматизированных систем оценки и онлайн-консультаций позволяет не только отслеживать усвоение материала, но и стимулировать студентов к регулярной работе [3, С. 20]. Из этого следует, что сочетание систем контроля и регулярной обратной связи формирует условия для повышения дисциплины и ответственности обучающихся.

М.Н. Маркова обращает внимание на то, что облачные технологии и цифровые платформы создают возможности для постоянного доступа к учебным ресурсам и коллективного взаимодействия между студентами и преподавателями [4, С. 12]. По ее мнению, формирование учебного сообщества в онлайн-среде способствует обмену знаниями, поддерживает мотивацию и уменьшает чувство изолированности у заочных студентов. Исходя из этого, интеграция современных информационных технологий является неотъемлемой частью повышения качества заочного обучения.

Н.В. Никуличева подчеркивает, что систематизация материалов и модульная структура дисциплин позволяет студентам осваивать знания последовательно, в удобном для себя темпе, что особенно важно при ограниченном контакте с преподавателем [5, С. 116]. Это подтверждает необходимость разработки адаптивных учебных программ, которые учитывают индивидуальные особенности и уровень подготовки каждого студента, обеспечивая более глубокое усвоение материала.

М.Ю. Ратина, А.О. Пустоварова и Е.М. Покровская выделяют, что одним из способов повышения эффективности заочного обучения является организация комплексного мониторинга учебного процесса, включающего электронные тесты, интерактивные задания и проектные работы [7, С. 18]. Такой подход позволяет не только объективно оценивать знания, но и стимулирует студентов к постоянной учебной активности, снижая риск академической неуспеваемости. На основе этого можно заключить, что комбинация контроля, интерактивного взаимодействия и индивидуальных траекторий обучения обеспечивает устойчивый образовательный результат.

Обобщая существующие исследования, можно выделить несколько ключевых направлений совершенствования организации учебного процесса для заочных студентов. Первое – это создание гибкой и модульной структуры учебных программ, позволяющей адаптировать обучение под индивидуальные потребности. Второе – интеграция современных технологий, включая облачные платформы, интерактивные ресурсы и системы контроля знаний, что способствует постоянной обратной связи и вовлеченности студентов. Третье – формирование навыков самоорганизации и самоконтроля, необходимых для эффективного самостоятельного освоения материала. В совокупности эти меры позволяют минимизировать негативные последствия ограниченного очного взаимодействия, поддерживать мотивацию и обеспечивать высокое качество образования, делая заочный процесс максимально приближенным к результатам очного обучения.

Выводы. Анализ современных исследований и практических подходов к организации учебного процесса для заочных студентов федеральных университетов позволяет сделать несколько ключевых выводов. Заочная форма обучения требует особого внимания к структурированию образовательных программ, обеспечению гибких траекторий освоения дисциплин и интеграции современных дистанционных технологий, что подтверждается исследованиями Е.С. Полата, М.Ю. Бухаркиной и М.В. Моисеевой [6, С. 34]. Использование электронного обучения, интерактивных материалов и облачных платформ способствует формированию самостоятельности и навыков самоконтроля у студентов, а также поддерживает их мотивацию к регулярной учебной деятельности, как отмечают С.М. Авдеева, Л.Л. Босова, Н.В. Никуличева и С.С. Хапаева [1, С. 47].

Эффективное заочное обучение невозможно без систематической обратной связи и контроля, которые обеспечивают

своевременную корректировку учебных траекторий и минимизацию пробелов в знаниях, что подчеркивают М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова и В.А. Шитов [2, С. 97]. Использование интерактивных тестов, электронных заданий и проектной работы позволяет объективно оценивать усвоение материала и стимулирует студентов к активной учебной деятельности, как отмечают О.Н. Гончарова [3, С. 17] и М.Ю. Ратина с коллегами [7, С. 16].

Систематизация учебного материала и модульная структура дисциплин создают условия для последовательного и глубокого освоения знаний, учитывая индивидуальные темпы и уровень подготовки студентов, что подтверждает Н.В. Никуличева [5, С. 102]. Интеграция облачных технологий и платформ коллективного взаимодействия, как подчеркивает М.Н. Маркова [4, С. 9], способствует формированию учебного сообщества, снижает чувство изолированности и поддерживает обмен знаниями между студентами и преподавателями.

В совокупности эти подходы показывают, что успешная организация учебного процесса для заочных студентов основана на сочетании гибкой структуры программ, индивидуальных траекторий обучения, современных технологий дистанционного взаимодействия и интерактивного контроля знаний. Основной практический вывод состоит в том, что системный и комплексный подход позволяет компенсировать ограниченность очного контакта, формировать самостоятельность, поддерживать мотивацию и обеспечивать достижение образовательных целей на уровне, сопоставимом с очной формой обучения. Внедрение этих принципов создаёт условия для повышения качества образования, адаптированного под особенности заочной формы, и открывает возможности для дальнейшего совершенствования методических и технологических решений в федеральных университетах.

Литература:

1. Авдеева, С.М. Индивидуализация образовательной деятельности обучаемых на основе применения электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий: практическое пособие / С.М. Авдеева. – Москва: Федеральный институт развития образования, 2017. – 124 с.

2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитов. – Москва: Юрайт, 2020. – 194 с.

3. Гончарова, О.Н. Особенности дистанционного обучения в высших учебных заведениях / О.Н. Гончарова // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. – № 1. – С. 12-19

4. Маркова, О.Н. Модели использования облачных технологий в подготовке IT-специалистов / О.Н. Маркова. – 2018. – 14 с.

5. Никуличева, Н.В. Дистанционное обучение: от внедрения до реализации / Н.В. Никуличева. – Москва: КНОРУС, 2024. – 244 с.

6. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2004. – 416 с.

7. Ратина, М.Ю. Организация учебного процесса в модели дистанционного обучения: проблемы и особенности / М.Ю. Ратина. – 2021. – 18 с.

Педагогика

УДК 378:78

профессор, заслуженный деятель искусств РК Веселова Елена Леонидовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

Аннотация. Отмечается, что самостоятельная работа, как педагогическая проблема, приобретает ряд смыслов в исследованиях ученых XXI века. Определено, что самостоятельная работа студентов на протяжении всех лет обучения в вузе сегодня приобретает признаки одного из ведущих видов учебно-познавательной деятельности обучающихся. Результаты многолетних исследований разных аспектов самостоятельной работы студентов позволяют проанализировать современные определения данного феномена. На основе контент-анализа научной литературы выделены особенности самостоятельной работы студентов – будущих учителей музыки, ее сущностные, структурные и функциональные характеристики и качества. Анализируя особенности организации самостоятельной работы, были выделены четыре классификации на основе определения уровней познавательных действий в структуре деятельности студентов – будущих учителей музыки. Расширены теоретические представления о выполнении педагогических условий использования комплекса межпредметных заданий в процессе изучения музыкальных произведений. Определен комплекс средств организации самостоятельной работы студентов и их эффективное использование при изучении музыкально-педагогических дисциплин. Анализ научно-педагогических трудов подтвердил мнение о том, что в теории отечественной педагогики существуют межпредметные понятия «самостоятельная работа». Результаты контент-анализа первоисточников, в которых отражены теоретико-методологические и практические аспекты феномена «самостоятельная работа студентов», позволили разработать интегрированное авторское понятие.

Ключевые слова: студенты, учителя музыки, классификации, направления, виды самостоятельной работы.

Annotation. It is noted that independent work, as a pedagogical problem, acquires a range of meanings in the research of 21st-century scholars. It has been determined that students' independent work throughout their years of university study is now acquiring the characteristics of one of the leading types of educational and cognitive activity. The results of long-term research on various aspects of students' independent work allow for an analysis of contemporary definitions of this phenomenon. Based on a content analysis of scholarly literature, the features of independent work of students – future music teachers – as well as its essential, structural, and functional characteristics and qualities, have been identified. Analyzing the features of organizing independent work, four classifications were identified based on determining the levels of cognitive actions within the activity structure of students – future music teachers. Theoretical understandings of the implementation of pedagogical conditions for using a set of interdisciplinary assignments in the process of studying musical works have been expanded. A set of means for organizing students' independent work and their effective use in the study of music pedagogical disciplines has been identified. An analysis of scientific and pedagogical works confirms the view that in the theory of Russian pedagogy, there exists an interdisciplinary concept of "independent work." The

results of a content analysis of primary sources reflecting the theoretical-methodological and practical aspects of the phenomenon of «students' independent work» have made it possible to develop an integrated authorial concept.
Key words: students, music teachers, classifications, directions, types of independent work.

Введение. Методика и технология самостоятельной работы в процессе подготовки студентов - будущих учителей музыки на основе системного подхода достаточно подробно отображены в диссертационных исследованиях. Так, развитие познавательной самостоятельности студентов раскрыто в процессе освоения «Полифонии» [1], дирижирования [2], специального инструмента [5; 6; 9], во время внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся [7; 8; 10], а также в процессе моделирования и диагностики самоорганизации в деятельности музыканта-профессионала [4].

«Самостоятельная работа», как педагогическая проблема, приобретает ряд смыслов в исследованиях ученых XXI века. Анализ научных источников свидетельствует, что сегодня самостоятельная работа, как вид образовательной деятельности, совершенствуется и осуществляется по разным направлениям, как: 1) планирование и физические затраты времени на выполнение учебной работы во внеучебное время; 2) внедрение новых организационных форм и методов, активизирующих интеллектуальную работу; 3) организация изучение отдельных учебных дисциплин без внешнего воздействия; 4) процесс освоения большого объема информации с целью выявления логики и закономерностей выполнения учебной работы; 5) организация полусамостоятельной работы под руководством педагога в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся.

Отметим, что отечественные исследователи в результате поиска новых путей теоретической интерпретации самостоятельной деятельности студентов выделили множество толкований, которые по смыслу и содержанию разнятся и представляют достаточно пеструю палитру. Результаты многофакторного контент-анализа категории «самостоятельная работа студентов – будущих учителей музыки», которые предлагаются в психолого-педагогических и методических трудах, позволяют сделать вывод о том, что данный феномен рассматривается как:

– интегративный подход к формированию у студентов творческого мышления и научных интересов (В.Б. Бондаревский, А.В. Брушлинский, В.К. Буряк, Н.В. Ванжа, Т.М. Каушан);

– форма развивающего обучения (В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова), познавательной деятельности студентов (В.М. Вергасов, В.М. Косатая, П.И. Пидкасистый, Н.Н. Солдатенко, В.М. Хрипун, Г.Н. Щукина) и формирования приемов умственной деятельности (Е.Н. Кабанова-Меллер);

– эффективный прием оптимизации процесса обучения (Ю.К. Бабанский, Р.А. Низамов) и формирования у студентов профессиональных умений в конструировании учебной работы (А.В. Глузман, Г.А. Засобина, О.Л. Кошелев, В.В. Луценко, И.А. Шайдур);

– специфическое средство организации и управления научным познанием (Л.В. Жарова, В.И. Загвязинский, Е.И. Заика, С.Г. Заскалета, Н.Г. Сидорчук) и способ организации самостоятельной работы студентов на практических занятиях (М.Г. Гарунов, В.В. Завьялов и А.В. Бобров) в контексте индивидуализации профессионально-педагогической подготовки учителя (Е.Н. Пехота);

– способ интенсификации обучения школьников и студентов (А.Н. Алексюк, Н.А. Лошкарева), самовоспитания будущих педагогов в процессе их целостной подготовки (А.Г. Кучерявый);

– воспитательное средство формирования личности и профессионально значимого качества личности будущего учителя музыки (Н.И. Дидусь, М.А. Моисеева, О.Н. Олексюк, Г.Н. Падалка);

– педагогическое условие формирования музыкально-аналитических умений будущего учителя музыки (И.П. Гринчук, Л.В. Костенко), усвоения знаний, формирования умений и навыков студентов во внеучебное время (Т.Л. Беркман);

– психолого-педагогическое условие развития мышления (Е.А. Красотина, Н.А. Овчаренко, О.А. Пихтар), музыкальной памяти в процессе инструментально-исполнительской деятельности (М.В. Билецкая, Я.Я. Бирзкопс, Е.Б. Еркина, О.И. Краснова-Соколова);

– способ формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки (О.Б. Горбенко, Т.Б. Стратан), и профессионального мировоззрения будущего педагога-музыканта (О.Н. Горожанкина);

– активный метод совершенствования процесса подготовки будущего учителя музыки (Л.Г. Арчажникова, И.П. Бобакова, И.М. Могилевська, В.А. Шварев), интеллектуальной (И.Н. Немыкина), морально-эстетической (Л.М. Ракитянская) и творческой активности (Н.А. Белая, Г.Г. Кондратенко, О.В. Мартынов, А.Я. Никитин);

– метод формирования мышления в процессе индивидуальных и групповых музыкальных занятий (Е.А. Бодина, Н.Г. Канделаки, Э.Б. Литвинова, Г.А. Нагорная, Л.В. Осипова Л.А. Рапацкая, Г.М. Цыпин, Т.И. Юник), изучения курса «Полифония» (Г.А.Гарбар) и курса истории зарубежной музыки (Т.В. Еременко), дирижирования (Ж.М. Дебелая, Р.Н. Ерман), сольному (А.Г. Менабени, Т.В. Ткаченко) и хорового пения (В.А. Живов);

– метод исполнительской и методической подготовки (Н.Ф. Гажим, О.В. Просина, Г.А. Хусаинова) и готовности будущих учителей музыки (Л.И. Варнавская, Ю.П. Елисовенко, О.В. Кравцова, Ю.П. Питерин), вокально-педагогической деяльности (А.В. Довгань);

– форма развития творческой самостоятельности у студентов-заочников в процессе выполнения учебных заданий (Л.А. Рахимбаева, О.П. Рудницкая) и фактор активизации творческого мышления студентов-заочников в классе фортепиано (Т.И. Евсеева, Г.В. Яковлева).

Всем видам самостоятельной работы присущи следующие особенности:

– организующий внутренний стимул (мотивацию), содержащийся в намеченной цели и задачах будущей самостоятельной деятельности;

– актуализация накопленных знаний, умений и навыков обучающихся, активизация мыслительных процессов и практических действий, позволяющих обеспечить программирование самостоятельной деятельности, способствующего успешному достижению поставленной цели и задач;

– организация самостоятельной работы, включающей выполнение теоретико-практических заданий, предусматривающей самоконтроль, коррекцию и исправление ошибок или преодоление исполнительских трудностей, самооценку, которые дают обучающемуся возможность не только определить степень овладения новыми знаниями и способами действий, но и осмыслить ход познавательно-практических процессов, обеспечивающих результативность деятельности.

Исследования процесса подготовки специалистов в музыкально-педагогической сфере, а также многолетний опыт преподавания теоретических дисциплин и обучения студентов в классе фортепиано, позволили обосновать положение о том, что самостоятельная работа является системным феноменом, который состоит из следующих структурных компонентов:

– личностно-ориентированного восприятия, творческого осмысления теоретической информации и визуального исполнительского опыта;

– изучения научно-учебной литературы, теоретико-практического первоначального освоения музыкального материала;

– неоднократной переработки информации в знания, многочасовой подготовки к практическим занятиям;

– закрепления собственных знаний на основе самостоятельного решения исполнительских задач в процессе выполнение полифункциональных заданий;

– подготовки к практическим занятиям в классе специального инструмента, вокала, дирижирования, теоретико-методических семинара и их участию;

– участия в различных концертных мероприятиях, а также студенческих научно-исследовательских объединениях;

– подготовки к экзаменам и зачетам по дисциплинам специального цикла.

Таким образом, на основе системного теоретического анализа были выделили особенности самостоятельной работы студентов – будущих учителей музыки, ее сущностные характеристики и качества. Однако эффективная организация самостоятельной работы в ходе исполнительской, вокально-хоровой, теоретико-исторической, методической деятельности требует дальнейшего детального рассмотрения возможностей различных форм их осуществления, их классификации по видам.

Анализируя особенности организации самостоятельной работы, были выделены четыре классификации на основе определения уровней познавательных действий в структуре деятельности студентов – будущих учителей музыки, а именно:

1) воспроизведение по образцу – узнавание и распознавание на основе визуально-суггестивного взаимодействия с педагогом, а также в ходе запоминания и демонстрации образов исполнения музыкальных произведений, выполнения тех или иных учебных приемов работы;

2) реконструктивно-вариационные – реконструкция, актуализация, перенос знаний, умений и навыков в ходе теоретической и практической работы по освоению музыкального материала, варьирование способов исполнительской деятельности при решении новых задач;

3) частично-поисковые, связанные с поиском новой научно-учебной информации, овладением активных методов и способов исполнения и интерпретации музыкальных произведений в процессе полусамостоятельной работы под руководством педагогов;

4) исследовательско-творческие, направленные на выявление и решение новых художественно-исполнительских задач в ходе концертной деятельности.

Таким образом, самостоятельной работы студента – музыканта сводится к четырем основным видам:

– по образцу, требующему переноса известного способа решения теоретических и практических задач в аналогичную ситуацию, отвечающую развитию репродуктивной учебно-познавательной деятельности;

– работа, предлагающая некоторую модификацию и перенос известного способа решения задач в подобную или измененную ситуацию;

– работа, включающая поиск инновационных подходов и путей к выполнению полифункциональных задач, стоящих перед будущим учителем музыки в различных видах музицирования [3].

Таким образом, самостоятельная учебная деятельность обучающихся предполагает постепенный и целенаправленный переход от самостоятельной работы по образцу к творческому созиданию авторской концепции исполнения музыкального произведения в процессе апробирования различных форм, методов и приемов учения.

Сопоставив подходы ученых к классификации самостоятельной работы (В.П. Беспалько, М.И. Махмутов), включающие: 1) узнавание; 2) воспроизведение в типичных ситуациях; 3) использование в нетипичных ситуациях; 4) творчество), мы пришли к выводу, что самостоятельную работу студентов – будущих учителей музыки следует классифицировать по четырем следующим видам: репродуктивная; реконструктивная; частично-поисковая; творческая. Каждый вид самостоятельной работы обучающихся интегрирует в себя теоретические знания, умения, навыки и способы действий, качество которых определяет уровень компетенции самостоятельно осуществлять учебную работу. Кратко характеризуем вышеперечисленные виды самостоятельной работы.

Так, репродуктивная самостоятельная работа соответствует развитию первого уровня самостоятельности. На данном уровне при освоении содержания музыкального произведения осуществляется применение полученной научно-учебной информации по образцу, без особого внесения собственных исполнительских элементов, характерных для конкретного музыкального материала.

Реконструктивная самостоятельная работа включает избранные приемы трансформации (изменчивости) известных в алгоритмы выполнения частных или межпредметных исполнительских методов в процессе их самостоятельного выполнения в типичных ситуациях. Реализация такого вида самостоятельной работы позволяет применять различные варианты способов действий для выполнения учебных заданий. Таким образом, осуществляется перегруппировка содержания и операций, в ходе которого происходит освоение обобщенного или частного приема учебной деятельности в процессе изучения музыкального произведения.

Поисковая самостоятельная работа обучающегося включает определение конкретного способа решения учебной задачи на основе обобщенных приемов учебной деятельности. Происходит на основе дедуктивного метода, предполагающего переход от общего освоения музыкального материала к поиску необходимых исполнительских приемов, позволяющих довести его до уровня концертного исполнения. В ходе неоднократных репетиций происходит поиск новой научно-методической информации и исполнительских приемов, необходимых для выполнения задания на высоком уровне презентации. В результате обобщения и систематизации приобретенных знаний и исполнительских навыков происходит совершенствование действий и операций, необходимых для дальнейшего роста педагогического и исполнительского мастерства.

Творческая (индивидуальная) самостоятельная работа во многом зависит от направленности личности обучающегося, включающей определенный уровень мотивации, интересов, способностей и возможностей ставить перед собой цели, формулировать задачи и конкретные проблемы, определять методы и способы преодоления исполнительских (технических) трудностей по пути к достижению поставленной цели. В ходе творческой самостоятельной работы обучающийся открывает и апробирует новые для себя способы выполнения учебных заданий в ходе которой формируется личностно-ориентированный стиль деятельности.

Каждый вид работы соответствует одному из направлений организации самостоятельной работы. Отметим, что структура самостоятельной работы студентов музыкально-педагогической специализации условно состоит из трех составляющих: содержательной, процессуальной и исполнительской. Преимущество одной из них создает направления в самостоятельной работе. Если в ее логике преобладает содержательная составляющая, определяющая установки познавательных действий студента при выполнении той или иной задачи, то это создает необходимые психолого-педагогические и организационные условия для использования самостоятельной работы для поиска решения задачи. Если в структуре преобладает процессуальная составляющая, то создаются условия для использования самостоятельной работы для поиска методов, приемов, способов и исполнительских средств для решения учебной задачи.

Таким образом, первая составляющая создает необходимые условия для формирования у студента потребности в знаниях, ускоряет процесс их усвоения, вторая – требует от студента осознания логики и путей собственного движения от незнания к знанию, регуляции своих действий согласно цели и предмету музыкально-педагогической деятельности, а третья – совершенствует интегративные психолого-педагогические и методические знания и полифункциональные исполнительские умения, которые ведут к формированию профессионализма и компетентности будущего учителя музыки.

Выводы. Таким образом, многолетний опыт подготовки учителей музыки для дошкольных и общеобразовательных организаций позволяет сделать вывод о том, что в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (2009 г.) по подготовке, указанной специальности, самостоятельная работа студентов на протяжении всех лет обучения в вузе сегодня приобретает признаки одного из ведущих видов учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Самостоятельная работа, как сложное педагогическое явление, является специфическим средством познавательной деятельности студентов – будущих учителей музыки, направленным на формирование у них определенной свободы и автономности от внешнего руководства, позволяющим на конкретном уровне обучения осваивать необходимый и достаточный объем научно-учебной информации, формулировать цели и задачи, определять методы, приемы и способы действий для изучения музыкальных произведений в процессе внедрения соответствующей системы организации всех видов учебных занятий.

Результаты контент-анализа первоисточников, в которых отражены теоретико-методологические и практические аспекты феномена «самостоятельная работа студентов» позволили разработать интегрированное авторское понятие. Самостоятельная работа – это познавательная деятельность, сущностью которой является автономное познание студентами объективной действительности, направленное на решение учебных, исследовательских и исполнительских задач посредством собственного выбора форм, методов, приемов, средств и технологий музыкального обучения.

Структура самостоятельной работы состоит из организационного (внешнего) и содержательного (внутреннего) компонента. Организационный компонент включает самостоятельную формулировку целей, задач познавательной деятельности, ее организацию, планирование, контроль, коррекцию и оценку результатов работы, моделирование дальнейшего этапа учебного труда. Содержательный компонент зависит от объема и особенностей обучающей информации, структуры, логики и технологии освоения музыкального материала.

Самостоятельная работа выполняет функции, способствующие гармоничному художественно-эстетическому и музыкально-исполнительскому развитию, активной позиции в отношении прочного и качественного усвоения знаний, их трансформации и практического использования в различных условиях, развития познавательной творческой самостоятельности студента как черты характера и профессионального качества личности.

В процессе теоретического анализа научно-педагогических источников по исследуемой проблеме было установлено, что педагогическая наука, разрабатывая различные проблемы организации самостоятельной работы, имеет определенные достижения в определении ее сущности и форм проведения. Однако, исходя из приведенных учеными определений, считаем, что у них отсутствует единая основа понятия «самостоятельная работа студентов музыкально-педагогического факультета», что подчеркивает сложность данного педагогического феномена и необходимость дальнейшего его исследования.

Литература:

1. Гарбар, Г.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов (на материале курса «Полифония»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гарбар Галина Александровна. – Киев, 2001. – 19 с.

2. Дебелая, Ж.М. Формирование самостоятельности студентов в процессе обучения дирижированию на музыкально-педагогическом факультете: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дебелая Жанна Михайловна. – Москва, 1977. – 15 с.

3. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Меллер. – Москва: Знание, 1981. – 96 с.

4. Лебедев, Р.Я. Моделирование и диагностика самоорганизации в деятельности музыканта-профессионала / Р.Я. Лебедев. – Вологда: Русь, 2002. – 83 с.

5. Лобова, Л.Г. Педагогическое воздействие на процессы самоорганизации внутренних ресурсов студентов при работе над музыкальным произведением: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лобова Людмила Григорьевна. – Липецк, 2001. – 20 с.

6. Малыхина, И.В. Совершенствование самостоятельной подготовки будущего педагога-пианиста средствами информационно-коммуникативных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Малыхина Ирина Владимировна. – Москва, 2020. – 22 с.

7. Нищетова, С.И. Внеаудиторная самостоятельная работа в структуре обучения музыкальному исполнительству (в контексте подготовки студентов педвузов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нищетова Светлана Игоревна. – Москва, 2012. – 172 с.

8. Решетников, Д.В. Совершенствование внеаудиторной работы студентов профессиональных учебных заведений музыкального профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Решетников Дмитрий Валерьевич. – 2017. – 26 с.

9. Степанов, Н.И. Формирование у учащихся навыка самоанализа и самооценки игровых действий в процессе обучения игре на музыкальном инструменте: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Степанов Николай Иванович. – Москва, 1990. – 16 с.

10. Хазанов, П.А. Оптимизация домашних самостоятельных занятий учащихся-музыкантов (на материале работы класса общего фортепиано): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Хазанов Павел Абрамович. – Москва, 1996. – 24 с.

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ СЖАТЫХ СРОКАХ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования мотивации студентов-заочников к познавательной самостоятельности в условиях сжатых сроков обучения. Проанализированы современные исследования, посвященные внутренней мотивации, саморегуляции, тайм-менеджменту и использованию педагогических технологий в образовательном процессе. Рассмотрены подходы к организации модульного и микрообучения, интеграции онлайн-ресурсов и интерактивных платформ для стимулирования самостоятельной учебной деятельности. Обоснована необходимость комплексного педагогического подхода, учитывающего психологические, организационные и технологические аспекты обучения. Сделан вывод о том, что системная поддержка мотивации и развитие навыков самостоятельного освоения знаний обеспечивают успешное освоение образовательных программ студентами-заочниками даже при ограниченных временных ресурсах.
Ключевые слова: мотивация, самостоятельность, студенты-заочники, интенсивное обучение, педагогические технологии.
Annotation. The article is devoted to the peculiarities of the formation of the motivation of part-time students for cognitive independence in conditions of short study periods. The article analyzes modern research on internal motivation, self-regulation, time management and the use of pedagogical technologies in the educational process. The approaches to the organization of modular and micro-learning, the integration of online resources and interactive platforms to stimulate independent learning activities are considered. The necessity of an integrated pedagogical approach that takes into account the psychological, organizational and technological aspects of learning is substantiated. It is concluded that the systematic support of motivation and the development of skills of independent knowledge acquisition ensure the successful development of educational programs by part-time students even with limited time resources.
Key words: motivation, independence, part-time students, intensive training, pedagogical technologies.

Введение. В современных условиях высшего образования особое значение приобретает мотивация студентов-заочников к самостоятельной учебной деятельности, особенно в ситуации сжатых сроков освоения образовательных программ. Интенсивность обучения и необходимость совмещения учебы с профессиональной и семейной деятельностью создают специфические условия, при которых формирование внутренней мотивации становится ключевым фактором успешного освоения учебного материала. Как отмечают В.И. Блинов, И.С. Сергеев и Н.Ф. Родичев, микрообучение и другие современные педагогические технологии позволяют повышать уровень вовлеченности студентов и способствуют развитию самостоятельности в учебной деятельности [1, С. 45].

Современные исследования подтверждают, что мотивация студентов напрямую связана с их способностью к саморегуляции и эффективному тайм-менеджменту. М.Г. Куляцкая подчеркивает, что формирование навыков саморегуляции и внутренней мотивации является необходимым условием успешного освоения учебного материала студентами с ограниченным временем на обучение [2, С. 280]. Ю.И. Медведская указывает на то, что эффективное распределение времени и планирование учебной нагрузки значительно повышают продуктивность самостоятельной работы студентов и снижают уровень стрессовых факторов [3, С. 313].

Важным аспектом является и психологическая поддержка студентов в процессе обучения. И.Ю. Суворова, А.А. Бабий и Н.В. Корзун отмечают, что удовлетворение базовых психологических потребностей учащихся создает предпосылки для формирования устойчивой мотивации и активной познавательной самостоятельности [5, С. 15]. Формирование познавательной самостоятельности напрямую связано с развитием личностных и когнитивных ресурсов студентов. М.А. Мерикова указывает, что ресурсы саморегуляции и мотивационные установки являются предикторами академической успешности и способности студентов эффективно работать в условиях ограниченного времени [4, С. 42].

На сегодняшний день проблема мотивации и самостоятельности студентов-заочников при интенсивных формах обучения остается недостаточно изученной, что связано с особенностями организации учебного процесса и разницей в восприятии учебной нагрузки у различных категорий студентов. М.А. Фёдорова отмечает, что несмотря на существующие методические разработки, многие студенты испытывают трудности с поддержанием мотивации в условиях ускоренного освоения учебных модулей, что требует дальнейшей разработки педагогических подходов и практических рекомендаций [6, С. 125]. О.В. Шмурыгина подчеркивает, что адаптация образовательного процесса под потребности студентов и использование современных технологий позволяют повысить эффективность формирования мотивации и самостоятельности в онлайн и смешанных форматах обучения [7, С. 7].

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью поиска эффективных педагогических условий и методов, способствующих поддержанию внутренней мотивации и развитию познавательной самостоятельности студентов-заочников при сжатых сроках обучения, что обеспечивает качественное усвоение учебного материала и успешное завершение образовательных программ.

Изложение основного материала статьи. Мотивация учебной деятельности студентов-заочников является одним из ключевых факторов, определяющих эффективность их образовательной активности. По мнению М.Г. Куляцкой, формирование внутренней мотивации тесно связано с развитием навыков саморегуляции, которые позволяют студентам планировать и контролировать собственную учебную деятельность, особенно в условиях ограниченного времени на освоение учебного материала [2, С. 280]. Это подчеркивает необходимость системного подхода к развитию познавательной самостоятельности, где мотивационный компонент рассматривается как основа успешного усвоения знаний и овладения компетенциями.

В исследованиях М.А. Мериковой отмечается, что мотивационные установки студентов напрямую влияют на их академическую успешность и способность работать в интенсивном учебном режиме [4, С. 42]. Студенты, обладающие высокой внутренней мотивацией, демонстрируют большую настойчивость и способность к самоконтролю, что позволяет им справляться с повышенной учебной нагрузкой и сокращенными сроками освоения программ. По словам М.А. Фёдоровой,

недостаточная мотивация приводит к формированию поверхностных стратегий обучения, снижает вовлеченность и затрудняет освоение сложных теоретических и практических материалов [6, С. 130]. Эти данные указывают на необходимость комплексного учета как психологических, так и педагогических факторов при организации обучения заочников.

В.И. Блинов, И.С. Сергеев и Н.Ф. Родичев акцентируют внимание на том, что использование современных образовательных технологий, включая микрообучение и модульные форматы, способствует повышению мотивации и активизации самостоятельной учебной деятельности студентов [1, С. 50]. Такой подход позволяет адаптировать образовательный процесс под индивидуальные особенности обучающихся, создавая условия для эффективного усвоения материала даже в ограниченные сроки. При этом важно, чтобы технологии обучения не только предоставляли информацию, но и стимулировали самостоятельный поиск знаний, формируя привычку к системной работе с учебным материалом.

По мнению О.В. Шмурыгиной, интеграция онлайн-ресурсов и интерактивных образовательных платформ обеспечивает возможность организации учебного процесса с учетом индивидуальных темпов освоения знаний, что особенно актуально для студентов-заочников, совмещающих учебу с профессиональной деятельностью [7, С. 8]. Такой подход создает условия для формирования устойчивой мотивации и активной познавательной самостоятельности, позволяя студентам рационально распределять учебное время и концентрироваться на освоении ключевых компетенций.

И.Ю. Суворова, А.А. Бабий и Н.В. Корзун выделяют психологические аспекты мотивации, утверждая, что удовлетворение базовых психологических потребностей является критерием устойчивой вовлеченности студентов в образовательный процесс [5, С. 15]. Если студент чувствует поддержку, возможность достижения успеха и признание своих усилий, это способствует развитию внутренней мотивации и формированию устойчивых учебных привычек. В условиях сжатых сроков обучения данные психологические механизмы становятся особенно значимыми, так как они напрямую влияют на качество самостоятельной работы и усвоение материала.

Таким образом, анализ современных исследований показывает, что мотивация учебной деятельности студентов-заочников формируется под влиянием множества факторов: личностных, педагогических, организационных и технологических. Важную роль играют внутренние мотивы и способность к саморегуляции, которые определяют уровень самостоятельности и эффективность освоения образовательных программ. Использование современных образовательных технологий, адаптивных форматов обучения и интерактивных ресурсов позволяет создавать условия, стимулирующие самостоятельное обучение и поддерживающие мотивацию даже в условиях ограниченного времени.

Можно утверждать, что формирование мотивации и познавательной самостоятельности должно рассматриваться как комплексный процесс, включающий развитие саморегуляции, организацию учебного времени, психологическую поддержку и внедрение инновационных образовательных технологий. Опыт применения модульных форматов и микрообучения демонстрирует высокую эффективность в создании условий для активного освоения знаний заочниками. В сочетании с психологической поддержкой и развитием навыков тайм-менеджмента это позволяет формировать у студентов устойчивую мотивацию, способствующую продуктивной учебной деятельности, освоению компетенций и успешному завершению образовательной программы.

В итоге можно заключить, что мотивация студентов-заочников и развитие их познавательной самостоятельности взаимосвязаны, и успешное обучение в условиях сжатых сроков требует системного подхода, включающего педагогические, психологические и технологические компоненты. Опора на внутренние мотивы, активное использование современных образовательных технологий и создание условий для саморегуляции позволяет обеспечить высокую эффективность учебного процесса и формирование у студентов навыков самостоятельного освоения знаний, необходимых для профессиональной и личностной реализации.

Особенности мотивации студентов-заочников при сжатых сроках обучения во многом определяются специфическими условиями организации образовательного процесса. По мнению М.Г. Куляцкой, интенсивные формы обучения требуют от студентов высокой степени саморегуляции и умения распределять усилия в условиях ограниченного времени [2, С. 283]. Это обстоятельство создает значительные трудности, поскольку многие обучающиеся сталкиваются с необходимостью совмещать учебу с профессиональной деятельностью и личными обязанностями, что увеличивает нагрузку и повышает риск снижения мотивации. Следовательно, мотивация здесь выступает не только как психологический фактор, но и как стратегический ресурс, обеспечивающий продуктивность учебной деятельности.

Ю.И. Медведская отмечает, что эффективное распределение времени и грамотный тайм-менеджмент являются ключевыми компонентами успешной учебной работы студентов в условиях сжатых сроков [3, С. 313]. Важно, что данные навыки тесно связаны с внутренней мотивацией: студент, способный планировать и контролировать свою деятельность, демонстрирует более устойчивую заинтересованность в освоении учебного материала. При этом стоит учитывать, что не все студенты обладают одинаковыми способностями к самоорганизации, что делает необходимым внедрение специальных педагогических и организационных условий, поддерживающих мотивацию.

В работах М.А. Мериковой подчеркивается, что мотивационные установки студентов во многом определяют их стратегию обучения: наличие высоких учебных мотивов способствует более глубокому освоению знаний и активной самостоятельной работе [4, С. 45]. Это подтверждает, что в условиях ограниченного времени ключевым становится не только количество затраченных часов, но и качество их использования. Следовательно, образовательный процесс должен быть организован так, чтобы стимулировать внутреннюю мотивацию и способствовать выработке эффективных стратегий самостоятельного обучения.

В.И. Блинов, И.С. Сергеев и Н.Ф. Родичев отмечают, что современные технологии, включая микрообучение и модульные формы, создают условия для повышения мотивации и вовлеченности студентов [1, С. 52]. Такой подход позволяет разбивать учебный материал на управляемые сегменты, что снижает стресс от объема информации и формирует ощущение достижимости учебных целей. Важно, что использование подобных технологий не только облегчает усвоение знаний, но и стимулирует самостоятельное выполнение учебных заданий, что особенно значимо для студентов-заочников, ограниченных во времени.

М.А. Фёдорова подчеркивает, что при отсутствии системного подхода к организации интенсивного обучения наблюдается снижение мотивации, формирование поверхностных стратегий и пассивное отношение к учебному материалу [6, С. 132]. Эти выводы указывают на необходимость комплексной работы с мотивационными и организационными аспектами учебного процесса, включая создание условий для саморегуляции, предоставление оперативной обратной связи и использование методов, поддерживающих внутренние мотивы студентов.

О.В. Шмурыгина говорит о том, что интеграция интерактивных онлайн-ресурсов и платформ позволяет организовать учебный процесс с учетом индивидуальных потребностей студентов, что способствует повышению мотивации и развитию самостоятельности [7, С. 9]. Такой подход обеспечивает гибкость в освоении материала, позволяя студентам адаптировать учебную нагрузку под собственные возможности и ограниченные сроки. Это подтверждает, что современные технологии являются неотъемлемым инструментом поддержки мотивации и эффективности самостоятельного обучения в интенсивных

форматах.

С учетом анализа существующих исследований можно заключить, что мотивация студентов-заочников в условиях сжатых сроков определяется сочетанием внутренних и внешних факторов: личностных установок, навыков саморегуляции, организационной структуры образовательного процесса и применяемых педагогических технологий. Интенсивное обучение предъявляет повышенные требования к самоорганизации, поэтому ключевым становится развитие стратегий самостоятельной работы, включающих планирование, распределение времени и активное использование доступных образовательных ресурсов.

В совокупности, результаты анализа показывают, что успешная учебная деятельность заочников требует не только формирования внутренней мотивации, но и создания внешних условий, поддерживающих эту мотивацию. Оптимальная организация модульных курсов, микрообучение, интерактивные платформы и четкая структура обратной связи позволяют студентам эффективно распределять усилия, концентрироваться на ключевых задачах и сохранять устойчивый интерес к учебному процессу. Важно, что комплексное внимание к психологическим, педагогическим и технологическим аспектам способствует развитию самостоятельности, повышает вовлеченность и создает условия для успешного освоения образовательной программы даже в условиях ограниченного времени.

Таким образом, можно утверждать, что мотивация студентов-заочников при сжатых сроках обучения является результатом взаимодействия внутренних установок и внешних условий. Только системное сочетание педагогических стратегий, организационных решений и современных технологий позволяет обеспечить продуктивное усвоение материала, формировать активную самостоятельность и поддерживать устойчивую учебную мотивацию, что обеспечивает качество образовательного процесса и достижение академических целей.

Эффективное формирование мотивации и познавательной самостоятельности студентов-заочников при сжатых сроках обучения требует разработки специальных педагогических условий и методов, учитывающих как индивидуальные особенности обучающихся, так и организационные возможности образовательного процесса. По словам М.Г. Куляцкой, ключевым условием является развитие навыков саморегуляции и внутренней мотивации, которые позволяют студентам самостоятельно планировать и контролировать свою деятельность, корректируя стратегии в зависимости от сложности и объема учебного материала [2, С. 285]. Это подтверждает необходимость включения в учебный процесс методов, стимулирующих активное участие студента и формирование устойчивых привычек самостоятельной работы.

М.А. Мерикова подчеркивает, что мотивация студентов усиливается при создании условий для поэтапного освоения материала и формирования системы обратной связи, позволяющей оценивать результаты собственных усилий [4, С. 50]. Важность регулярной и структурированной обратной связи состоит в том, что она не только информирует о прогрессе, но и стимулирует дальнейшую самостоятельную работу, укрепляя внутренние мотивы и уверенность в собственных силах. По мнению М.А. Фёдоровой, внедрение модульной структуры и микрообучения позволяет разделить учебную нагрузку на управляемые сегменты, что снижает стресс и способствует концентрации внимания на ключевых компетенциях [6, С. 140]. Такой подход формирует у студентов ощущение достижимости целей, повышает уровень мотивации и способствует более эффективной самостоятельной работе.

В.И. Блинов, И.С. Сергеев и Н.Ф. Родичев отмечают, что использование интерактивных технологий и адаптивных образовательных платформ создает возможность индивидуализировать учебный процесс и стимулировать активность студентов в освоении знаний [1, С. 55]. Эти технологии позволяют учитывать личные особенности каждого студента, предоставляя ресурсы для самостоятельного освоения материала и способствуя развитию навыков саморегуляции. В условиях ограниченного времени подобная индивидуализация особенно важна, так как она позволяет студентам рационально распределять усилия и концентрироваться на наиболее значимых для усвоения знаний элементах.

Шмурыгина О.В. подчеркивает, что интеграция онлайн-ресурсов и платформ с интерактивными элементами способствует формированию активной познавательной позиции студентов и поддерживает мотивацию даже в интенсивных форматах обучения [7, С. 10]. Использование таких ресурсов позволяет создать гибкую систему обучения, в которой студент сам выбирает темп освоения материала и оптимальный способ взаимодействия с информацией. Это усиливает самостоятельность, стимулирует самоконтроль и формирует навыки эффективного распределения учебного времени.

И.Ю. Суворова, А.А. Бабий и Н.В. Корзун отмечают, что удовлетворение базовых психологических потребностей студентов, таких как признание, возможность достижения успеха и поддержка, создает предпосылки для устойчивой мотивации и активного освоения знаний [5, С. 17]. Это означает, что педагогические условия должны учитывать не только когнитивные, но и эмоциональные аспекты обучения, обеспечивая комфорт и психологическую безопасность при интенсивной учебной нагрузке. Важно, чтобы студенты ощущали собственную значимость и влияние на процесс обучения, что усиливает внутренние мотивы и способствует формированию самостоятельных стратегий работы.

На основе анализа современных исследований можно утверждать, что эффективное формирование мотивации и познавательной самостоятельности студентов-заочников возможно только при комплексном подходе. Необходимо сочетать педагогические технологии, методы активного обучения, модульные формы организации курса и инструменты обратной связи с развитием навыков саморегуляции и внутренней мотивации. Интенсивное использование интерактивных онлайн-ресурсов и адаптивных платформ создает условия для индивидуализации учебного процесса, что повышает вовлеченность студентов и их готовность к самостоятельной работе.

Таким образом, ключевыми условиями повышения мотивации и развития самостоятельности являются: организация учебного материала в управляемые сегменты, создание системы регулярной обратной связи, интеграция интерактивных и адаптивных технологий, а также учет психологических и личностных особенностей студентов. Только комплексная реализация этих элементов позволяет формировать у заочников устойчивую внутреннюю мотивацию, эффективные стратегии самостоятельного обучения и навыки саморегуляции, что обеспечивает успешное освоение образовательной программы в условиях ограниченного времени и высокой учебной нагрузки.

Выводы. Анализ современных исследований и обобщение практических подходов к формированию мотивации студентов-заочников показывают, что мотивация и познавательная самостоятельность являются ключевыми факторами успешного освоения образовательных программ при сжатых сроках обучения. По данным М.Г. Куляцкой, высокая степень саморегуляции и внутренней мотивации позволяет студентам эффективно планировать и контролировать учебный процесс, корректируя собственные стратегии в зависимости от объема и сложности материала [2, С. 285]. Это подтверждает необходимость развития навыков самостоятельной работы и формирования устойчивых учебных привычек с раннего этапа обучения.

Современные педагогические технологии, такие как микрообучение, модульные форматы и адаптивные онлайн-платформы, создают условия для индивидуализации образовательного процесса, повышения вовлеченности и стимулирования самостоятельной работы студентов, как отмечают В.И. Блинов, И.С. Сергеев и Н.Ф. Родичев [1, С. 55]. Интеграция интерактивных ресурсов способствует формированию активной познавательной позиции и укрепляет внутренние мотивы, позволяя студентам рационально распределять усилия и концентрироваться на ключевых

компетенциях.

Регулярная и структурированная обратная связь является важным инструментом поддержки мотивации и развития самостоятельности, как подчеркивает М.А. Мерикова [4, С. 50]. Она позволяет студентам оценивать результаты своих усилий, корректировать стратегии обучения и поддерживать высокий уровень вовлеченности, особенно в условиях ограниченного времени на освоение учебного материала. По мнению М.А. Фёдоровой, разделение учебного материала на управляемые сегменты снижает стресс и способствует концентрации внимания на наиболее значимых элементах, что является критически важным для заочников [6, С. 140].

Психологические аспекты обучения также играют значимую роль: удовлетворение базовых потребностей студентов, таких как признание, возможность достижения успеха и поддержка, создает предпосылки для формирования устойчивой мотивации и активной познавательной самостоятельности, как отмечают И.Ю. Суворова, А.А. Бабий и Н.В. Корзун [5, С. 17]. Это свидетельствует о том, что комплексный подход к организации образовательного процесса должен учитывать не только когнитивные, но и эмоциональные потребности студентов.

В итоге, формирование мотивации и познавательной самостоятельности студентов-заочников при сжатых сроках обучения определяется взаимодействием внутренних факторов, таких как мотивация, саморегуляция и учебные установки, и внешних условий, включая организацию курса, педагогические методы, использование современных технологий и систему обратной связи. Только системная интеграция этих компонентов обеспечивает эффективное усвоение учебного материала, развитие навыков самостоятельного освоения знаний и достижение образовательных целей.

Таким образом, ключевыми положениями статьи являются: значимость внутренней мотивации и навыков саморегуляции для успешного обучения, роль современных педагогических и цифровых технологий в стимулировании самостоятельной работы, необходимость структурированной обратной связи и учета психологических особенностей студентов, а также преимущество модульного и адаптивного построения учебного процесса. На основе анализа литературы можно заключить, что формирование устойчивой мотивации и познавательной самостоятельности требует комплексного педагогического подхода, который сочетает индивидуализацию обучения, активные методы, технологические инструменты и внимание к личностным особенностям студентов, обеспечивая тем самым высокую продуктивность учебного процесса даже в условиях ограниченного времени.

Литература:

1. Блинов, В.И. Микрообучение – из бизнеса в образование: перспективное направление развития дидактики / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Н.Ф. Родичев // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 9. – С. 43-68

2. Куляцкая, М.Г. Саморегуляция и мотивация учебной деятельности студентов с инвалидностью в условиях дистанционного обучения / М.Г. Куляцкая // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании: материалы DHTE 2021. – 2021. – С. 277-291

3. Медведская, Ю.И. Тайм-менеджмент студентов высшей школы / Ю.И. Медведская // Материалы 59-й Научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов БГУИР. – 2023. – С. 312-314

4. Мерикова, М.А. На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов / М.А. Мерикова // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16. – № 1. – С. 39-57

5. Суворова, И.Ю. Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей: метод. пособие / И.Ю. Суворова, А.А. Бабий, Н.В. Корзун. – Москва: МПСУ, 2022. – 33 с. – ISBN 978-5-00218-825-3

6. Фёдорова, М.А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов: учеб. пособие для вузов / М.А. Фёдорова. – Москва: Юрайт, 2021. – 331 с. – ISBN 978-5-534-12292-3

7. Шмурыгина, О.В. Особенности мотивации к обучению студентов вузов при реализации образовательного процесса в онлайн-формате / О.В. Шмурыгина. – 2023. – С. 1-12

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, доцент, научный руководитель лаборатории современных методов и форм профессионального самоопределения РАО Врублевская Елена Геннадьевна
ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОГО МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Исследование посвящено анализу механизмов формирования научно-исследовательских компетенций в системе магистерской подготовки. Выявлено противоречие между требованиями государственных образовательных стандартов и реальной практикой внедрения компетентностного подхода в российских вузах. На основе обзора литературы установлено, что развитие исследовательских компетенций магистрантов требует системной организации научной деятельности, применения инновационных методов обучения и цифровых инструментов. Проведённый анализ показал, что ключевыми факторами успешного формирования таких компетенций являются структурирование исследовательского процесса, методическое сопровождение магистрантов, создание цифровой образовательной среды. Выявлено, что традиционные подходы к организации научно-исследовательской работы требуют дополнения современными технологиями и методиками. Рассмотрены инструменты оценки качества подготовки, основанные на компетентностном подходе. Обобщение полученных данных позволяет предположить, что комплексный подход к развитию исследовательских компетенций способствует повышению качества магистерского образования и лучшей адаптации выпускников к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, магистерское образование, научно-исследовательская деятельность, образовательные компетенции, качество образования, цифровая образовательная среда, формирование компетенций.

Annotation. The study is devoted to the analysis of the mechanisms of formation of research competencies in the master's degree system. The contradiction between the requirements of state educational standards and the actual practice of implementing a competence-based approach in Russian universities has been revealed. Based on the literature review, it has been established that the development of undergraduates' research competencies requires a systematic organization of scientific activities, the use of

innovative teaching methods and digital tools. The analysis showed that the key factors for the successful formation of such competencies are the structuring of the research process, methodological support for undergraduates, and the creation of a digital educational environment. It is revealed that traditional approaches to the organization of scientific research work require the addition of modern technologies and techniques. The tools for assessing the quality of training based on a competency-based approach are considered. Summarizing the data obtained suggests that an integrated approach to the development of research competencies contributes to improving the quality of master's education and better adaptation of graduates to professional activities.

Key words: competence-based approach, master's degree, research activities, educational competencies, quality of education, digital educational environment, competence formation.

Введение. Современное магистерское образование в Российской Федерации находится в состоянии системных трансформаций, связанных с переходом на компетентностный подход и интеграцией международных стандартов качества подготовки. Между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов магистратуры и реальной практикой организации научно-исследовательской деятельности магистрантов обнаруживается существенное противоречие. Стандарты предъявляют чёткие требования к формированию у выпускников магистратуры компетенций в области научно-исследовательской работы, однако инструментарий и методология такого формирования остаются недостаточно разработаны на практике.

Как отмечает В.И. Блинов, современная магистратура должна готовить специалистов, способных не только осваивать существующее знание, но и генерировать новое, решать сложные профессиональные задачи в условиях неопределённости [2, С. 25]. Между тем Н.П. Антипова и Т.К. Беляева справедливо указывают на то, что организация такой подготовки предполагает качественное отличие от бакалаврского уровня образования в части глубины, самостоятельности и научной ориентированности учебной деятельности [1, С. 412]. Дело осложняется тем, что в отечественной практике высшей школы исторически сложился разрыв между преподаванием учебных дисциплин и организацией подлинной научно-исследовательской работы. Обучающиеся часто выполняют формальные работы, не имеющие отношения к реальным исследовательским проектам.

Этот разрыв, по-видимому, требует специального анализа. Обнаруживается также недостаточность методического обеспечения процесса формирования исследовательских компетенций в условиях традиционной образовательной организации. Здесь требуется остановиться подробнее: вероятно, речь идёт не столько об отсутствии методик, сколько об их фрагментарности, несогласованности и несоответствии новым вызовам эпохи, включая цифровизацию образования. Заметим также, что в международной практике проблема исследовательских компетенций обучающихся магистратуры решается посредством вовлечения их в реальные научные проекты, что, однако, требует иного финансирования, иной организационной культуры вузов. В Российской Федерации такой подход пока остаётся исключением, а не правилом.

Научный пробел заключается в отсутствии комплексной теоретической и практической разработки механизмов формирования научно-исследовательских компетенций магистрантов в условиях компетентностного подхода и цифровой трансформации образования. Имеющиеся в научной литературе работы рассматривают отдельные аспекты этой проблемы – либо методику организации научной работы, либо оценку компетенций, либо использование цифровых технологий в образовании. Попытка интегрировать эти направления в единую систему и выявить принципы такой интеграции представляется актуальной для современной педагогической науки и практики высшей школы.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогической науке компетентностный подход закрепился как доминирующая парадигма разработки образовательных программ. Как показано в работе И.С. Сергеева, в проекте профессионального стандарта педагога магистратуры исследовательские компетенции занимают центральное место, однако механизмы их формирования часто остаются за пределами внимания методистов и администраторов образовательных учреждений [2, С. 28]. Парадоксально, но отчасти это объясняется кажущейся очевидностью компетентностного подхода: если компетенция определена, то, по предположению, она и будет развиваться. На практике такой «естественный» механизм развития компетенций срабатывает далеко не всегда.

Следует, прежде всего, уточнить терминологию исследования. Под научно-исследовательскими компетенциями в контексте магистерской подготовки понимается интегративное образование, включающее совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых для осуществления исследовательской деятельности. Это системное образование, объединяющее когнитивные, деятельностные и личностные компоненты. Такое определение, хотя и достаточно широко, позволяет охватить многоаспектный характер рассматриваемого феномена.

Требуется различать несколько уровней научно-исследовательских компетенций. Обратимся к фактам, которые предоставляет анализ структуры магистерских программ. На начальном уровне находятся компетенции, связанные с освоением методологии научного исследования, изучением существующих подходов, методов сбора и обработки информации. Промежуточный уровень характеризуется способностью самостоятельно спланировать и провести исследование в рамках заданной проблематики. Наконец, высший уровень предполагает не только самостоятельную исследовательскую деятельность, но и способность к критической оценке, переосмыслению и созданию новых исследовательских подходов.

В.М. Гребенникова и Н.И. Никитина совершенно справедливо акцентируют внимание на том, что современная цифровая образовательная среда открывает новые возможности для формирования исследовательских компетенций [3, С. 124]. Однако, как выясняется при анализе, речь идёт не о технологии как таковой, а о методологии внедрения технологии в практику обучения. Цифровые инструменты сами по себе нейтральны: компьютер может быть использован для углубления исследовательского процесса или, напротив, для его формализации и упрощения. Дело осложняется недостаточностью подготовки самих преподавателей магистратуры к работе с новыми инструментами и платформами.

Здесь уместно остановиться подробнее на организации научно-исследовательской деятельности как таковой. В.К. Дьяченко и Н.В. Дьяченко подчеркивают, что качественная подготовка кадров в магистратуре напрямую зависит от того, насколько систематизирована и упорядочена научная работа обучающихся [4, С. 57]. Речь идёт не о бюрократизации процесса, а о создании чётких и в то же время гибких условий для проведения исследования. Это предполагает наличие у каждого магистранта квалифицированного научного руководителя, доступ к актуальным источникам и базам данных, возможность обсуждения промежуточных результатов в научном сообществе и, что немаловажно, время для размышления и переосмысления. Магистерская подготовка требует не просто аккумуляции знаний, а исследовательского опыта, что не может произойти в условиях спешки и формальной нагрузки.

Методология формирования исследовательских компетенций должна включать несколько взаимосвязанных компонентов. Первый из них – это теоретическое обучение основам научного исследования, методологии выбранной дисциплины, истории развития проблемного поля, в котором работает магистрант. Второй компонент – практическое вовлечение магистрантов в реальные научные проекты, участие в конференциях, семинарах, публикация результатов исследования. Третий компонент предполагает рефлексивную деятельность, то есть осознание магистрантом своего

исследовательского процесса, его успехов, трудностей и путей их преодоления. Невозможно не отметить, что отечественная практика зачастую ограничивается первым компонентом, тогда как два остальных требуют серьёзного внимания.

Как показывают исследования, проведённые В.М. Казанцевой и Т.В. Макеевой, кейс-стади представляет собой эффективный метод формирования научно-исследовательских компетенций магистрантов [5, С. 154]. Этот метод предполагает анализ конкретных практических ситуаций, реальных проблем и поиск возможных решений. Преимущество кейс-метода заключается в том, что он интегрирует теоретическое знание и практическую деятельность, создаёт проблемную ситуацию, требующую творческого подхода. Вместе с тем необходимо, пожалуй, признать ограничения этого метода: кейс-стади работает эффективно для развития определённых типов компетенций, но не охватывает весь спектр исследовательской деятельности, особенно фундаментальное, теоретическое исследование, требующее глубокого методологического размышления.

Обратимся к вопросу оценки качества магистерской подготовки на основе компетентностного подхода. К.В. Шапошников и Н.А. Князева разработали систему оценки, которая включает как прямые показатели (результаты тестирования, оценка выполненных работ), так и косвенные индикаторы (успешность трудоустройства, карьерный рост выпускников) [6, С. 88]. Однако здесь требуется осторожность. Может показаться, что оценка компетенций – это прямолинейная задача, решаемая посредством стандартных процедур тестирования. На самом деле ситуация существенно иная. Исследовательские компетенции – явление специфичное, и их оценка требует индивидуализированного подхода, учёта особенностей исследовательского поля, в котором работает магистрант, понимания контекста его профессиональной деятельности.

Структурирование исследовательского процесса должно осуществляться с учётом как типологии магистерских программ, так и специфики дисциплин. Для магистратуры по естественным наукам центральное место занимает лабораторное исследование, требующее наличия определённой материально-технической базы и высокого уровня методической подготовки. В гуманитарных науках на первый план выходит архивная работа, анализ текстов, интервьюирование. В педагогических программах магистратуры сочетаются элементы как одного, так и другого подхода. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются и дополнительные сложности: необходимость координации между различными подразделениями вуза, обеспечение доступа магистрантов к ресурсам, согласование расписания обучения с требованиями исследовательских проектов.

В международной практике высшей школы распространён так называемый исследовательский университет, где образовательный процесс органически связан с научной деятельностью факультета. Обучающиеся в магистратуре в таких учреждениях включены в научные группы преподавателей, что обеспечивает их непрерывное вовлечение в реальное исследование. Однако это не означает, что такой вариант лучше или хуже – он предполагает иное распределение ролей, иное финансирование, иную культуру научной работы. В Российской Федерации такой формат редко встречается в чистом виде, хотя отдельные элементы его постепенно внедряются в практику ведущих вузов.

От множества факторов зависит, как выясняется, успешность формирования исследовательских компетенций магистрантов. Среди них – качество отбора и мотивация поступивших на магистратуру, наличие квалифицированного кадрового обеспечения программ, материально-техническая база вуза, финансирование научно-исследовательской деятельности. Но не менее значимыми предстают и факторы, связанные с организационной культурой вуза, готовностью администрации к поддержке инноваций в образовательном процессе, развитостью внутривузовских коммуникаций между подразделениями. Последние нередко игнорируются, хотя их роль весьма существенна и, как показывает практика, подчас определяет успех или неудачу внедряемых инициатив.

Технологический аспект формирования исследовательских компетенций предполагает использование современных информационных инструментов. Системы управления обучением, репозитории научных публикаций, программы статистической обработки данных, цифровые библиотеки – всё это становится неотъемлемой частью арсенала магистранта-исследователя. Вероятно, в дальнейшем роль искусственного интеллекта в поддержке исследовательской деятельности будет только возрастать. Вместе с тем было бы ошибочным полагать, что технология сама решает все проблемы. Инструмент эффективен лишь в руках того, кто понимает, для чего его использует и как его правильно применять. Это справедливо, но требует уточнения: технология также формирует способ мышления и деятельности, создавая определённые возможности и ограничения, о которых исследователь должен иметь ясное представление.

Рефлексивный компонент подготовки магистрантов часто остаётся вне поля зрения методистов. Между тем способность к осознанному анализу собственного исследовательского процесса, критическому переосмыслению своих действий, умение учиться на ошибках – всё это является необходимым условием становления подлинного исследователя. Именно в магистратуре, когда обучающийся уже обладает определённым багажом знаний, такая рефлексивная работа может быть организована наиболее эффективно. Она может включать ведение исследовательского дневника, участие в специальных семинарах по обсуждению методологических вопросов, индивидуальные консультации с научным руководителем, направленные на анализ исследовательского опыта и коррекцию подходов.

В связи с этим возникает вопрос о подготовке преподавателей магистратуры к новым функциям. Подавляющее большинство преподавателей, имеющих опыт работы на уровне бакалавриата, не готовы к качественно иным требованиям, предъявляемым к педагогической деятельности в магистратуре. Здесь требуется не просто передача информации, а моделирование исследовательского мышления, создание проблемных ситуаций, интеллектуальный поиск. Это предполагает более высокий уровень методологической подготовки самого преподавателя, способность увидеть магистранта не как ученика, а как потенциального коллегу в научном сообществе.

Международное сотрудничество и мобильность магистрантов также способствуют развитию исследовательских компетенций. Пребывание обучающегося в другом учреждении, знакомство с иными традициями научной работы, участие в международных проектах расширяют научный кругозор и обогащают опыт. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что мобильность – это серьёзная образовательная практика, требующая тщательного планирования, согласования программ, осмысленной интеграции полученного опыта в контекст основной программы магистратуры.

Система оценивания исследовательских компетенций должна быть комплексной и многоуровневой. Здесь необходимо сочетание традиционных форм контроля (зачёты, экзамены, защита работ) с нетрадиционными (портфолио достижений, рецензирование научных работ, самооценка). Особое значение приобретает оценка научных работ магистрантов, опубликованных в рецензируемых журналах или представленных на конференциях. Приходится, однако, констатировать, что в отечественной практике такая форма контроля пока не получила широкого распространения, хотя во многих зарубежных университетах она является стандартной процедурой, признаваемой и студентами, и администрацией.

Наконец, необходимо упомянуть о взаимосвязи между формированием исследовательских компетенций и личностным развитием магистранта. Исследовательская деятельность – это не просто выполнение определённых операций, это способ познания и отношения к миру. Исследователь формируется как личность через включение в научное сообщество, через усвоение его ценностей, норм и традиций. Именно поэтому столь значима роль неформального общения между

магистрантами и профессорско-преподавательским составом, участие в научных семинарах, обсуждение результатов исследований в неофициальной обстановке. Эти аспекты образовательного процесса часто упускаются из виду в расчётах, ориентированных только на достижение формальных результатов и показателей.

Выводы. Проведённый анализ состояния проблемы формирования научно-исследовательских компетенций в магистерском образовании позволяет выделить несколько существенных положений. Прежде всего, следует подчеркнуть, что компетентностный подход, хотя и получил официальное признание в современной высшей школе, нуждается в серьёзной адаптации к специфике магистратуры. Традиционная трактовка компетенций как готовности осуществлять определённые операции здесь недостаточна. Исследовательские компетенции магистранта – это системное образование, включающее методологическое знание, практический опыт проведения исследования, способность к критическому осмыслению получаемых результатов и готовность к постоянному совершенствованию своих подходов. Как показывают исследования Н.П. Антиповой и Т.К. Беляевой, такое понимание нередко не совпадает с практикой организации образовательного процесса в большинстве российских вузов [1, С. 419].

Далее, необходимо признать, что организация научно-исследовательской деятельности магистрантов требует комплексного подхода, включающего несколько взаимодополняющих компонентов. Как справедливо отмечают В.К. Дьяченко и Н.В. Дьяченко, качественная подготовка достигается лишь при условии системной организации всех элементов образовательного процесса [4, С. 61]. Поиск оптимальной меры остаётся одной из центральных практических задач для администраторов образовательных учреждений, требующей постоянного переосмысления и корректировки.

В дополнение к сказанному стоит выделить роль цифровой трансформации в формировании исследовательских компетенций. По наблюдению В.М. Гребенниковой и Н.И. Никитиной, современная цифровая среда не просто предоставляет новые инструменты, но кардинально изменяет способ проведения исследования [3, С. 138]. Вместе с тем внедрение технологий требует интеллектуальной и методической работы. Технология, как известно, усиливает как положительные, так и отрицательные тенденции в образовательном процессе. Если магистратура организована формально и ориентирована на количественные показатели, то цифровые инструменты будут способствовать лишь ускорению этого формализма и снижению научной активности.

Отдельного упоминания заслуживает вопрос об оценке качества магистерской подготовки. Как показано в работе К.В. Шапошникова и Н.А. Князевой, оценка компетенций требует использования разнообразных методов и показателей [6, С. 94]. Однако проблема состоит в том, что исследовательские компетенции, в отличие от многих других, не поддаются стандартизированному измерению. Невозможно проверить исследовательское мышление тестом или контрольной работой. Это требует более тонких инструментов оценки, включающих качественный анализ, экспертное суждение, признание многообразия форм проявления компетентности в различных дисциплинарных контекстах.

Важно подчеркнуть, что формирование исследовательских компетенций – это долгий процесс, не укладывающийся в рамки традиционной семестровой структуры обучения. Магистрант нуждается в достаточном времени для того, чтобы пройти путь от повторения, воспроизведения уже известного к подлинному открытию нового. Именно в магистратуре этот путь становится наиболее актуальным, поскольку обучающийся уже обладает необходимым багажом знаний и готов к самостоятельной деятельности. Однако ускорение образовательного процесса, сокращение сроков обучения, возрастающая нагрузка на преподавателей нередко препятствуют созданию необходимых условий для подобного развития.

Существенно отметить также, что успешность формирования исследовательских компетенций зависит в значительной мере от готовности вуза как организации к инновациям. Это касается не только материально-технической базы, но и организационной культуры, отношения администрации к экспериментам в области образования, готовности вуза к развитию горизонтальных связей между подразделениями. Вузы, остающиеся закрытыми для новых идей, консервативные в своих методах управления, не смогут обеспечить условия для подлинного формирования исследовательских компетенций, какими бы дорогостоящими ни были их средства на образование.

Роль преподавателя в процессе формирования исследовательских компетенций остаётся центральной. В.И. Блинов и его соавторы обращают внимание на необходимость переподготовки преподавательского состава магистратуры [2, С. 32]. Действительно, преподаватель должен сам быть ведущим исследователем, включённым в актуальные научные проблемы, способным увлечь магистрантов своим примером, моделировать исследовательское мышление. Кроме того, методическая культура преподавателя магистратуры должна быть существенно выше, чем на уровне бакалавриата. Это требует кардинального переосмысления как системы подготовки преподавателей, так и их повседневной профессиональной деятельности.

Обобщая сказанное, можно предположить, что развитие научно-исследовательских компетенций магистрантов в полной мере возможно лишь при условии создания специальной образовательной экосистемы, включающей четыре главных элемента: методическое и организационное обеспечение исследовательского процесса; использование современных информационных и цифровых инструментов как средства, а не как цели; развитие исследовательского мышления и рефлексивной культуры магистрантов; подготовка преподавателей к роли наставников молодых исследователей. Открытым остаётся вопрос о том, каким образом можно реализовать подобную систему в условиях растущих административных нагрузок. Вероятно, в дальнейших работах потребуется более конкретный анализ практических механизмов внедрения предложенного подхода в различных типах вузов и при разных дисциплинарных традициях. Также можно ожидать, что в условиях развития глобальной научной сети и открытого доступа к информации роль вуза как локального центра научной работы будет трансформироваться, и это, в свою очередь, потребует переосмысления целей и задач магистерского образования в целом.

Литература:

1. Антипова, Н.П. Формирование исследовательских компетенций магистрантов педагогического направления / Н.П. Антипова, Т.К. Беляева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 412-419

2. Блинов, В.И. Проект профессионального стандарта педагога магистратуры: требования к исследовательским компетенциям / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 4(28). – С. 25-32

3. Гребенникова, В.М. Развитие научно-исследовательских компетенций магистрантов в условиях цифровой образовательной среды / В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5(47). – С. 124-138

4. Дьяченко, В.К. Организация научно-исследовательской деятельности магистрантов как основа качественной подготовки кадров / В.К. Дьяченко, Н.В. Дьяченко // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2018. – № 12. – С. 57-61

5. Казанцева, В.М. Кейс-стади как метод формирования научно-исследовательских компетенций магистрантов / В.М. Казанцева, Т.В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – С. 154-157

6. Шапошников, К.В. Оценка качества магистерской подготовки на основе компетентностного подхода / К.В. Шапошников, Н.А. Князева // Высшее образование в России. – 2016. – № 6(202). – С. 88-94

УДК 378.048.2
кандидат педагогических наук, доцент Габеркорн Ирина Ивановна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
магистрант Гвоздева Даная Олеговна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема методического сопровождения профориентационной работы в общеобразовательной организации как важного условия повышения качества профессионального самоопределения обучающихся. Обосновывается актуальность темы в условиях современных социально-экономических изменений и возросших требований к подготовке конкурентоспособных специалистов. Раскрывается сущность профориентации как системного и непрерывного процесса, направленного на формирование у школьников осознанного отношения к выбору будущей профессии. Особое внимание уделяется роли педагогов в организации профориентационной деятельности и необходимости повышения их профессиональной компетентности. В работе анализируются функции профориентационной деятельности и ключевые направления её реализации в образовательной практике. Выявляются существующие проблемы, связанные с недостаточной методической подготовкой педагогов и отсутствием системного подхода к организации профориентационной работы. Обосновывается необходимость разработки программы методического сопровождения, ориентированной на формирование у педагогов ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов компетентности. Представлены цели, задачи и содержание разработанной программы сопровождения. Раскрывается содержание программы методического сопровождения профориентационной работы. Показано, что системное методическое сопровождение способствует профессиональному росту педагогов и повышению эффективности профориентационной деятельности.

Ключевые слова: методическое сопровождение, профориентационная работа, профессиональное самоопределение, образовательная организация, профессиональная компетентность; профориентационная деятельность, старшеклассники, педагогическое взаимодействие.

Annotation. The article examines the issue of methodological support for career guidance activities in a general education institution as an important condition for improving the quality of students' professional self-determination. The relevance of the topic is substantiated in the context of contemporary socio-economic changes and the increasing demands for training competitive specialists. The essence of career guidance is revealed as a systematic and continuous process aimed at developing students' conscious attitude toward choosing their future profession. Special attention is paid to the role of teachers in organizing career guidance activities and to the need for enhancing their professional competence. The paper analyzes the functions of career guidance and the key directions of its implementation in educational practice. Existing problems are identified, including insufficient methodological training of teachers and the lack of a systematic approach to organizing career guidance work. The necessity of developing a methodological support program focused on forming teachers' value-motivational, cognitive, and activity-based components of competence is substantiated. The goals, objectives, and content of the developed support program are presented. The content of the methodological support program for career guidance activities is described in detail. It is shown that systematic methodological support contributes to teachers' professional growth and increases the effectiveness of career guidance work.

Key words: methodological support, career guidance work, professional self-determination, educational organization, professional competence, career guidance activities, senior high school students, pedagogical interaction.

Введение. В условиях стремительного прогресса науки и техники перед молодёжью остро встаёт задача целенаправленного определения будущей профессии. Российское общество нуждается в квалифицированных специалистах, способных адаптироваться к изменениям в экономике, новым технологическим реалиям и цифровой трансформации. Современный рынок труда отличается динамичностью: появляются новые профессии, меняется их востребованность и содержание. Поэтому старшеклассникам нужно иметь общее представление о различных сферах труда, понимать особенности и актуальность конкретных профессий. Это требует систематической профориентационной работы в системе образования, что способствует успешному самоопределению и дальнейшей самореализации в выбранной профессии.

С каждым годом все более возрастает важность осознанного жизненного и профессионального самоопределения, которое становится одним из важнейших факторов социализации личности. Поэтому необходимо предоставить обучающимся достоверную информацию, а также поддержку и наставничество, которое поможет осознанно определить свою профессию в будущем.

Цель статьи: раскрыть особенности методического сопровождения профориентационной работы в образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная работа сегодня понимается не как частная задача семьи или отдельной школы, а как стратегическое направление государственной образовательной политики. Речь идёт о системной деятельности, требующей согласованных усилий различных социальных институтов. Эффективная организация профориентации возможна лишь при активном взаимодействии педагогов, школьных психологов, методистов, представителей органов власти, работодателей и других социальных партнёров. Только в условиях координации действий всех участников образовательного пространства можно обеспечить полноценную поддержку обучающихся в вопросах профессионального выбора.

Словарь по образованию и педагогике В.М. Полонского рассматривает профориентацию как целостную систему мер, направленную на помощь старшеклассникам в будущей профессиональной деятельности. Эта система включает информирование о мире профессий и предъявляемых к ним требованиях, ознакомление с образовательными организациями, осуществляющими подготовку будущих специалистов, а также индивидуальное консультирование, позволяющее соотнести личные возможности и профессиональные перспективы [9, С. 306].

С точки зрения Б.С. Волкова, профориентационная работа представляет собой комплекс организованных мероприятий, реализуемых в образовательной среде при участии семьи. Их цель – содействовать школьникам в профессиональном самоопределении, учитывая, как индивидуальные особенности личности, так и актуальные потребности рынка труда в

квалифицированных кадрах [3]. А.Д. Балюк подчёркивает социокультурную природу профориентации, трактуя её как процесс, который разворачивается через серию индивидуальных выборов. Эти выборы формируются под влиянием следующих факторов: социальных условий и требований общества – с одной стороны, и качеств личности, интересов и способностей человека – с другой [1].

Наиболее точное определение профориентации дано Э.Ф. Зеером: «Это система научно обоснованных психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с учетом индивидуально-психологических особенностей личности и потребностей общества» [7, С. 24]. Таким образом, профориентация выступает как динамичный и многомерный процесс, находящийся на пересечении общественных запросов и индивидуального развития личности.

По мнению М.А. Захаровой и И.А. Карпачевой, цель профориентационной работы заключается в формировании таких условий образовательной среды, которые дают возможность обучающимся определить направление своего профессионального развития [6, С. 179]. Реализация обозначенной цели предполагает решение комплекса взаимосвязанных задач. Во-первых, необходима системная работа по профессиональному просвещению школьников и их родителей. Решение этой задачи предполагает предоставление полной информации о мире профессий, тенденциях его развития, требованиях к специалистам и возможностях получения профессионального образования. Во-вторых, важным направлением является проведение профессиональной диагностики. Она направлена на выявление индивидуальных особенностей личности: ценностных установок, интересов, склонностей, способностей, уровня мотивации и профессиональных предпочтений. В-третьих, существенную роль играет консультативная поддержка. В-четвертых, профориентационная работа должна быть направлена на развитие у школьников личностных качеств, обеспечивающих самостоятельность и ответственность в принятии решений.

М.А. Болдина и Е.В. Деева рассматривают профориентационную деятельность как многофункциональный процесс: социальная функция проявляется в содействии усвоению обучающимися общественно значимых норм, ценностей и моделей поведения, необходимых для активной социализации; экономическая функция связана с подготовкой квалифицированных работников; психолого-педагогическая – направлена на выявление и развитие индивидуальных особенностей личности; медико-биологическая – основывается на состоянии здоровья и психическом развитии старшеклассников при выборе профессии [2, С. 432].

На уровне начального общего образования профориентационная деятельность носит ознакомительный и мотивационный характер. В этот период важно расширить представления детей о мире труда, показать разнообразие профессий и сформировать положительное отношение к различным видам деятельности. В основной школе содержание профориентационной работы становится более расширенным. Обучающиеся начинают знакомиться с особенностями современного рынка труда, с современными направлениями профессиональной подготовки, требованиях к специалистам и условиях их деятельности. Обучающиеся старших классов учатся анализировать собственные интересы, способности, личностные качества и соотносить их с возможными профессиональными перспективами. На уровне среднего общего образования профориентация приобретает характер целенаправленного проектирования профессионального будущего. Старшеклассники определяются с конкретной сферой деятельности, ставят профессиональные цели, выбирают профиль обучения и образовательную организацию, в которой планируют продолжить образование. Таким образом, профессиональная ориентация представляет собой системный и непрерывный процесс, последовательно реализуемый на всех этапах школьного образования.

Согласно мнения М.В. Дружининой, А.А. Климовой, А.В. Жилиной, именно лично осмысленные, субъективные знания о мире профессии и освоенные навыки деятельности в профессиональных сферах должны стать тем путеводителем, которым будет руководствоваться ребенок при выборе профессиональной траектории [4, С. 50-51].

Как считает Э.Ф. Зеер, каждый этап профессионального самоопределения реализуется с использованием следующих модулей: диагностический модуль, который позволяет оценить степень сформированности самоопределения по установленным критериям; информационный модуль, предполагающий знакомство обучающихся с миром профессий, значением труда в жизни и обществе; практико-ориентированный модуль, направленный на знакомство с профессиональными задачами и реализацию индивидуальных склонностей; рефлексивный модуль, включающий выработку и корректировку самооценки учащегося, а также создание возможностей профессионального развития [7].

А.В. Жилина отмечает, что эффективная профориентационная деятельность должна строиться как целостная система, основанная на нескольких взаимосвязанных направлениях: активизирующее, развивающее, диагностическое, информационное [5, С. 97].

Однако в педагогической практике возник ряд проблем проведения профориентационной работы в образовательной организации. По мнению А.В. Мальцева, Т.И. Касьяновой, О.В. Закревской, значительная часть педагогов не обладает необходимыми профессиональными компетенциями в данной сфере. Это приводит к формальному характеру работы, снижению заинтересованности в достижении конкретных результатов, размыванию ответственности и пассивной позиции участников образовательного процесса [8, С. 211]. Преодоление обозначенных проблем возможно при реализации совокупности мер. Так, требуется привлечение в образовательные организации специалистов – профориентологов; формирование у учителей профориентационных компетенций; а также активное вовлечение родительского сообщества.

Методическое сопровождение в образовательной организации можно рассматривать как целостную систему, включающую взаимосвязанные элементы: цели, задачи, принципы и методы реализации. Центральное место в данной структуре занимает цель, поскольку именно она определяет направление и содержание всех остальных компонентов, стратегию сопровождения и обеспечивает его целостность. Ключевой целью методического сопровождения профориентационной работы является содействие профессиональному развитию педагогов и совершенствованию образовательной практики. Реализация этой цели предполагает решение комплекса задач. Прежде всего, это повышение профессиональной компетентности специалистов, что включает углубление знаний, освоение методов и технологий профориентационной работы.

Методическое сопровождение профориентационной работы ориентировано прежде всего на развитие мотивационной составляющей компетентности педагогов, которая проявляется в ряде качественных показателей. Прежде всего, педагог осознаёт значимость профориентационной работы как важного направления образовательного процесса, проявляет внутреннюю заинтересованность и устойчивую мотивацию к её осуществлению, стремится к профессиональному самосовершенствованию в данной области и демонстрирует ценностное отношение к поддержке профессионального самоопределения старшеклассников.

Не менее важным является когнитивный аспект компетентности. Педагог обладает глубокими знаниями в сфере профориентации, ориентируется в нормативно-правовых документах, методах и технологиях профессионального самоопределения. Он понимает сущность, этапы и виды профессионального самоопределения, способен анализировать тенденции развития рынка труда и учитывать их в образовательной практике. Деятельностный компонент отражается в

реализации полученных знаний. Педагог организует и проводит профориентационные мероприятия различного формата, применяет современные образовательные технологии, осуществляет индивидуальное сопровождение обучающихся, взаимодействует с социальными партнёрами.

Несмотря на значимость профориентационной деятельности, в реальной практике образовательных организаций далеко не всегда создаются условия, обеспечивающие её системную и эффективную реализацию. В результате педагоги испытывают потребность в целенаправленном методическом сопровождении. Учитывая данную проблему, была разработана программа методического сопровождения профориентационной работы в общеобразовательной организации. Её основная цель заключается в создании условий, обеспечивающих формирование у педагогов профессиональной компетентности в сфере профориентации старшеклассников. Программа ориентирована на решение актуальных задач, связанных с совершенствованием профориентационной работы. В её рамках предусмотрено выявление существующих трудностей, анализ проблемных аспектов работы, поиск и внедрение эффективных способов их преодоления.

Методическое сопровождение направлено на оказание практической и информационной поддержки педагогам, обеспечение их современными ресурсами и инструментами для реализации профориентационной работы. В конечном итоге это способствует созданию условий, при которых обучающиеся получают возможность осознанно принимать обоснованные решения в отношении своего профессионального будущего.

Программа включает три этапа: ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный. Каждый этап имеет свою значимость и вклад в общую цель – повышение профессиональной компетенции педагогов. Систематический и комплексный подход к сопровождению способствует решению текущих проблем, обеспечивает устойчивое развитие педагогов, направленное на повышение эффективности профориентационной работы с обучающимися. На протяжении проведения всех мероприятий педагоги всегда могли обратиться за помощью при возникновении трудностей и получить рекомендации. Благодаря этому повышалось качество работы, у педагогов повышалась мотивация к профориентационной деятельности.

На первом этапе работы с учителями были проведены: педсовет «Проблемы профориентационной работы с обучающимися», направленный на определение состояния профориентационной работе в образовательной организации и трудностей, с которыми сталкиваются педагоги в процессе работы; консультации с педагогами с целью анализа результатов проведенной диагностики, оказания поддержки в построении стратегии осуществления профориентационной работы, в выборе способов, технологий и форм взаимодействия с учащимися в процессе профориентационной работы.

Для повышения когнитивной компетентности учителей использовали практикум «Формы и методы формирования профессионального самоопределения школьника», круглый стол «Возможности профориентационных онлайн платформ для педагогов, родителей и школьников», семинар «Познай себя», мастер-класс «Атлас новых профессий».

Практикум «Формы и методы формирования профессионального самоопределения школьника» направлен на приобретение умений и навыков применения перспективных стратегий, способствующих осознанному самоопределению обучающихся. Педагоги активно участвовали в деловой игре, в процессе которой обсуждали инновационные методы работы; решали кейсы, требующие творческого подхода, вносили свои идеи, предлагали нестандартные варианты решения. С помощью мозгового штурма составляли схемы направлений деятельности по профориентационной работе с учетом индивидуальных склонностей школьников. В завершении мероприятия педагогам были предложены материалы с рекомендациями для успешной организации профориентационной работы.

На круглом столе «Возможности профориентационных онлайн платформ для педагогов, родителей и школьников» педагогам был представлен ряд платформ, направленных на оказание помощи в профориентационной работе педагогам, школьникам и родителям. Платформы не только дают возможность использования инновационных подходов, рекомендаций, но и мотивируют создавать уникальные занятия, которые будут интересными и увлекательными.

Семинар «Познай себя» познакомил со структурой онлайн и оффлайн профессиональных проб для обучающихся, методикой их проведения с учетом возрастных особенностей.

Мастер-класс «Атлас новых профессий» направлен на анализ состояния рынка труда, всестороннее изучение востребованных профессий, рост спроса специалистов IT-технологий, наличие соответствующих навыков и способностей.

С целью формирования практических умений и навыков у педагогов провели конкурс классных часов по профориентации, Всероссийское родительское собрание «Перспективы работы с родителями в построении образовательной и профессиональной траектории обучающихся», профориентационное кафе «Моя профессия – мое будущее». Так, семинар-практикум «Перспективы работы с родителями в построении образовательной и профессиональной траектории обучающихся» включал несколько блоков. Блок 1 – мотивационный, состоящий из приветствия, беседы о том, что полная картина профориентации сложится только при совместной работе педагога в школе и родителей дома; видеоролика для родителей о мифах и реальностях рынка труда, рекомендации о правильной стратегии беседы с ребенком о самоопределении. Блок 2 – презентация плана работы с обучающимися на учебный год, описаны основные формы и методы работы. Блок 3 – полезные материалы, родителям были предоставлены инструменты для оказания поддержки школьников в выборе профессии, рассмотрен раздел для родителей на платформе «Билет в будущее», где родители могут ознакомиться со статьями, тестами, а также пройти курс «Родитель в теме». Блок 4 – ответы на вопросы родителей, например, были озвучены вопросы: «Как начать разговор о выборе профессии? Что если ребенок выбрал неприбыльную профессию?». Блок 5 – заключительный, подводились итоги родительского собрания. Было отмечено, как важно, когда родитель может стать опорой для ребенка при выборе профессии.

Профориентационное кафе «Моя профессия – мое будущее» направлено на закрепление знаний, умений и навыков профориентационной работы с обучающимися. Педагоги разрабатывали план мероприятий, решали кейсы, проходили тесты, создавали информационные материалы. Мероприятие позволило комплексно рассмотреть вопросы профориентационной работы, не только с теоретической стороны, но и практической.

Выводы. Таким образом, профориентационная работа в образовательной организации представляет собой системный процесс, направленный на формирование у старшеклассников осознанного выбора будущей профессии. Эффективность данной деятельности во многом зависит от степени профессиональной компетентности педагогов, их мотивации, уровня знаний и практических умений в области профориентации. В этой связи особую значимость приобретает разработка и внедрение программы методического сопровождения, ориентированной на формирование профессиональной компетентности педагогов в сфере профориентации. В процессе внедрения методического сопровождения педагоги не только расширили теоретические представления о сущности и механизмах профориентационной деятельности, но и освоили практические инструменты её реализации. Это создает условия для ответственного выбора будущей профессиональной траектории.

Литература:

1. Балюк, А.Д. Профессиональная ориентация в системе социализации молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Балюк Анастасия Дмитриевна. – Тюмень, 2014. – 31 с.

2. Болдина, М.А. Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении / М.А. Болдина, Е.В. Деева // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – № 12. – С. 431-439
3. Волков, Б.С. Основы профессиональной ориентации: учеб. пособие для вузов / Б.С. Волков. – Москва: Академический проект, 2007. – 331 с.
4. Дружинина, М.В. Профессиональная проба как средство активизации профессионального самоопределения школьника / М.В. Дружинина, А.А. Климова, А.В. Жилина // Образование и общество. – 2023. – № 2(139). – С. 50-59
5. Жилина, А.В. Анализ профориентационной работы в общеобразовательной организации: проблемы и перспективы (по данным педагогического исследования) / А.В. Жилина // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2024. – № 18. – С. 95-102
6. Захарова, М.А. Профориентационная работа с обучающимися общеобразовательных организаций: задачи и направления / М.А. Захарова, И.А. Карпачева // Modern Science. – 2019. – № 9-2. – С. 178-182
7. Зеер, Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – Москва: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. – 192 с.
8. Мальцев, А.В. Профориентация в современной школе: взгляд учителя / А.В. Мальцев, Т.И. Касьянова, О.В. Закревская // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2021. – Т. 27. – № 4. – С. 206-218
9. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва: Высшая школа, 2004. – 512 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
«Гуманитарные науки» Гайдарова Людмила Играмудиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры социальной педагогики
и социальной работы Мугаджирова Аида Магомедсолтановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности Даудова Динара Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА

Аннотация. Изучается специфика организации профессиональной подготовки студентов современного вуза в цифровой образовательной среде (ЦОС). Доказывается, что в текущих условиях она является важнейшим средством реализации дидактических возможностей цифровых технологий (ЦТ). Даётся сущностная характеристика ЦОС, определяются функции, которые благодаря своим отличительным особенностям она может выполнять по ходу педагогической деятельности в учреждении высшего образования. На основании результатов исследования этих функций выявляются основные структурные компоненты ЦОС. Далее демонстрируются смысловые ориентиры, которым субъекты образовательных отношений должны следовать во время организации образовательного процесса в ЦОС современного вуза. Определяются также приоритетные направления их деятельности. Рассматриваются роль и место педагога-тьютора при реализации преимуществ ЦОС в современном вузе.

Ключевые слова: подготовка студентов в вузе, формирование профессиональных компетенций, формирование личностных компетенций, цифровые образовательные технологии, цифровая образовательная среда вуза, цифровая образовательная экосистема.

Annotation. The article examines the specifics of the organization of professional training of the modern university students in a digital educational environment. It is proved that in the current conditions it is the most important means of realizing the didactic possibilities of digital technologies. The essential characteristic of the digital educational environment is given, the functions that, due to its distinctive features, it can perform in the course of pedagogical activity in an institution of higher education are determined. Based on the results of the study of these functions, the main structural components of the digital educational environment are identified. Next, the semantic guidelines that the subjects of educational relations should follow during the organization of the educational process in the digital educational environment of a modern university are demonstrated. The priority directions of their activities are also determined. The role and place of the teacher-tutor in realizing the advantages of digital educational environment in a modern university are considered.

Key words: university students' training, formation of professional competencies, formation of personal competencies, digital educational technologies, digital educational environment of the university, digital educational ecosystem.

Введение. В связи с массовой информатизацией всех сфер человеческой деятельности, связанной с ней интенсификацией распространения цифровых технологий (ЦТ), конструированием информационных сетей на всех уровнях: от локального до глобального российский и мировой социум претерпевает масштабные изменения в экономической, политической и социокультурной сферах. Данный тренд, в свою очередь, обусловливает необходимость переконфигурации содержания профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений.

Реализация современным вузом всех сфер его деятельности, указывают современные исследователи и практикующие педагоги (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [1], Н.В. Кузнецова, М. Габдиев, И.П. Шишковская [4], Д.П. Унгер [6]), должна быть направлена на расширение диапазона усваиваемых будущими профессионалами компетенций. В их число с необходимостью должны быть включены знания, умения и навыки, обеспечивающие эффективное и безопасное использование актуальной информации как наиболее значимого регулятива прогрессивного функционирования и развития всех аспектов социально-экономической и культурной жизни современного человека. В долгосрочной перспективе только так можно будет обеспечить конкурентноспособность выпускников современных вузов на российском и международном рынках труда [7].

В свою очередь, изменяющиеся под воздействием вышеописанных факторов требования к профессиональным и личностным компетенциям выпускников организаций ВО представляются принципиально достижимыми лишь при условии расширения использования уже упоминавшихся ЦТ. И.Е. Емельянова [3] указывает, что корректное использование по ходу учебно-воспитательного процесса дидактических средств, относимых к данной категории, с большой вероятностью позволит повысить результативность педагогического процесса. Мы при этом согласны с такими авторами, как Д.П. Унгер

и Ю.В. Сорокопуд [7] в том, что, главным механизмом реализации дидактического потенциала ЦТ сегодня является цифровая образовательная среда (ЦОС) вуза.

Вышеизложенное требует проведения углублённых научных исследований специфики профессиональной подготовки на ступенях бакалавриата, специалитета, магистратуры в условиях организации ЦОС в пространстве учреждений ВО. Ряд аспектов организации соответствующего процесса будет рассмотрен на страницах нашей статьи.

Изложение основного материала статьи. Непосредственно перед рассмотрением специфики организации процесса формирования профессиональных и личностных компетенций в ЦОС современного вуза следует дать сущностную характеристику соответствующего феномена. В данной связи мы склонны согласиться с Д.П. Унгером и Ю.В. Сорокопуд [7] в том, что соответствующий термин может быть истолкован следующим образом: система цифровых ресурсов, организационных структур, приёмов и методов педагогической деятельности, правильное применение которых с большой вероятностью позволит обеспечивать эффективную реализацию учебной и внеучебной деятельности.

Далее, ЦОС позволяет объединить усилия всех категорий субъектов образовательных отношений: администрации вуза, преподавателей, сотрудников методических служб и самих студентов в деле формирования компетенций, необходимых в современных условиях. Данное её преимущество позволяет педагогической деятельности осуществляться не только в пределах физического учебного пространства, но и в создаваемых виртуальных пространствах, характеризующихся, как отмечают педагоги (Н.В. Кузнецова, М. Габдиев, И.П. Шишковская [4], И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева [5], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [7]), высокой степенью доступности в любом месте и в любое время.

Дав сущностную характеристику, необходимо обозначить цели организации ЦОС в современном российском вузе. Е.Б. Заскалькин с соавторами [2] выделяют три таких цели (Табл. 1).

Таблица 1

Цели организации ЦОС современного российского вуза

Цель	Влияние её реализации в на развитие системы профессиональных и личностных компетенций у современных студентов
Индивидуализация процесса профессиональной подготовки	Современные ЦТ характеризуются возможностями, которые позволяют использующим их студентам при участии педагогов-тьюторов (см. ниже) создавать персонализированные образовательные траектории, в максимально возможной степени учитывающие познавательные потребности интересы, склонности, личностные качества каждого студента. Таким образом, будущие бакалавры, специалисты и магистры будут с большим успехом участвовать в педагогическом процессе, воспринимая его как действенное средство формирования способности к исполнению различных трудовых функций, в реальных условиях осуществления профессиональной и иной социально значимой деятельности.
Расширение возможностей для эффективной коммуникации, а на её основе – продуктивного сотрудничества между субъектами образовательной деятельности	Дидактический потенциал доступных сегодня ЦТ позволяет проводить онлайн-конференции и вебинары, организовывать обмен учебно-методической информацией с использованием функционала образовательных интернет-порталов и социальных сетей. Таким образом время, проводимое студентом вне стен вуза, начинает восприниматься им как часть учебного, стимулируется его активность при реализации различных форм работы.
Автоматизация организационных процессов	Использование функциональных возможностей ЦТ для контроля посещаемости, ведения документации и рассылки корреспонденции в автоматическом режиме позволяет работникам ОО сосредоточиться на решении более важных задач.

Реализации целей организации ЦОС в современном российском вузе должна быть подчинена её структура. Опираясь на доступную научно-методическую литературу (Е.Б. Заскалькин, Т.Г. Мухина, Д.Д. Яркова [2], И.Е. Емельянова [3], И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева [5]), мы можем говорить о четырёх её составляющих (Табл. 2).

Современные исследователи (Е.Б. Заскалькин, Т.Г. Мухина, Д.Д. Яркова [2], И.Е. Емельянова [3]) при этом отмечают важный тренд в организации деятельности по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Заключается он в том, что рядом ведущих вузов нашей страны создаются цифровые образовательные экосистемы. Н.В. Кузнецова с соавторами [4], на наш взгляд, обоснованно говорят о том, что основное назначение таких систем – оказывать обучающимся максимальную помощь в деле освоения программ профессиональной подготовки. Д.П. Унгер [6] добавляет, что функционал цифровых образовательных экосистем направлен на достижение тех же целей, что и в случае с ЦОС. Но в то же время рассматриваемый инструмент является более эффективным [2].

Причина тому – разница в сущностных характеристиках вышеупомянутых феноменов. ЦОС – это, как уже говорилось, система цифровых ресурсов, организационных структур, приёмов и методов педагогической деятельности, правильное применение которых с большой вероятностью позволит обеспечивать эффективную реализацию учебной и внеучебной деятельности [7]. В то же время цифровая образовательная экосистема представляет собой открытую совокупность информационных систем. Соответственно, суммарные возможности этих систем позволяют более эффективно комплекс задач, связанных с достижением целей, которые были нами перечислены в Таблице 1.

Таблица 2

Структура ЦОС

Наименование составляющей	Краткая характеристика
Системы управления образованием	Позволяют повысить степень автоматизации большинства организационных процессов.
Сервисы и платформы, предназначенные для дистанционного образования	Представляют собой совокупность приложений и интернет-сервисов, функционал которых способствует эффективной реализации обучения и воспитания будущих высококвалифицированных специалистов в онлайн-режиме. Такая их черта существенно расширяет возможности для плодотворного сотрудничества и эффективной коммуникации между субъектами образовательной деятельности. Говоря о такого рода софте и сервисах, следует вслед за рядом отечественных педагогов (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [1], И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева [5], Д.П. Унгер [6]), прежде всего, сказать о средствах видеоконференцсвязи, виртуальных лабораториях и аудиториях.
Цифровые образовательные ресурсы	К данной категории исследователи (И.Е. Емельянова [3], И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева [5]) относят электронные учебники, модели, презентации и иные материалы, представленные в различных цифровых форматах, которые могут быть при этом использованы по ходу реализации педагогического процесса в современном российском вузе. Цифровым образовательным ресурсам при этом присущи существенные возможности в смысле индивидуализации учебно-воспитательного процесса. Они могут широко и беспрепятственно применяться во время составления и последующей реализации персонализированных образовательных траекторий.
Мобильные приложения и устройства	Предоставляют субъектам учебно-воспитательного процесса доступ к электронным образовательным ресурсам, сервисам и платформам дистанционного образования в любом месте в любое время. Их использование способствует расширению возможностей для индивидуализации образовательной деятельности, а равно интенсификации соработничества и эффективной коммуникации между её участниками

Анализ научной и методической литературы, доступной на сегодняшний день (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [1], Е.Б. Заскалькин, Т.Г. Мухина, Д.Д. Яркова [2], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [7]), позволил нам определить смысловые ориентиры организации образовательного процесса в ЦОС современной организации ВО, осуществляющей деятельность на территории Российской Федерации (Табл. 3).

Таблица 3

Смысловые ориентиры организации образовательного процесса, реализуемого в ЦОС современного вуза

Ориентир	Влияние его воплощения в образовательной практике на организацию педагогической деятельности по программам высшего образования
Активизация субъектной позиции обучающихся, нацеленной на построение индивидуальной траектории профессионально-личностного роста	Подразумевает придание учебно-воспитательному процессу направленности на приобретение обучающимися междисциплинарных компетенций и обновление формируемых знаний, умений, навыков. Особое значение при этом приобретает содействие развитию способности студентов к самостоятельной постановке целевых ориентиров по освоению и использованию наиболее актуальных ЦТ, эффективному поиску оптимальных путей индивидуальной и совместной деятельности как в реалиной среде, так и в виртуальной.
Трансформация формата взаимодействия преподавателя и студентов от субординации к диалогу в инфосфере	Обучение и воспитание будущих высококвалифицированных профессионалов в ЦОС современного вуза предполагает активный интеллектуально-созидательный характер образовательной деятельности, ориентированный на рационализацию процесса достижения образовательных целей обучения путём применения наиболее эффективных ЦТ. Необходимым также представляется конструирование учебных ситуаций, стимулирующих построение личностно-ориентированной, индивидуализированной траектории профессиональной подготовки студентов, а равно и развитие у них коммуникативных умений при реализации интерактивного режима диалога.
Оптимизация образовательной деятельности на всех уровнях за счёт автоматизации её информационно-методического обеспечения	Связана с ликвидацией профессионально-образовательных дефицитов студентов через минимизацию существующих разрывов между теорией и практикой освоения инфосферы при активном включении субъектов образования в деятельность, направленную на саморазвитие и самосовершенствование в реальном и виртуальном пространстве.
Развитие у обучающихся нового типа мышления, максимально соответствующего потребностям и запросам информационного общества	Предполагает ориентацию образовательной деятельности на развитие у обучающихся совокупности навыков и умений, связанных с успешной реализацией системного анализа, оперативной адаптацией к трудно предсказуемым изменениям в современном обществе, поиском, оценкой, обработкой и передачей необходимой информации.

Смысловыми ориентирами организации образовательного процесса, реализуемого в ЦОС современного вуза, показанными в Таблице 3, определяется необходимость реализации трёх приоритетных направлений педагогической деятельности [2]. Рассмотрим их (Табл. 4).

Таблица 4

Приоритетные направления образовательной деятельности в ЦОС современного вуза

Наименование	Особенности реализации
Компетентностная составляющая учебно-воспитательного процесса	Подразумевает ориентацию всех процессов, реализуемых в ЦОС вуза, на непрерывность и опережающую подготовку при максимальном учёте экспоненциального роста объёмов данных, формирование у учащихся актуальных знаний и навыков (Е.А. Шумилова [8]).
Обучение посредством действия (англ. – action learning)	Связано с подчинением ведущих структурных составляющих ЦОС образовательным целям вуза, его миссии, соответствующим, в свою очередь, персонализированным траекториям обучающихся, а равно и потребностям общества ближайшего будущего. Это, в свою очередь, означает необходимость широкого использования инновационных методологических подходов в т.ч. для решения задач формирования у будущих специалистов, бакалавров и магистров культуры непрерывного развития, диалога, полезности и ответственности действий.
Широкая реализация смешанных форм обучения	Требует активного привлечения будущих высококвалифицированных профессионалов к реализации различных форм активности в электронном информационно-образовательном пространстве организации ВО, осуществляемых на основе ЦТ.

Конечно, не каждый представитель современной учащейся молодёжи сможет полноценно участвовать в реализации отмеченных в Таблице 4 приоритетных направлений образовательной деятельности. В связи с этим ряд учёных (И.Е. Емельянова [3], И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева [5]) говорят о возрастании роли тьюторов как лиц, ответственных за оказание студентам методической помощи по ходу освоения ЦОС или цифровой образовательной экосистемы современного вуза.

И.Е. Емельянова [3] при этом отмечает, что под термином «тьютор» следует понимать педагогического работника, реализующего деятельность, направленную на сопровождение обучающихся по ходу построения и реализации ими индивидуальных образовательных траекторий.

В условиях дистанционного асинхронного обучения, характерного для цифровых образовательных экосистем и ЦОС вузов, процессы обучения и воспитания разобщены как во времени, так и в пространстве, существенную часть учебной деятельности студенты выполняют автономно. Следовательно, на них лежит значительно большая часть ответственности за образовательные результаты, чем в предшествующие периоды развития системы ВО [2].



Рисунок 1. Функции тьютора в ЦОС или цифровой образовательной экосистеме современного российского вуза

Со своей стороны тьютор помогает учащимся разобраться с образовательными ресурсами, принять продуктивное участие в образовательной деятельности и коммуникации между её субъектами. Он реализует пять функций (Рис. 1).

По ходу реализации представленных на Рисунке 1 трудовых функций, тьютор может применять различные формы деятельности. Современные авторы (Е.Б. Заскалькин, Т.Г. Мухина, Д.Д. Яркова [2], И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева [5]) относят к ним уточнение, либо дополнение данных, содержащихся на электронных образовательных ресурсах, фиксацию результатов каждого этапа освоения студентами индивидуальных образовательных траекторий, а также консультации по вопросам, связанным с эффективным и безопасным использованием IT-инфраструктуры.

В полной мере эффективной реализация таким специалистом перечисленных выше функций может быть только при наличии у него особой подготовки. Она может осуществляться через освоение программы магистратуры по соответствующему профилю, либо прохождение курсов повышения квалификации [2].

Выводы. Подводя итог рассмотрению специфики организации в ЦОС современного вуза процесса профессиональной подготовки, необходимо, прежде всего, упомянуть о том, что данный феномен представляет собой систему цифровых ресурсов, организационных структур, приёмов и методов педагогической деятельности, правильное применение которых с

большой вероятностью позволит обеспечивать эффективную реализацию учебной и внеучебной деятельности с представителями современной студенческой молодёжи. При этом ЦОС позволяет объединить усилия всех категорий субъектов образовательных отношений в деле формирования компетенций, необходимых выпускнику вуза в текущих условиях. Её структуру образуют четыре составляющих: системы управления образованием, сервисы и платформы, предназначенные для дистанционного образования, цифровые образовательные ресурсы, мобильные приложения и устройства.

Разобранными в тексте статьи смысловыми ориентирами организации образовательного процесса в ЦОС современного вуза определяются приоритетные направления педагогической деятельности. Результаты проведённого исследования позволяют отнести к ним компетентностную составляющую учебно-воспитательного процесса, обучение посредством действия (англ. – action learning), а равно широкую реализацию смешанных форм обучения.

Мы также говорили о том, что сегодня не каждый студент сможет принять полноценное участие в реализации упомянутых направлений. Ответственность за оказание ему помощи лежит на тьюторе, реализующем пять упомянутых ранее функций.

Литература:

1. Базаева, Ф.У. Детерминанты формирования профессиональной картины мира у студентов вуза / Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 340-342

2. Заскалькин, Е.Б. Методический аппарат создания, внедрения и применения электронных образовательных ресурсов в военных вузах Росгвардии / Е.Б. Заскалькин, Т.Г. Мухина, Д.Д. Яркова // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2025. – № 2(18). – С. 38-46

3. Емельянова, И.Е. Тьюторство как особая форма сопровождения будущих учителей в процессе педагогической практики / И.Е. Емельянова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 9. – С. 44-46

4. Кузнецова, Н.В. Специфика профессиональной подготовки студентов вузов в условиях информатизации общества / Н.В. Кузнецова, М. Габдиев, И.П. Шишковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 202-205

5. Лучинин, И.Ю. Определение подходов при формировании инновационно-образовательной среды медицинского колледжа / И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 111-113

6. Унгер, Д.П. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре / Д.П. Унгер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 335-336

7. Унгер, Д.П. Вузовская цифровая образовательная экосистема как средство формирования цифровых компетенций студентов / Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд // Общество. – 2025. – № 4-3(39). – С. 83-85

8. Шумилова, Е.А. Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании / Е.А. Шумилова. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2007. – 125 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук доцент, декан факультета
социальной педагогики и психологии Гасанова Диана Имиралиевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат медицинских наук, доцент кафедры анатомии человека Ганиева Аида Исметовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры анатомии человека Таймазова Шахризат Курбановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассмотрена специфика преподавания современным студентам учебных дисциплин, относящихся к циклу психологических, в условиях социально-образовательной среды современной организации высшего образования. В первую очередь говорится об инновационных образовательных технологиях и их места в формировании у обучающихся системы профессиональных и личностных компетенций. Далее исследуется роль, которую организация в пространстве вуза социально-образовательной среды может играть по ходу реализации дидактического потенциала большинства таких технологий. По результатам анализа научной литературы даётся сущностная характеристика такой среды, описываются наиболее характерные её черты. Определяются факторы, влияющие на эффективность реализуемого в ней педагогического процесса. После этого осуществляется исследование конкретных педагогических технологий, корректное применение которых позволит, ан взгляд авторов, оптимизировать действие этих факторов.

Ключевые слова: высшая школа, преподавание психологии в высшей школе, социально-образолвательная среда, инновационные образовательные технологии, студент, преподаватель.

Annotation. The article examines the specifics of teaching modern students academic disciplines related to the cycle of psychology in the socio-educational environment of a modern organization of higher education. First of all, we are talking about innovative educational technologies and their place in the formation of students' professional and personal competencies. Next, the role that the organization of a socio-educational environment in the university space can play in the course of realizing the didactic potential of most such technologies is investigated. Based on the results of the analysis of scientific literature, an essential characteristic of such an environment is given, and its most characteristic features are described. The factors influencing the effectiveness of the pedagogical process implemented in it are determined. After that, a study of specific pedagogical technologies is carried out, the correct application of which, according to the authors, makes it possible to optimize the effect of these factors.

Key words: higher education, teaching psychology in higher education, socio-educational environment, innovative educational technologies, student, teacher.

Введение. Текущий этап истории человеческого общества характеризуется системными изменениями в социальной, экономической и культурной сферах. Естественно, что при этом стадию глубокого реформирования переживает та отрасль человеческой деятельности, на которой лежит основной груз ответственности за подготовку кадров для всех остальных, – образование, в том числе высшее.

В свою очередь, одной из ключевых составляющих глубокого реформирования системы высшего образования является широкое внедрение инновационных образовательных технологий. Соответственно, особую актуальность приобретают вопросы, связанные с их влиянием на профессиональную подготовку будущих высококвалифицированных специалистов.

Сегодня педагоги высшей школы (Н.В. Поморцева, Л.Н. Сабанчиева [5], К.Б. Пригожина [7], Л.А. Саенко, В.В. Симоненко [8]) регулярно акцентируют внимание на значимости этих проблем, подчёркивая в то же время важность интеллектуально-личностного совершенствования обучающихся, формирования у них компетенций, обеспечивающих эффективное решение нестандартных задач в профессиональной и иной деятельности. В таких условиях основной целью вуза становится обучение студентов эффективному функционированию, профессиональному и личностному развитию в эпоху мировых технологических преобразований.

На достижение соответствующих результатов должно быть направлено применение инновационных образовательных технологий. Соответственно, их необходимо использовать не только при передаче специальных знаний (хотя и это по-прежнему важно), но также для становления у обучающихся системы личностных качеств, обеспечения их успешной адаптации к реализации профессиональной и других видов деятельности. В частности, указывает Е.В. Пономарева [6], использование такого рода технологий во время преподавания дисциплин психологических позволит студентам познакомиться с основными законами психической жизни, исследовать собственные слабые и сильные стороны, индивидуальные психологические особенности, вооружиться приёмами и методами познания партнёров по социальному взаимодействию.

Следует, между тем, согласиться также с исследователями (А.Р. Айдагулова [1], М.Х. Хайбулаев, Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова, Ш.А. Магомедов [3], Н.А. Нонко, И.О. Грунин [4]), отмечающими, что применение во время преподавания студентам дисциплин вышеуказанного цикла инновационных технологий не должно превращаться в самоцель. В данной связи полноценному раскрытию возможностей относимых к данной категории средств обучения и их широкому использованию в целях развития у юношей и девушек компетенций, необходимых для успешной деятельности в текущих условиях, будет способствовать создание социально-образовательной среды.

Сущность такой среды, её наиболее характерные черты будут охарактеризованы ниже. Здесь же мы вслед за К.Б. Пригожиной [7] отметим, что дидактический потенциал, открытость, гибкость и метафункциональность социально-образовательной среды способствуют тому, что психологическое образование становится более доступным, эффективным и адаптивным к потребностям самих обучающихся, их наставников и потенциальных работодателей. Достигается это за счёт связанного с открытостью и доступностью среды расширения границ коммуникативного сообщества, вовлечения субъектов педагогической деятельности в сетевое взаимодействие, реализуемое в условиях, приближенных к тем, в которых выпускники будут реализовывать свои профессиональные обязанности.

Таким образом, сегодня перед исследователями встаёт необходимость, с одной стороны исследовать факторы, оказывающие влияние на эффективность педагогического взаимодействия в рассматриваемой среде, с другой – в изучении возможностей для реализации её дидактического потенциала в процессе обучения студентов современного вуза конкретным академическим дисциплинам. Рассмотрению таких возможностей на примере преподавания дисциплин психологического цикла посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогике высшего образования отсутствует общепринятое определение термина «социально-образовательная среда». С другой стороны, к настоящему моменту сформирован ряд её интерпретаций, разделяемых авторами современных моделей организации педагогического процесса в вузе (Табл. 1).

Таблица 1

Понимание категории «социально-образовательная среда» в разных моделях организации образовательной деятельности

Модель	Педагоги, принимавшие участие в её разработке	Суть предлагаемой трактовки
Психодидактическая	Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная [2]	Пространство, смоделированное с целью обеспечения всестороннего развития личности студентов, учитывающее их интересы, предоставляющее при этом необходимые средства самовыражения сообразные индивидуальным способам познания, восприятия и переработки информации
Эколого-личностная	А.Р. Айдагулова [1], Н.В. Поморцева, Л.Н. Сабанчиева [5]	Социальное окружение, интегрирующие организационно-педагогические условия для саморазвития и формирования каждого учащегося как личности и профессионала
Экопсихологическая	Н.А. Нонко, И.О. Грунин [4], Е.Ю. Пономарева [6]	Система условий (педагогические, психологические) и факторов, направленных на нивелирование трудностей, возникающих в ходе межличностного и межкультурного общения
Коммуникативно ориентированная	М.Х. Хайбулаев, Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова, Ш.А. Магомедов [3], Л.А. Саенко, В.В. Симоненко [8]	Специфическая форма сотрудничества между преподавателями и студентами, обеспечивающая их максимальную интеграцию в социально-коммуникативное взаимодействие, общность мотивационных установок, целей и задач

Опираясь на показанные в Таблице 1 результаты проведённого сопоставительного анализа, мы можем говорить о наиболее характерных чертах социально-образовательной среды современного российского вуза (Табл. 2).

Таблица 2

Черты социально-образовательной среды современной организации ВО

Группа	Относимые к ней черты
Условия функционирования	Цифровое образовательное пространство, целенаправленно смоделированное и организованное
	Вовлечение субъектов образовательных отношений в целенаправленное социально-коммуникативное взаимодействие
	Совокупность различных моделей и форм непосредственного и опосредованного сотрудничества
Формы взаимодействия между участниками педагогической деятельности	Социальный обмен
	Организационная аудиторная и внеаудиторная работа
	Естественное (случайное) обучение, реализуемое в ходе различных форм социального взаимодействия
	Сетевое и взаимное обучение
Цели функционирования среды	Вовлечь субъектов учебно-воспитательного процесса в реализацию различных форм образовательной и социальной активности, мотивировать их к коммуникативному взаимодействию и сотрудничеству
	Обеспечить максимальное разнообразие форм коммуникативного взаимодействия и сотрудничества, направленных на эффективное решение образовательных задач
Средства, обеспечивающие достижение целей функционирования вузовской социально-образовательной среды	Совокупность инновационных педагогических технологий
	Системная и последовательная реализация деятельности, направленной на решение педагогических задач
	Цифровые образовательные ресурсы
	Средства удалённой коммуникации
	Приёмы и методы организации учебно-воспитательной работы, обеспечивающие её гибкость и вариативность

Учитывая ключевые черты социально-образовательной среды современного вуза, приведённые в Таблице 2, мы можем сформулировать её определение, в максимальной степени соответствующее тематике исследования. В рамках нашей статьи под этим термином мы будем понимать целенаправленно смоделированное и организованное цифровое информационно-образовательное пространство. В число наиболее значительных его характеристик могут быть включены:

– адаптивность;
– интерактивность;
– вариативность;
– метафункциональность;
– открытость.

Благодаря этим характеристикам существующее сегодня разнообразие инновационных образовательных технологий может быть эффективно использовано для обеспечения вовлеченности участников педагогического процесса, реализуемого на занятиях по психологическим дисциплинам, в целенаправленное социально-коммуникативное взаимодействие и сотрудничество. Оно, в свою очередь, позволит студентам на системной основе решать образовательные, а в дальнейшем – профессиональные задачи.

Результаты сравнительного анализа работ отечественных исследователей, посвящённых особенностям межличностного и межкультурного взаимодействия между участниками образовательного процесса (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная [2], Н.А. Нонко, И.О. Грунин [4], Н.В. Поморцева, Л.Н. Сабанчиева [5]), позволили нам выделить факторы, оказывающие влияние на реализацию межличностного и межкультурного взаимодействия в социально-образовательной среде. В свою очередь, факторы эти могут быть разделены на два блока и шесть групп (Табл. 3).

Таблица 3

Факторы, влияющие на ход межличностного и межкультурного взаимодействия, реализуемого в социально-образовательной среде современного российского вуза

Блоки	Группы
Внешние факторы	Вербально-семантические
	Когнитивно-дискурсивные
	Межличностные
	Ситуационно-прагматические
	Социально-психологические
Внутренние факторы	Когнитивно-рефлексивные
	Когнитивно-эмоциональные
	Личностно-мотивационные
	Личностно-психологические

Эти факторы влияют на восприятие студентами учебного материала по рассматриваемым дисциплинам, их эмоционально-когнитивное реагирование, поведение, а также мотивационную готовность к межличностному и межкультурному взаимодействию в описанных выше условиях, характерных для современного общества. Действие факторов, упомянутых в Таблице 3, как справедливо полагает А.Р. Айдагулова [1], во многом зависит от выбора конкретных педагогических технологий, форм и средств взаимодействия между участниками образовательных отношений, реализуемых по ходу обучения студентов современного вуза психологическим дисциплинам. Необходимостью формирования у будущих высококвалифицированных специалистов системы профессиональных и личностных качеств определяется также выбор образовательных онлайн-сервисов и ресурсов.

Учитывая сказанное выше, теоретические занятия по психологическим дисциплинам в социально-образовательной

среде организации ВО должны быть организованы творчески, что позволит увлекать студентов в мир научных знаний, относимых к соответствующей области. Таким образом, инновации в теоретической части преподавании данных дисциплин базируются не только на изучении когнитивной сферы личности, но и на совершенствовании у студентов системы умений и навыков конструктивного общения и взаимодействия, а также исследовании их субъективных способностей. В этой связи целесообразным представляется выделение в каждой лекции трёх составляющих (Рис. 1).

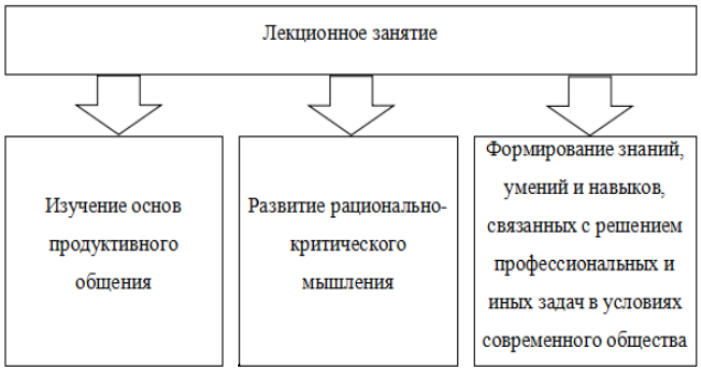


Рисунок 1. Составляющие лекционного занятия по психологическим дисциплинам, проводимого в социально-образовательной среде современного вуза

Если же мы говорим о семинарских и практических занятиях по психологическим дисциплинам, то в ходе них целесообразным представляется широкое применение исследовательских методов. Они, по словам М.Х. Хайбулаева и его соавторов [3], позволяют вывести учебно-воспитательный процесс на новый, более эффективный уровень. При реализации, например, метода наблюдения студенты учатся следить за индивидом или группой в процессе выполнения кейсов, либо ситуационных задач. Активизирующиеся при этом процессы самоанализа и самонаблюдения способствуют интенсификации развития рефлексии, умения управлять собственным психоэмоциональным состоянием [3]. Проведение же психологических экспериментов направлено на изучение познавательных процессов и возможности применения их выпускниками в будущей профессиональной деятельности.

Е.Ю. Пономарева [6] свидетельствует, что при проведении семинарских и практических занятий в социально-образовательной среде определённым потенциалом обладает и ряд других инновационных образовательных технологий. Среди них исследовательница особо выделяет проектную технологию, тренинги, портфолио, технологию «мозгового штурма», а также игровые технологии [6]. Рассмотрим возможности каждой из этих технологий при изучении психологических дисциплин в условиях вузовской социально-образовательной среды (Табл. 4).

Таблица 4

Инновационные образовательные технологии, характеризующиеся наибольшей эффективностью при обучении студентов современного вуза психологическим дисциплинам в социально-образовательной среде

Наименование	Роль в интенсификации обучения психологическим дисциплинам
Проектная технология	По сути, представляет собой обучающую систему, ориентированную, главным образом, на самостоятельное приобретение обучающимися знаний и умений. Соответственно, индивидуальная или групповая работа студентов над проектами позволяет вырабатывать и развивать у них специфические умения и навыки, применимые при реализации различных аспектов практической деятельности в ближайшем будущем
Тренинги	В русле данной технологии целью работы является формирование вербальных коммуникативных навыков студентов, а также таких способов пространственного поведения, как поза, походка или жесты, а равно и прогностических умений необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности
Портфолио	Цели применения данной педагогической технологии на занятиях по психологическим дисциплинам заключаются в том, чтобы во-первых научить будущих профессионалов адекватной самооценке, а во-вторых сформировать у них рефлексивные способности
Технология «мозгового штурма»	Согласно современным представлениям (А.Р. Айдагулова [1], К.Б. Пригожина [7], Л.А. Саенко, В.В. Симоненко [8]), мозговой штурм заключается в обсуждении проблемы несколькими участниками. Это, в свою очередь, предоставляет студентам современного вуза широкие возможности для реализации творческого подхода к решению различных вопросов с применением компетенций, полученных ранее по ходу изучения психологических дисциплин
Игровые технологии	Использование учебных игр позволяет выделить психологические характеристики будущих бакалавров, специалистов и магистров, психоаналитические и психолого-педагогические качества каждого из них. Исследователи (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная [2], Н.А. Нонко, И.О. Грунин [4]) подразделяют их на коммуникативные (умение слушать, контактность, адаптивность, эмпатийность), волевые (выдержка, решительность, настойчивость, стрессоустойчивость, дисциплинированность, уравновешенность, организованность), организаторские (целеустремленность, предприимчивость, инициативность, объективность, активность, уверенность в себе), а также интеллектуальные (развитое критическое мышление, обучаемость, эрудиция, гибкость, профессиональная компетентность, рассудительность)

Говоря же об инструментальной базе, применимой во время преподавания психологических дисциплин в условиях социально-образовательной среды современной организации ВО, отметим, что на лекционных и практических занятиях могут широко использоваться информационные и телекоммуникационные технологии, обеспечивающее эффективное

сотрудничество студентов при групповой работе, стимулирующие адаптацию к условиям, в которых они в скором времени будут исполнять профессиональные обязанности. К.Б. Пригожина [7] в данной связи отмечает важность соблюдения педагогом и обучающимися принципа интерактивности учебно-воспитательного процесса. Это, считает данный автор, позволит субъектам педагогической деятельности, действовать в рамках диалогового взаимодействия [7].

Установление диалога между ними, в свою очередь, позволит преобразовать процесс изучения дисциплин, относящихся к исследуемому циклу, из самоцели в источник развития студентов, получения ими собственного опыта. Получит наиболее полную реализацию позиционируемый большинством педагогов (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная [2], Н.А. Нонко, И.О. Грунин [4], К.Б. Пригожина [7]) в качестве прогрессивного практико-ориентированный подход к овладению компетенциями, относящимися к данной области.

Выводы. Завершая, таким образом, рассмотрение специфики преподавания студентам современных вузов в условиях вузовской социально-образовательной среды учебных дисциплин, относящихся к психологическим, следует сказать о том, что среда эта может быть определена как целенаправленно смоделированное и организованное цифровое информационно-образовательное пространство. Наиболее значительными его характеристиками являются адаптивность, интерактивность, вариативность, метафункциональность и открытость. Благодаря им инновационные образовательные технологии могут быть с максимальной эффективностью использованы при обучении будущих специалистов, бакалавров и магистров дисциплинам рассматриваемого цикла.

Большое значение при этом имеет выбор конкретных педагогических технологий, форм и средств взаимодействия между участниками образовательных отношений. Их использование с необходимостью должно быть подчинено цели организации диалогического взаимодействия между участниками педагогической деятельности. Это позволит превратить процесс обучения психологическим дисциплинам в один из важнейших аспектов подготовки обучаемых к реализации профессиональных обязанностей в условиях современного общества с характерной для него непредсказуемой динамикой развития большинства сфер жизни.

Литература:

1. Айдагулова, А.Р. Формирование социально-воспитательной среды образовательной организации МВД России / А.Р. Айдагулова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2024. – № 4(49). – С. 7-13

2. Гельфман, Э.Г. Учебные тексты как средство интеллектуального развития учащихся в процессе обучения математике / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная // Образование и наука. – 2014. – № 8(117). – С. 67-80

3. Классификация педагогических технологий / М.Х. Хайбулаев, Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова, Ш.А. Магомедов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17. – № 2. – С. 97-103

4. Нонко, Н.А. Методы развития способности к социальному взаимодействию обучающихся в цифровой образовательной среде / Н.А. Нонко, И.О. Грунин // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 5(63). – С. 57-65

5. Поморцева, Н.В. Специфика педагогического взаимодействия в высшей школе в условиях гибридного обучения / Н.В. Поморцева, Л.Н. Сабанчиева // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 214-217

6. Пономарева, Е.Ю. Искусственный интеллект и его роль в преподавании психологических дисциплин в вузе / Е.Ю. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 289-292

7. Пригожина, К.Б. Создание sozialno-образовательной среды в вузе с помощью современных онлайн-ресурсов / К.Б. Пригожина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 2(843). – С. 102-110

8. Саенко, Л.А. Педагогический инструментарий развития навыков командной работы у студентов высшей школы / Л.А. Саенко, В.В. Симоненко // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 217-220

Психология

УДК 159

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Гасанова Загидат Зайнулабидовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности Гасанова Бурлият Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Арслангереева Джамиля Ильмутдиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Рассматриваются психологические аспекты организации процесса продуктивного взаимодействия между преподавателем с одной стороны, студентами – с другой при широком использовании интерактивных технологий. В начале статьи исследованию подвергается влияние цифровизации на ход и результаты педагогического процесса, осуществляемого в пространстве современных российских вузов. В данной связи делается предположение о той роли, которую расширение использования интерактивных технологий может играть при их оптимизации, а также о формах взаимодействия между субъектами образовательных отношений, характеризующихся в такой ситуации наибольшей эффективностью. Демонстрируется место относимых к рассматриваемой категории технологий, а также цифровых инструментов их реализации в деле организации различных аспектов педагогического общения. Кроме того, на основе результатов изучения специальной литературы и рефлексии собственного опыта профессиональной деятельности авторами предлагаются условия оптимизации такого взаимодействия.

Ключевые слова: психология, студент вуза, преподаватель вуза, интерактивные образовательные технологии, взаимодействие.

Annotation. The psychological aspects of organizing the process of productive interaction between a teacher on the one hand, and students on the other, with the widespread use of interactive technologies, are considered. At the beginning of the article, the influence of digitalization on the course and results of the pedagogical process carried out in the space of modern Russian universities is examined. In this regard, an assumption is made about the role that the expansion of the use of interactive technologies can play in their optimization, as well as about the forms of interaction between subjects of educational relations, characterized by the greatest

effectiveness in such a situation. The paper demonstrates the place of technologies related to this category, as well as digital tools for their implementation in the organization of various aspects of pedagogical communication. In addition, based on the results of studying specialized literature and reflecting on their own professional experience, the authors propose conditions for optimizing such interaction.
Key words: psychology, university student, university teacher, interactive educational technologies, interaction.

Введение. Отмечаемая исследователями (Д.И. Гасанова [2], Т.И. Голубева, М.И. Михеева [3], Г.Т. Исхакова, А.Т. Исхакова [4]) цифровизация образования – не просто объективная реальность нашего времени. Соответствующие процессы, показывает опыт последних десятилетий, отражённый на страницах сочинений учёных и практиков (А.В. Васильева [1], Д.И. Гасанова [2], И.В. Стрижкова [6], Т.К.А. Фам, Л.Ж. Караванова [7]), кардинальным образом изменили подходы к обучению и воспитанию в образовательных организациях всех уровней. Вузы исключения, конечно, не составляют.

В данной сфере мы наблюдаем повышенный интерес (А.В. Васильева [1], Т.И. Голубева, М.И. Михеева [3], С.В. Мамаджанова [5], И.В. Стрижкова [6]) к формированию у студентов компетенций, необходимых для реализации профессиональных обязанностей в обществе ближайшего будущего с его непредсказуемой динамикой. Основой такого обучения является субъект-субъектное взаимодействие между преподавателем и студентами.

В данной связи обращают на себя внимание выделяемые отечественными авторами (А.В. Васильева [1], Г.Т. Исхакова, А.Т. Исхакова [4], Т.К.А. Фам, Л.Ж. Караванова [7]) преимущества использования интерактивных технологий (Табл. 1).

Таблица 1

Преимущества интерактивных технологий при реализации субъект-субъектного взаимодействия между преподавателем и студентами современного вуза

Наименование	Особенности реализации
Ускорение передачи знаний и опыта, накопленных в соответствующей профессиональной области	Достигается за счёт того, что возможности интерактивных образовательных технологий, применимых в современном вузе, способствуют более интенсивной трансляции учебной, научной и методической информации не только от педагогического работника к вверенным ему обучающимся, но также в ходе взаимодействия между ними и ведущими учёными, опытными практикующими специалистами в данной области, в среде самих студентов
Интенсификация процесса становления системы знаний, умений, навыков, связанных с адаптацией к реалиям современного социума	Распространение педагогических технологий, относимых к рассматриваемой категории, позволило существенно улучшить качественные характеристики процессов обучения и воспитания, тем самым позволяя молодым людям более эффективно адаптироваться к изменениям в обществе и окружающей среде. Это относится не только непосредственно к процессу освоения вузовских программ, но также и к совершенствованию уже выпускниками собственных профессиональных и личностных компетенций в ближайшем будущем
Создание системы высшего образования, существенной характеристикой которой является высокая степень соответствия потребностям информационного общества	В текущих условиях не все вузы могут позволить себе вносить за короткое время значительные изменения в организацию педагогической деятельности, её методологию и инструментальную базу. В этом случае, показывают исследования (Т.И. Голубева, М.И. Михеева [3], С.В. Мамаджанова [5], Т.К.А. Фам, Л.Ж. Караванова [7]), хорошим выходом является расширение использования интерактивных технологий, которые, не требуя серьёзных преобразований, позволяют вместе с тем реформировать традиционную образовательную систему под выдвигаемые социумом и профессиональным сообществом требования

Таким образом, интерактивные образовательные технологии являются наиболее эффективным средством вовлечения студентов современного вуза в процесс обучения и воспитания. Их широкое использование позволит окончательно уйти от ситуации, когда обучающиеся являлись пассивными рецепиентами информации, в качестве основных поставщиков которой выступал профессорско-преподавательский состав. Такие технологии предоставят будущим специалистам возможность для активного участия в собственном образовании, создании в стенах вуза динамичной коммуникативной среды [5].

Естественно, что в условиях, когда одним из важнейших путей реализации педагогической деятельности является широкое применение интерактивных технологий, характер взаимодействия между её участниками также меняется. Соответственно, вопросам его организации в новых условиях посвящено немало исследований (Табл. 2).

Таблица 2

Проблемы взаимодействия между студентами и преподавателем в условиях широкого использования интерактивных технологий, служившие объектом интереса исследователей

Автор(ы)	Проблемы, выступавшие объектом его (их) научного интереса
А.В. Васильева [1]	Сущность и структура категории «педагогическое взаимодействие» применительно к студентам и педагогам современного вуза
Т.И. Голубева, М.И. Михеева [3], И.В. Стрижкова [6]	Ключевые особенности педагогического взаимодействия как средства развития духовных качеств обучающихся
Д.И. Гасанова [2]	Характер взаимодействия между преподавателями и студентами как фактор, влияющий на достижение педагогических целей

Эти и другие работы пролили свет на различные стороны взаимодействия между участниками реализуемого в современном вузе педагогического процесса. Имели они и практическую значимость, так как отражённый на страницах соответствующих исследований опыт позволил придать взаимодействию между субъектами учебной и внеучебной деятельности, реализуемой в том числе при широком использовании интерактивных технологий, более рациональный характер. Но с другой стороны, на страницах такого рода трудов пока не нашли действительно полного отражения

психологические аспекты организации такого взаимодействия. Попытка минимизации данного дефицита будет предпринята ниже.

Изложение основного материала статьи. Начать рассмотрение психологических аспектов взаимодействия между преподавателем и студентами во время реализации интерактивных технологий обучения следует с того, что, по мнению большинства современных исследователей (А.В. Васильева [1], Д.И. Гасанова [2], Т.К.А. Фам, Л.Ж. Караванова [7]), характер такого взаимодействия представляет собой один из ключевых факторов, определяющих качество реализации программ высшего образования. Соответственно, оно должно базироваться на гуманистических принципах и быть ориентированным, как уже говорилось, не только на развитие необходимых профессиональных компетенций, но также на формирование личностных качеств. Г.Т. Исхакова и А.Т. Исхакова [4] указывают на то, что в совокупности соответствующие компетенции должны позволять выпускникам организовать профессиональную деятельность в новом экономическом и социокультурном контекстах. Таким образом, преподаватель, который готов к установлению со своими учащимися таких отношений будет своей деятельностью способствовать созданию психологически благоприятной атмосферы, при которой будущие специалисты, бакалавры и магистры более активно участвуют в учебной и внеучебной деятельности. Повышается их мотивация к обучению.

Далее, в связи с темой нашего исследования отметим, что сегодня, в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) как к самим педагогам, так и к учебным дисциплинам дисциплинам, которые они преподают, предъявляются достаточно высокие требования. Причём затрагивают они не только сам учебный процесс, но и педагогические условия, в которых надлежит его осуществлять. В то же время и целевые установки педагогической деятельности, и условия, в которых требуется их реализовывать, ориентированы на то, чтобы подготовить компетентных специалистов, одной из главных черт которых является способность к самостоятельному решению профессиональных задач, творческому использованию и развитию накопленного опыта познавательной деятельности [7]. По этой причине в ходе педагогического взаимодействия педагогический работник современного вуза должен характеризоваться высокой культурой поведения, а также осознанным стремлением к соблюдению педагогического взаимодействия не только со студентами, но и в коллективе.

В числе главных путей реализации такого взаимодействия, несомненно, находится использование онлайн-платформ и образовательных приложений, позволяющих организовывать взаимодействие в форматах, удобных для всех участников педагогического процесса. Соответствующая деятельность, отмечает А.В. Васильева [1] может быть двух видов (Табл. 3).

Таблица 3

Виды взаимодействия между преподавателем и студентами, реализуемого при широком использовании интерактивных технологий с привлечением цифровых средств общения

Вид	Применимые инструменты удалённого взаимодействия
Синхронное взаимодействие	Средства видеоконференцсвязи
Асинхронное взаимодействие	Записанные лекции и другие материалы, представленные в различных мультимедийных форматах и доступные в любое время

Возможности упомянутых в Таблице 3 приложений, сетевых сервисов и ресурсов позволяют эффективно реализовывать педагогическое взаимодействие по ходу применения современных интерактивных технологий обучения. Охарактеризуем их подробнее (Табл. 4).

Таблица 4

Современные технологии интерактивного обучения и их роль в гармонизации взаимодействия между студентами и педагогическим работником современного вуза

Наименование	Роль в гармонизации взаимодействия
Образовательный квест	Представители возрастной категории, к которой сегодня относится большинство студентов вузов, как правило, характеризуются стремлением к открытиям и исследованиям чего-либо нового и неизвестного. Погружаясь в тайны неизведанного, они пытаются разгадать загадки и проверить собственные умственные способности, эмоциональную выносливость, в т.ч. в различных ситуациях, связанных с взаимодействием, реализуемым по ходу учебно-профессиональной деятельности.
Тренинг	Направлен на развитие у студентов способностей к эффективному межличностному общению и повышение профессионализма во взаимодействии между собой или с преподавателем. Существенное преимущество данной технологии заключается в возможности активного участия всех обучаемых. Таким образом обеспечивается всесторонний опыт реализации различных форм взаимодействия.
Групповое обсуждение	Играет важную роль в улучшении взаимопонимания между субъектами образовательных отношений, так как данная технология позволяет им сосредоточить своё внимание на работе с конкретными объектами. Этим облегчается коллективный поиск оптимальных решений и оптимизируется взаимодействие между студентами.
Мозговой штурм	Предоставляет платформу для совместного обсуждения поставленных проблем, чем побуждает студентов современного вуза к эффективному взаимодействию в ходе совместного поиска новаторских подходов к решению проблем.

При всей той пользе, которую интерактивные технологии могут принести в плане эффективной организации взаимодействия с лицами, осваивающими программы современных вузов, стоит сказать, что чрезмерное внимание к цифровым средствам, – основным инструментам их реализации, может отрицательно отразиться на ходе соответствующего процесса. В данной связи мы склонны согласиться с Т.И. Голубевой и М.И. Михеевой [3] в том, что взаимодействие в виртуальном пространстве, не смотря на то, что оно предоставляет целый ряд новых возможностей, не всегда может заменить личное общение. Соответственно, студенты могут испытать определённые трудности в процессе развития социальных навыков, например, умений командной работы. Поиск путей решения данной проблемы является предметом не только вызывает оживлённых дискуссий в учёной среде (А.В. Васильева [1], Т.И. Голубева, М.И. Михеева [3], Т.К.А. Фам,

Л.Ж. Караванова [7]), но и ежедневно принимаемых решений в повседневной деятельности впедагогов-практиков.

В данной связи нам кажется рациональной точка зрения, разделяемая, например, А.В. Васильевой [1]. В соответствии с данной позицией распространение в сфере высшего образования интерактивных и цифровых педагогических технологий будет способствовать тому, что правильно организованное взаимодействие преподавателя и студентов совершит последовательный переход от координации к кооперации.

Педагогический работник при этом должен постепенно утрачивать роль транслятора готовых знаний, кроме, конечно, опорных точек для реализации их самостоятельного поиска студентами по преимуществу в сетевом пространстве. По большей же части во взаимодействии с ними он будет выступать, скорее как наставник, тьютор, указывающий вверенным ему учащимся наиболее эффективные и безопасные способы поиска нужной информации и консультирующий по вопросам самостоятельной работы с ней. Эта, новая роль в педагогическом общении требует от педагога высокого уровня цифровой компетентности, ведь общаться с будущими специалистами ему придётся, прежде всего, через посредство современных средств коммуникации.

При взаимодействии, организованном таким образом, будущие специалисты, бакалавры и магистры окажутся вынужденными постоянно взаимодействовать между собой, с преподавателем, учёными и практикующими специалистами, компетентными в той области, по которой готовятся учебные работы. Ситуации такого общения могут быть и нестандартными. Подобное повышение их социальной активности позволит в значительной степени нивелировать негативное влияние Интернет-технологий на формирование навыков продуктивного взаимодействия.

Изменения, произошедшие во взаимодействии между педагогом и студентами в условиях широкого использования интерактивных технологий обучения, конечно, не ограничиваются внедрением цифровых форматов общения и его форм, необходимых для эффективного использования таких технологий. Вслед за Т.К.А. Фам и Л.Ж. Карабановой [7] мы должны отметить, что общение между участниками учебно-воспитательного процесса становится более многогранным, а, значит, и более эффективным за счёт того, что корректное использование цифровых технологий будет способствовать расширению сознания обучающихся. Тем самым может быть обеспечена их готовность к принятию инноваций в учебно-воспитательном процессе и в целом в объективной действительности. Кроме того, благодаря цифровизации, которая, как мы уже убедились, в современных условиях всегда будет сопутствовать расширению использования интерактивных технологий, появляются новые возможности для поддержания между преподавателями и студентами обратной связи. Это также способствует созданию более открытой и доступной атмосферы для их взаимодействия.

Далее, говоря об особенностях взаимодействия со студентами при использовании интерактивных технологий в педагогическом процессе, следует также упомянуть о том, что их применение открывает новые горизонты в плане контроля учебных достижений. Обучающиеся, например, могут выбирать удобные для них форматы соответствующей деятельности [3]. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению степени их удовлетворённости ходом и результатами педагогического общения, а, значит, и стимуляции к более активному в нём участию. Кроме того, такие инструменты как интерактивные приложения или образовательные платформы позволяют обирать и анализировать данные о прогрессе учащихся в автоматическом или полуавтоматическом режиме. Это предоставит педагогическим работникам вузов возможность для более широкой реализации различных форм продуктивного общения с учащимися [3].

Ещё одним способом оптимизации взаимодействия между преподавателем и студентами является содействие интеграции в педагогический процесс практического опыта. Учёным и практикам (Д.И. Гасанова [2], Г.Т. Исхакова, А.Т. Исхакова [4], Т.К.А. Фам, Л.Ж. Караванова [7]) давно известно, что сотрудничество с работодателями, учебные и производственные практики, стажировки, а равно и привлечение студентов к работе над реальными проектами в осваиваемых областях позволят им не только найти применение формируемым теоретическим знаниям, но и развить навыки, востребованные в профессиональной среде, в т.ч. связанные с продуктивным взаимодействием. Использование же при этом интерактивных технологий позволит моделировать различные ситуации такого общения, в т.ч. нестандартные.

Изучение научно-методической литературы (А.В. Васильева [1], И.В. Стрижкова [6], Т.К.А. Фам, Л.Ж. Караванова [7]) и рефлексия собственного опыта педагогической деятельности позволяют говорить о том, что реализация охарактеризованных выше аспектов взаимодействия со студентами современных вузов при широком использовании интерактивных технологий будет наиболее эффективной в случае соблюдения ряда условий (Рис. 1).

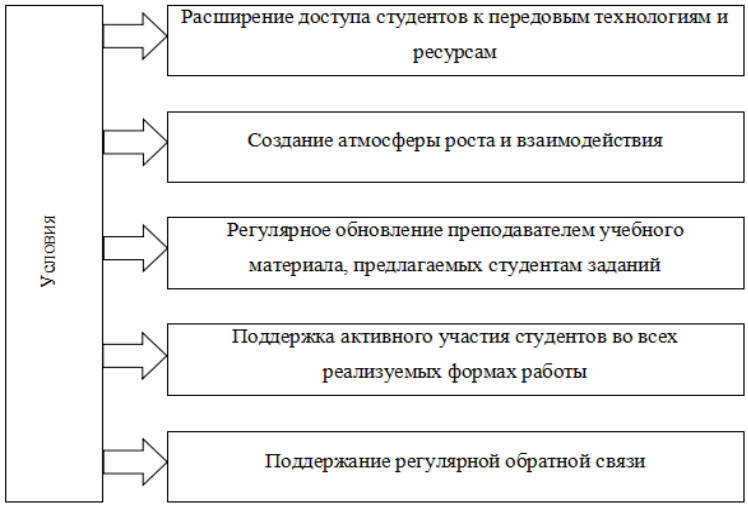


Рисунок 1. Условия эффективной реализации основных составляющих взаимодействия с современными студентами, реализуемого в ходе использования интерактивных технологий обучения

В целом, как отмечает Е.А. Шумилова [8], в процессе использования интерактивных технологий обучения в образовательной среде вуза происходит интенсивное формирование социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов. Особенно это актуально для будущих педагогов и специалистов сферы «человек-человек».

Выводы. Таким образом, в гармонизации взаимодействия между студентами и педагогическим работником

современного вуза ключевую роль играют следующие интерактивные образовательные технологии: образовательный квест, тренинг, групповое обсуждение, мозговой штурм. При этом расширение использования данных технологий, а также цифровых средств их реализации предполагает организацию взаимоотношений между субъектами педагогической деятельности на новых основаниях.

Практическое воплощение всех аспектов взаимодействия со студентами современных вузов при широком использовании интерактивных технологий будет наиболее эффективным в случае соблюдения следующих условий: расширение доступа студентов к передовым технологиям и ресурсам, создание атмосферы роста и взаимодействия, регулярное обновление преподавателем учебного материала, предлагаемых студентам заданий, поддержка активного участия студентов во всех реализуемых формах работы, поддержание регулярной обратной связи.

Литература:

1. Васильева, А.В. Модель интерактивной образовательной среды вуза / А.В. Васильева // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. – № 4. – С. 41-54

2. Гасанова, Д.И. Инновационный подход к преподаванию в высшей школе / Д.И. Гасанова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17. – № 3. – С. 23-27

3. Голубева, Т.И. Интеграция интерактивных методов в смешанное обучение иностранным языкам в высшей школе / Т.И. Голубева, М.И. Михеева // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 273-275

4. Исхакова, Г.Т. Интерактивные технологии в профессиональной подготовке студентов: практико-ориентированный подход / Г.Т. Исхакова, А.Т. Исхакова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 66-67

5. Мамаджанова, С.В. Формирование индивидуально-психологических характеристик будущего учителя информатики в виртуальной образовательной среде / С.В. Мамаджанова // Экономика и социум. – 2024. – № 1(116). – С. 1080-1083

6. Стрижова, И.В. Влияние интерактивных технологий на динамику формирования нравственной надёжности у молодёжи / И.В. Стрижова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 4. – 29 с.

7. Фам, Т.К.А. Психологическая атмосфера в российском вузе как основа мотивации к обучению / Т.К.А. Фам, Л.Ж. Караванова // Психология и психотехника. – 2025. – № 3. – С. 85-99

8. Шумилова, Е.А. Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании / Е.А. Шумилова. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2007. – 125 с.

Педагогика

УДК 37.013.8

старший преподаватель кафедры спортивно-оздоровительных технологий и туризма Глобенко Римма Рифкатьевна
Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Севастополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РЕКРЕАЦИОННОЙ РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье представлены результаты научного исследования, которое явилось очередным этапом лонгитюдной исследовательской работы по повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры, реабилитации и рекреации, проводимой автором в 2020-2025 гг. В статье подчеркивается важность рекреационной работы будущих учителей физической культуры с учащимися основной школы. Целью исследования была разработка и практическое обоснование современной, адекватной запросам общества педагогической технологии профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Приводятся результаты предыдущих научных изысканий по определению педагогических условий, модели, и критериального инструментария профессиональной подготовки будущих педагогов к рекреационной работе со школьниками. Раскрыта сутью рекреационной работы учителя физической культуры. В статье приводится описание основных элементов разработанной автором технологии профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к рекреационной работе с учащимися основной школы. Разработанная технология профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры включала три этапа. Для каждого этапа была определена цель, педагогические условия, дидактическое наполнение трех направлений деятельности и ожидаемый результат. Статистическим анализом собранных данных проведен с использованием произвольных таблиц сопряженности и «Критерия хи-квадрат Пирсона». Описаны результаты экспериментальной работы по проверке ее эффективности.

Ключевые слова: педагог, учитель физической культуры, педагогические условия, педагогическая модель, педагогическая технологий, рекреация, общая школа.

Annotation. This article presents the results of a scientific study, which is the next stage of a longitudinal research project to improve the quality of professional training of future specialists in the field of physical education, rehabilitation, and recreation, conducted by the author from 2020 to 2025. The article emphasizes the importance of recreational work of future physical education teachers with secondary school students. The aim of the study was to develop and provide practical substantiation of a modern pedagogical technology for the professional training of future physical education teachers that meets societal demands. The article presents the results of previous scientific research to determine the pedagogical conditions, model, and criteria tools for the professional training of future teachers for recreational work with schoolchildren. The essence of recreational work of a physical education teacher is revealed. The article describes the main elements of the technology for the professional training of future physical education teachers for recreational work with secondary school students developed by the author. The developed technology for the professional training of future physical education teachers included three stages. For each stage, the goal, pedagogical conditions, didactic content of the three areas of activity, and the expected result were determined. Statistical analysis of the collected data was performed using random contingency tables and the Pearson chi-square test. The results of an experimental study to test its effectiveness are described.

Key words: teacher, physical education teacher, pedagogical conditions, pedagogical model, pedagogical technology, recreation, general school.

Введение. Обучение и подготовка специалистов в разных областях деятельности, и особенно в педагогике, является одной из важнейших задач российского высшего образования, что подчеркивается в целом ряде нормативных документов и

законодательных актов федерального уровня. Как указывает В.Н. Введенский, будущий учитель должен обладать такими основными компетенциями, как знания по своей учебной дисциплине и понимание ее сущности, общие и специальные умения в руководстве и управлении учебным процессом, иметь широкий кругозор и образованность в различных образовательных областях и нормативно-правовой сфере [2, С. 368].

Кроме того, современный учитель общей школы должен характеризоваться высоким уровнем аналитических способностей, эмоциональным интеллектом, навыками проектного мышления, знанием современных технологических тенденций, обладать цифровой грамотностью.

Среди особенностей подготовки высококвалифицированных педагогов по различным направлениям, особое место занимает проблема совершенствования процесса обучения учителей физической культуры ввиду специфичности и важности задач, которые они должны будут решать в процессе профессиональной деятельности. [7, С. 3].

Стремительные социальные и экономические изменения, затронувшие российское общество в последние три – четыре десятилетия, не могли не сказаться негативно на здоровье нации. Исследования, проведенные в последние годы рядом авторов, показывают, что средний уровень физического развития и психофизического состояния детей дошкольного и школьного возраста неуклонно снижается. Кроме того, есть данные, подтверждающие, что некоторые показатели здоровья школьников ко времени окончания учебного заведения ухудшаются в 3-4 раза [1, С. 130].

Изложение основного материала статьи. В данном ракурсе задачи профессиональной деятельности педагога в области физической культуры в основной школе приобретают особую значимость, которая, как указывает профессиональный стандарт, включает, наряду с другими задачами, работу в физкультурно-оздоровительной и рекреационной области.

«Рекреация» – понятие, трактуемое в научной литературе очень широко. Понимание рекреации может охватывать как активные физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия, проводимые с целью восстановления сил, здоровья, самочувствия и работоспособности человека, так и пассивный воскресный отдых на диване перед телевизором. В ракурсе темы нашей статьи под «рекреацией» следует понимать «физическую рекреацию», т.е. использование разнообразных видов активного отдыха в целях сбережения здоровья и совершенствования психофизического развития школьников.

Во многих источниках указывается, что физическая активность ребенка, включающая занятия различными видами физической культуры и спорта, являются основным, эффективным инструментом здоровьесбережения, укрепления нервной системы и физического развития детей [10, С. 15].

Представленные тезисы показывают исключительную важность и востребованность компетентности специалиста – педагога в области физической культуры, включающей способность к организации рекреационной работы.

Анализ научно-методического материала по проблеме подготовки будущих педагогов – учителей физической культуры к работе в сфере физической рекреации выявляет совокупность существенных противоречий, обусловленных, прежде всего, низкой компетентностью и неготовностью выпускников вузов к осуществлению рекреационной работы в процессе физического воспитания учащихся, избыточной стандартизацией учебных программ, использованием устаревших методик организации физкультурной и спортивно-массовой работы в школе, недооценкой важности деятельности по здоровьесбережению в школьной среде.

Также, нужно отметить пробелы в вопросах разработки педагогических условий и технологий профессиональной подготовки будущих учителей педагогов в области физической культуры, отвечающих актуальным требованиям текущего момента.

Основная часть исследования была осуществлена на базе кафедры спортивно-оздоровительных технологий и туризма Севастопольского экономико-гуманитарного института (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в 2024-2025 гг.

Целью исследования была разработка и практическое обоснование адекватной современным запросам общества педагогической технологии профессиональной подготовки будущих педагогов – учителей физической культуры. Данное исследование явилось очередным этапом лонгитюдной научной работы по проблеме повышения уровня профессиональной подготовки студентов, будущих специалистов в области физической культуры, реабилитации и рекреации, проведенной нами в 2020-2025 гг. [3, С. 11]. В ходе исследования применялся ряд типовых научных методов – теоретических и эмпирических.

На предыдущих этапах лонгитюдной работы по повышению качества профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов в области физической культуры, которая проводилась в ходе обработки и обобщения материала литературных источников, а также на основании педагогического наблюдения и анализа результатов ряда констатирующих экспериментов, решались задачи, включающие, в числе прочего, выявление сущностных характеристик, специфических задач и особенностей рекреационной работы с учащимися общей школы. На следующих этапах были разработаны и обоснованы педагогические условия, как необходимый компонент модели профессиональной подготовки педагогов к рекреационной работе, определены критерии профессиональной готовности специалистов к рекреационной работе, что позволило на констатирующем этапе исследования выявить и проанализировать текущие уровни подготовленности студентов СЭГИ КФУ к рекреационной работе. [4, С. 5].

Предыдущие научные изыскания показали, что профессиональная подготовка будущих педагогов в области физической культуры подразумевает целенаправленный процесс, сутью которого является приобретение студентом содержательно-процессуального комплекса педагогических компетенций, позволяющего осуществлять педагогическую работу с учениками общей школы в области физической культуры. Этот комплекс компетенций состоит из ряда компонентов, из которых следует выделять ценностно-смысловой, мотивационный, индивидуально-психологический, инструментальный, конативный компонент. [8, С. 181].

Сутью рекреационной работы учителя физической культуры является создание условий для активного отдыха, укрепления здоровья, мотивации к занятиям физкультурой и спортом, развития морально-волевой сферы, саморегуляции и самосовершенствования учащихся. Компетентностная структура педагога должна способствовать, в числе прочего, организации и реализации таких видов рекреации, как физическая активность (подвижные игры, физкультурные и оздоровительные мероприятия, спортивные зоны), интеллектуальная деятельность и развивающие игры (шашки, шахматы и др.), общение, отдых [5, С. 21].

Результатом подготовки к осуществлению рекреационной работы в основной школе должна стать сформированность следующих компонентов: мотивационно-целевой, эмоционально-волевой, организационно-деятельностный и коммуникативный компонент.

Также, на предыдущих этапах работы мы выявили педагогические условия (т.е. целенаправленно создаваемый комплекс факторов, обстоятельств и мер образовательной среды) профессиональной подготовки будущих учителей к рекреационной работе с учащимися основной школы. Они включают:

– широкое использование всего потенциала учебных дисциплин (профессионально-ориентированных и элективных)

для формирования полноценного понимания задач и нюансов рекреационной работы в общей школе;

– интеграцию теории и рекреационной практики;

– включение интерактивных методов и форм в учебный процесс и организация подвижной образовательной среды;

– последовательность и этапность обучения и подготовки студентов к рекреационной работе в основной школе [6, С. 113].

Модель профессиональной подготовки, в соответствие с нашими разработками, должна иметь пять блоков.

Целевой блок, обосновывающий все компоненты педагогической модели, учитывает общественный запрос по осуществлению рекреационной работы в основной школе. Методологический блок составляют организационно-методические условия и принципы рекреационной работы; технологический блок, ключевой частью которого являются педагогические условия, определяет этапы процесса подготовки специалистов (подготовительный, профессионально-деятельностный, рефлексивный) и их очередность; диагностический блок включает критерии и показатели подготовленности будущих педагогов к осуществлению рекреационной работы; результативный блок включает ожидаемый результат.

Мы считаем оптимальной трехуровневую систему оценки готовности студентов к рекреационной работе (средний, низкий и высокий уровень) в соответствие с тремя критериями и показателями профессиональной подготовленности. Мотивационно-когнитивный критерий включает показатели, характеризующие мотивированность к рекреационной работе. Деятельностно-практический критерий включает показатели, характеризующие способность продуктивно использовать приобретенные знания в прикладной рекреационной работе и готовность к нововведениям и инновациям; рефлексивно-аналитический критерий включает показатели, характеризующие навыки рефлексии, самоанализа и самооценки.

Результаты нашей предварительной научной лонгитюдной работы позволили нам в 2025г. провести констатирующий эксперимент по определению текущего уровня подготовленности будущих учителей физической культуры к рекреационной работе, в котором участвовало 76 студентов, составивших экспериментальную группу, и 78 студентов, составивших контрольную группу.

Констатирующий эксперимент продемонстрировал недостаточность сформированности у студентов комплексного представления о рекреации и ее специфике, физкультурно-оздоровительной и рекреационной деятельности в условиях общей школы. Была отмечена недостаточная сформированность педагогических и методических компетенций, позволяющих эффективно проводить рекреационно-оздоровительную работу.

Результаты констатирующего эксперимента подтверждают и обосновывают важность вопросов, связанных с разработкой и внедрением отвечающей современным запросам общества педагогической технологии подготовки будущих учителей к работе в сфере рекреации с учащимися основной школы.

Экспериментальная технология подготовки будущих учителей к рекреационной работе с учащимися основной школы была разработана нами на основании трудов таких авторов, как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Г.И. Песталоцци и др. [9; 11; 12].

Я.А. Коменский первым обосновал сущность основополагающей концепции педагогической технологии (успешный исход обучения), а также разработал универсальную схему последовательных шагов и методик для обеспечения гарантированного результата [9, С. 303]. К.Д. Ушинский указал, что педагог должен действовать в своей работе независимо и гибко, что повышает его педагогическое умение до уровня технологии. При этом, как полагал автор, исключительно важно, чтобы педагог учитывал индивидуальные особенности подопечных для воспитания у них самостоятельности, инициативы и творчества [12, С. 118]. И.Г. Песталоцци подчеркивал важность разработки специального педагогического инструментария и создания благоприятной образовательной среды, с помощью которых любой педагог может найти подход к любому воспитаннику [11, С. 8].

Обобщая представления других современных авторов, мы можем заключить, что педагогическая технология представляет собой алгоритмизированный процесс обучения, методику реализации образовательной деятельности, целеполаганием которой является достижение конкретного образовательного результата, а общая структура технологии профессиональной подготовки включает концептуальную основу, содержательную основу и процессуальную часть.

Разработанная нами технология включала три этапа (подготовительный этап, профессионально-деятельностный этап и рефлексивный этап), каждый из которых включал три направления деятельности школьников (познавательно-развлекательное, спортивно-оздоровительное и туристско-игровое). Для каждого этапа была определена цель, педагогические условия, дидактическое наполнение трех направлений деятельности и ожидаемый результат.

Так, целью подготовительного этапа было формирование комплексного представления о физической рекреации и особенностях работы со школьниками в ее рамках. Цель профессионально-деятельностного этапа – формирование теоретико-практического базиса по рекреационной работе в основной школе. Цель рефлексивного этапа – формирование навыков критического мышления и рефлексивного анализа у будущих учителей физической культуры.

В ходе реализации экспериментальной технологии с обучающимися контингента экспериментальной группы были достигнуты следующие результаты:

– студенты овладели навыками эффективной подготовки и осуществления рекреационных мероприятий;

– в процессе соединения теории и практики студенты осознали важность рекреационной работы, научились адаптировать теоретические знания к прикладной деятельности в основной школе, у них повысился интерес к профессии;

– процесс обучения студентов стал более целенаправленным;

– будущие учителя физической культуры овладели ценным инструментарием, способствующим повышению профессионализма и личностного развития.

Обобщенные результаты проведенного контрольного тестирования продемонстрировали, что в разрезе трех критериев подготовленности к рекреационной работе будущих учителей физической культуры в экспериментальной группе процент респондентов с высоким уровнем возрос на 13,2%, процент респондентов со средним уровнем также возрос на 5,9%, а процент респондентов с низким уровнем уменьшился на 18,5%.

В контрольной группе соответствующие изменения составили +1,2%, +3,9% и -5,2%.

Изменения в показателях экспериментальной и контрольной групп носят систематический характер и не являются случайными, что подтверждено статистическим анализом собранных данных с использованием произвольных таблиц сопряженности и «Критерия хи-квадрат Пирсона».

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что выявленные педагогические условия, составленная модель, а также разработанная нами педагогическая технология подготовки будущих учителей физической культуры к работе в сфере рекреации в общей школе имеют высокую практически обоснованную степень эффективности.

Для повышения степени мотивации студентов к обучению и профессиональному совершенствованию необходима системная работа по формированию у студентов способности к саморазвитию, критическому мышлению и навыков переноса теоретических знаний в практическую плоскость, развитию коммуникативных качеств, умений командной работы и способностей к внедрению инновационных методик в педагогический процесс, а также стремления к

самосовершенствованию и саморазвитию.

Литература:

1. Бирюкова, А.В. Рекреационная деятельность подростков: модели, уровни, программы / А.В. Бирюкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 16. – № 40. – С. 366-370
2. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 129-146
3. Глобенко, Р.Р. Квази-профессиональная деятельность магистров АФК как основной резерв повышения их профессиональной компетентности / Р.Р. Глобенко // Современная наука. – 2024. – № 1. – С. 51-55
4. Глобенко, Р.Р. Пути усовершенствования и организации физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательной школе / Р.Р. Глобенко // Современная гуманитаристика. – 2023. – № 2. – С. 17-28
5. Глобенко, Р.Р. Педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к рекреационной работе с учащимися основной школы / Р.Р. Глобенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89. – С. 113-117
6. Глобенко, Р.Р. Проблема формирования физкультурно-рекреационной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях цифровизации общества / Р.Р. Глобенко // Образование будущего: сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. – Грозный, 2025. – С. 113-117
7. Горбунова, Н.В. Сущность и структура профессиональной компетенции магистров адаптивной физической культуры / Н.В. Горбунова, Р.Р. Глобенко // Образование и общество. – 2023. – № 6(143). – С. 84-92
8. Зайцев, Г.К. Воспитание и судьба: живая педагогика: учеб. пособие для студ. пед. и гуманитарных факультетов / Г.К. Зайцев. – Псков, 2016. – 242 с.
9. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – Москва: Педагогика, 1982. – 652 с.
10. Лотоненко, А.В. Потребность в физической культуре как области деятельности / А.В. Лотоненко, А.Н. Плешаков // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 5. – 22 с.
11. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И.Г. Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – Москва: Педагогика, 1981. – 21 с.
12. Ушинский, К.Д. Антология гуманной педагогики / К.Д. Ушинский; сост. и авт. предисл. П.А. Лебедев. – Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 222 с.

УДК 371.78

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Алексеенко Наталия Валерьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук Лактионов Виктор Викторович
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ПОРТРЕТ ПЕРВОКУРСНИКА ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье освещаются результаты анкетирования студентов-первокурсников ряда университетов Республики Крым и Севастополя, которые проводились на протяжении последних пяти лет. Внимание уделено вопросам адаптационного процесса студентов первого курса к новым условиям в организации учебного процесса. Описывалось содержание первого блока вопросов, связанного с возрастом, полом, местом проживания и конкретизацией общеобразовательной школой, которую окончили выпускники. Второй блок вопросов «Анкеты первокурсника» касался мотивационных аспектов, связанных с профессиональным выбором абитуриентов. Среди факторов, которые повлияли на их выбор вуза, первокурсники выделяли структурированную и удобную в использовании презентацию материалов на официальных сайтах университетов. Анализируются показатели, которые характеризовали содержание различных информационных источников, а также влияние мероприятий профориентационной направленности на выбор места обучения. К мотивационным факторам, влияющих на отношение к обучению в вузе, относились ожидания студентов от университетской жизни. Одним из важных вопросов, которые влияют на адаптационные процессы, является представление студентом себя в социально ориентированной деятельности. Среди факторов, имеющих значение для абитуриентов, выделяется стоимость обучения, в том числе и его повышение на протяжении всех лет. Ряд вопросов анкеты посвящены ценностным ориентирам и личностным качествам студентов-первокурсников, которые присущи современному студенчеству. Анкетирование, которое проводилось в университетах Республики Крым и Севастополя, анализ его результатов, обусловили необходимость разработки и внедрения поэтапного изучения мнения студентов по вопросам, которые связаны с организацией процесса их обучения.

*Ключевые слова***:** анкетирование, направленность личности абитуриента, портрет первокурсника, гуманитарный университет, адаптация, выбор направления подготовки.

Annotation. This article highlights the results of a survey of first-year students at several universities in the Republic of Crimea and Sevastopol, conducted over the past five years. It focuses on the students' adaptation to new educational conditions. The first set of questions focused on age, gender, place of residence, and the school they graduated from. The second set of questions addressed motivational aspects related to the applicants' career choices. Among the factors that influenced their choice of university, first-year students highlighted the structured and user-friendly presentation of materials on the universities' official websites. Indicators characterizing the influence of various information sources, as well as the impact of career guidance activities on their choice of study destination, are analyzed. Students' expectations of university life are also important motivational factors influencing their attitudes toward studying at a university. One important issue influencing the adaptation process is the student's self-image in socially oriented activities. Among the factors important to applicants, tuition costs are highlighted, including their increasing rates throughout the years. Several survey questions explore the values and personal qualities first-year students believe should be

characteristic of today's students. The survey, conducted at universities in the Republic of Crimea and Sevastopol, and the analysis of its results necessitated the development and implementation of a phased survey of student opinions, particularly on issues related to the organization of their learning process.
Key words: questionnaire, applicant's personality profile, first-year student's profile, humanities university, adaptation, choice of field of study.

Введение. Различные аспекты психофизиологического состояния первокурсников гуманитарного вуза и их адаптации стали предметом ранее опубликованных статей [1; 2; 3]. С целью «мягкого» вхождения студентов первого курса к студенческой жизни, а по сути к новым условиям организации обучения и для улучшения планирования мероприятий, направленных на гармонизацию отношений в созданных студенческих коллективах, выявлению возможных негативных тенденций в жизни первокурсников и для выяснения целого ряда других вопросов ежегодно, в начале учебного года, проводилось анкетирование студентов.

Изложение основного материала статьи. В Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в Ялте и Гуманитарно-педагогическом институте ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» анкетирование первокурсников осуществлялось в течение последних пять лет (2021-2025 гг.). В опросе приняли участие около 80% студентов первого курса, примерно 380-390 человек. Вопросы анкеты были сгруппированы в отдельные блоки. Первый блок вопросов связан с возрастом, полом, местом проживания и конкретизацией общеобразовательной школой, которую окончили выпускники, а в настоящее время студенты первого курса. Преобладающее количество поступивших в вуз на педагогические специальности, конечно, лица женского пола (2021 г. – 81%, 2023 г. – 84%, 2025 г. – 89%), что поясняется выбором направленности и профиля будущей подготовки специалистов. По возрасту студенты, которые поступают на 1 курс дневной формы обучения распределились в последние 5 лет, примерно, так: лицам, которым исполнилось 16-17 лет – 79%, 18-19 лет – 13%, более 20 лет – 8%. Понятно, что в 2023-2025 годах несколько увеличилось количество абитуриентов в возрасте 20 лет и старше, которые окончили 9 классов общеобразовательные школы, а затем окончили СПО и проработав 2-3 года решили продолжить учебу в университете, получив полное высшее образование.

Что касается географии места проживания, то в 2021 году 87% абитуриентов проживали в Севастополе, Ялте и Республике Крым. Если рассматривать удельный вес крымчан в сравнении с последующими годами их численность уменьшилась. В последующие годы (2024-2025 гг.) этот показатель несколько изменился в сторону увеличения первокурсников (21%), которые до этого времени проживали в Ставропольском и Краснодарском крае, а также Запорожской, Луганской, Донецкой и Херсонской областях. Переехав в Крым на постоянное место жительства родителей, выпускники общеобразовательных школ и средних профессиональных учебных заведений приняли решение о получении высшего образования в вузах Крыма. Интересным фактором является то, что приблизительно каждый третий выпускник общеобразовательных учреждений Республики Крым и Севастополя стали студентами всех структурных подразделений Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского и Севастопольского государственного университета. Этому способствовал ряд мероприятий, которые проводились университетами на протяжении последнего пятилетия в различных направлениях общественной жизни региона.

Второй блок вопросов «Анкеты первокурсника» касался мотивационных аспектов, связанных с профессиональным выбором абитуриентов. Так, выясняя факторы, существенно влияющих на выбор вуза для продолжения обучения, на протяжении 5 лет анкетирования первую позицию занимает целенаправленная и системная профориентационная работа преподавателей, студентов, выпускников университета. Существенную помощь в этом направлении оказывают учителя общеобразовательных организаций, которые в свое время окончили Таврический национальный университет, Крымский медицинский университет, Крымский гуманитарный университет в Ялте, Крымский аграрный университет, Национальную академию природоохранного и курортного строительства и строительства, объединились в 2015 году в Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского. Многие выпускники этих высших учебных заведений продолжили профессиональную деятельность во всех городах и населенных пунктах крымского региона, проводя большую профориентационную работу со старшеклассниками. Кроме этого, в многих городах и районных центрах на базе ведущих общеобразовательных школ созданы и успешно функционируют предуниверсарии (лицеи с полной интеграцией программ), профильные классы (медицинские, инженерные, психолого-педагогические, курируемые университетами), дуальные программы (совмещение школьного обучения с вузовскими курсами), сетевые проекты (олимпиады, совместные исследования в рамках Малой академии наук Крыма), дистанционные форматы (онлайн-школы при вузах для абитуриентов).

Среди факторов, которые повлияли на выбор вуза, первокурсники выделяли структурированную и удобную в использовании презентацию материалов на официальных сайтах университетов. Данные материалы стали существенным фактором для 32-34% абитуриентов, сделавших выбор профиля и будущей специальности в 2023-2025 годах. Очевидно, что этот показатель является достаточно высоким, как в поточном, так и в следующих учебных годах. Постепенный рост данного показателя, по нашему мнению, поясняется качественным улучшением содержания и оформления сайтов, постоянной их модернизацией.

Около 25% абитуриентов важное влияние на выбор места обучения связывают с посещением Дней открытых дверей и встречами с научно-педагогическим персоналом и студентами университетов. Среди таких аспектов посещений первокурсники считали общение с ведущими учеными вузов, взаимодействие с успешными выпускниками, которые после окончания университета заняли ведущие позиции в конкретных организациях и учреждениях, отмечали высокий уровень материально-технического оснащения, организацию проживания в студенческих общежитиях и питания в столовых.

В 2021-2025 гг. около 18,5-21% абитуриентов при выборе специальности и специализации конкретного вуза ориентировались на советы значимых людей – учителей или наставников (тренера, руководителя центра технического творчества, преподавателя музыкальной или художественной школы), а 12% пришли учиться в университете по совету родителей, друзей или знакомых.

Анализируя результаты анкеты последних лет можно констатировать, что курсы доуниверситетской подготовки влияют на выбор вуза у 2-5% абитуриентов, а вот реклама на ТВ, радио, в газетах, журналах, специальных выпусках литературы, которые направлены на выпускников школ, помогли в выборе только 2,8% поступающих в вуз. Вместе с тем, при общении с абитуриентами, которые закончили курсы доуниверситетской подготовки в Крымском федеральном университете имени В.И. Вернадского и Севастопольском государственном университете, становилось понятным, что вопрос выбора высшего учебного заведения, как такового, после зачисления в конкретный вуз и специальность, не является важным. Опрашиваемые студенты, как правило, акцентировали внимание на то, что подавали документы в несколько университетов страны для подстраховки, на случае, если не поступят в предпочитаемый университет на бюджетное место.

Анализируя показатели, которые характеризуют влияние различных информационных источников, а также влияние

мероприятий профориентационной направленности на выбор места обучения, можно сделать следующие выводы:

– основные усилия в профориентационной работе необходимо направить на проведение мероприятий, которые предполагают непосредственное общение с будущим абитуриентом. К таким событиям, прежде всего, можно отнести Дни открытых дней, в ходе которых потенциальный студент имеет возможность встретится и пообщаться с педагогом-ученым, с которым произойдет непосредственный контакт, желание учиться и следовать за ним на протяжении всех лет обучения;

– важно постоянное обновление и модернизация информационных ресурсов университетов, конкретно сайта вуза. Структура и содержание материалов сайта, доступность и полифункциональность освещения важных событий, происходящих постоянно в различных структурных подразделениях университетов, формируют позитивное отношение к вузу в целом, а также связаны с интеллектуальным и эмоциональным отношением к имиджу и стилю его деятельности;

– необходимо совершенствовать деятельность доуниверситетских подготовительных курсов, требующих постоянного обновления, касающегося развития цифровой образовательной среды, в рамках которой абитуриенты должны в течение последующих нескольких месяцев осмыслить свое место и роль среди обучающихся в вузе;

– требуется трансформация формата и содержания изданных материалов, предназначенных для ТВ, радио, рекламных акций, посвященных образовательным услугам, что является важным элементом развития у абитуриентов мотивации, интереса, желания, потребностей и возможностей обучаться в конкретном высшем учебном заведении по выбранной специальности и специализации.

В последнее пятилетие среди факторов, которые имеют решающее значение для абитуриентов, выделяют более 20% поступающих в вузы, стоимость обучения, в том числе и его повышение на протяжении последующих лет. Достаточно важным является ответ студентов-первокурсников на вопрос, касающийся мотивации выбора конкретного вуза и направления подготовки. Так, 126 студентов 1 курса считали, что имеют способности к педагогической деятельности, а 22% мечтали овладеть избранной специальностью уже давно, еще в школьные годы. Достаточное количество студентов (29%) считали выбранное направление подготовки перспективным в будущей жизнедеятельности, а в перспективе это направление важным считали 12% респондентов. Обозначенные показатели отражают в некоторой степени и отношение к обучению в первые месяцы учебного года. Студенты, которые осмысленно выбрали направление подготовки, легче переносили первые трудности (самостоятельная работа в библиотеке, подготовка к семинарам и практическим занятиям, осуществление контент-анализа научной литературы), связанные с обучением, быстрее адаптировались к новым требования и условиям обучения.

Мнение родителей влияет на выбор направления подготовки у 8-10% абитуриентов. Притом этот показатель является стабильным на протяжении последнего пятилетия. Как правило, мнением родителей и представителей ближайшего окружения пользуются абитуриенты, выбравшие направления и вуз обучения значительно раньше, чем это происходило на протяжении выпускного учебного года.

В рамках 4-5% находился показатель, характеризующий случайность выбора направления подготовки. При этом в 2021 году наибольшая часть таких студентов ориентировалась на направлении психолого-педагогического профиля («Практическая психология», «Иностранная филология» и наименьшая – на направлении «Информатика», а в 2025 году наибольшие и наименьшие показатели в данном вопросе отнесены к совсем другим направлениям подготовки: соответственно «Дошкольное образование» и «Инклюзивное образование», что свидетельствовало, скорее всего, об отсутствии зависимости между конкретными направлениями подготовки и случайности в их выборе абитуриентами.

Интересным является и тот факт, что практически каждый второй первокурсник имеет желание впоследствии получить в университетах второе высшее образование. Некоторые первокурсники даже определяются с профилем этого образования. Первые три месяца на протяжении 2024-2025 гг. занимают философия, психология, иностранная филология и логика. Небольшая часть опрошенных (2-3%) сформулировала свое желание получить второе высшее образование, однако еще не определились с профилем. Вместе с тем, почти все желающие получить второе высшее образования проявляли намерение осуществлять параллельное обучение. Вместе с тем, небольшая часть студентов (5-7%) указывала на невозможности получить второе образование, поясняя это разными причинами, а именно: отсутствием обучение на бюджетной основе, необходимостью трудоустройства, сменой жизненных ориентаций и планов.

К мотивационным факторам, влияющих на отношение к обучению, важно отнести и ожидания студентов от университетской жизни. Так, преобладающее количество первокурсников (65-70%) привлекала возможность получения современных знаний в выбранной профессиональной области. 45-50% тех, кто дал ответ на анкету указали на привлекательность возможности общаться с опытными преподавателями и учеными, а 35-40% первокурсников мечтали развивать свои творческие способности в других сферах деятельности. Возможность посвятить студенческие годы общественной деятельности привлекали около 16%, а научной работе – 11% первокурсников.

Одним из важных вопросов, которые влияют на адаптационные процессы, является представление студентом себя в социально ориентированной деятельности. Так, желания принимать участие в работе студенческого самоуправления выявляли около 30% первокурсников. В 2024-2025 годах первокурсники (более 38%) высказали желание принимать участие в культурно-массовых и спортивных мероприятиях. Значительная часть первокурсников высказали желание участвовать в волонтерской работе (в 2021 году – 9%, 2025 году – 48%). Понятно, что увеличение количества желающих в 2022-2025 годах принимать участие в волонтерской работе, связано с их взаимодействием с членами семей участников и ветеранов СВО.

Ряд вопросов анкеты посвящены ценностным ориентирам и личностным качествам студентов-первокурсников, которые, по их мнению, должны быть присущи современному студенчеству. Так, на вопросы анкеты, касающихся возможности выделить три основных жизненных ориентаций на первое место (70-75%) ставили «дружбу», второе место (65-70%) занимала «семья» и не менее важным оставался тот факт, что третье занимало «здоровье», при этом этот показатель колебался от 45 до 65% респондентов. Касаясь обозначенных основных личностных качеств, которые должны быть присущи современному студенту, то в 2021 году этот перечень был следующим: 49% первокурсников считали, что студент должен быть ответственным, 64% – уверенным в своих силах и трудолюбивым. В 2024-2025 годах студенты-первокурсники подчеркивали такие качества, как гражданственность (68%), патриотизм (74%), духовность и нравственность (89%).

И в конце анкеты были включены вопросы, которые позволяли понять, какие проблемы возникали у студентов-первокурсников на протяжении первого месяца учебы в университете. На протяжении последних пяти лет у большинства студентов формировалось позитивное впечатление от образовательного процесса в университете (79%), строились партнерские отношения с преподавателями (68%), осуществлялось положительное взаимодействие с однокурсниками и обучающимися старших курсов (72%). Среди негативных впечатлений первокурсники отмечали чрезмерные требования к выполнению заданий для практических занятий (32%), отсутствие понимания требований к научно-исследовательской работы студентов (68%), трудности в адаптации к распорядку учебного дня и воспитательной работы (46%), проживанию в студенческом общежитии (34%). Во-первых, это связано с организацией учебного процесса и самостоятельной работы,

которая принципиально отличается от жизнедеятельности во время учебы в общеобразовательной школе и жизни в семье. Во-вторых, отличием от школьной системы и шкалы оценивания учебных достижений, появлением новых форм учебного процесса (семинаров и консультаций), которые вызывают у первокурсников ряд проблем, связанных с работой в библиотеке, погружением в коммуникативно-технологическую и цифровую образовательную среду.

Кроме этого, у студентов 2021-2022 гг. студенты первого курса (47%) считали основной проблемой адаптации недостаточное обеспечение учебного процесса научной и методической литературой в библиотеках университетов. Видимо этот показатель в последние годы меняется в сторону в связи с постепенным овладением навыками работы с электронными библиотеками, стремительным развитием IT-технологий, которые на протяжении всего периода обучения в вузе входят в повседневный график учебы и работы студентов. Объяснение студентам отличий, касающихся нормативов обеспечения обучающихся изданной литературы и возможностью поиска альтернативных источников информации в процессе обучения в вузе и общеобразовательной организации, в котором каждому ученику выдавался один учебник по каждому предмету, остается важным элементом повседневной работы преподавателей университетов.

Выводы. Анкетирование, которое проводилось в университетах Республики Крым и Севастополя, анализ его результатов, обусловили необходимость разработки и внедрения системы поэтапного изучения мнения студентов, особенно по опросам, которые касались мнений и впечатлений, связанных с организацией процесса их обучения.

Впоследствии, анкетирование, проводимое в течение каждого учебного года, связано с оцениванием не только качества знаний и компетенций, которые студенты получают по каждой дисциплине, но и их непосредственное участие в учебно-практической деятельности. С одной стороны, это представляет возможность профессорско-преподавательскому составу вносить коррективы в содержание и процессуальную составляющую образования, совершенствовать собственные методики и технологии, при этом повышать эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов. С другой стороны, студенты оценивают себя в процессе обучения и изменений, которые происходят и связаны с их будущей деятельностью. На основе выводов можно предположить, что, анализируя результаты анкетирования студентов, происходит усовершенствование организации образовательного процесса и управления адаптационными процессами в жизни студентов-первокурсников.

Литература:

1. Глузман, А.В. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса гуманитарного вуза / А.В. Глузман, В.Ф. Щеколодкин // Гуманитарные науки. – 2002. – № 2. – С. 166-173

2. Глузман, А.В. Методологические основы подготовки специалистов гуманитарного профиля с позиций здоровьесохраняющих технологий / А.В. Глузман, В.Ф. Щеколодкин // Профессионализм педагога: материалы Всеукраинской науч.-практ. конф. – Киев: Педагогическая пресса, 2003. – С. 114-126

3. Глузман, А.В. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса гуманитарного вуза / А.В. Глузман, В.Ф. Щеколодкин // Воспитание в контексте sozialной адаптации студенчества: материалы науч.-практ. конф.-сем. – Харьков: Изд-во НУА, 2003. – Ч. II. – С. 22-24

Педагогика

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Делари Елизавета Львовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СТУДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Рассматриваются особенности студенческого возраста и личности в этот период как носителя личностно-профессионального потенциала, который формируется и проявляется в конкретном возрастном и социально-психологическом контексте. Подчеркивается, что разнообразие трактовок понятия «студент» связано как с различиями методологических оснований, так и с особенностями научных школ, в рамках которых формировались подходы к исследованию данной категории. Раскрывается сущность данного понятия и акцентируется внимание на его содержании, рассматривая данное понятие как «социально-демографическую», «социально-профессиональную», «социально-культурную», «общественную» группу. Анализируется студенчество, которое представляет собой особый этап жизни, в котором совершаются процессы личностного становления, образовательного развития и профессионального самоопределения. Формулируется понятие «студенчество» как социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных признаков и специфики труда (учёбы)», которое играет особую роль в общественном воспроизводстве, участвует в формировании интеллигенции и среднего класса, а также выделяется собственной студенческой субкультурой. Проведенный анализ позволяет рассматривать студенческий возраст как сложное и многомерное образование, в котором взаимосвязаны личностные, социальные и культурные процессы. Он представляет собой период интенсивного становления личности, характеризующийся освоением социально-профессиональных ролей, активным самоопределением и поиском индивидуальных смыслов.

Ключевые слова: студент, студенчество, философское, психологическое и педагогическое определение, сравнительно-сопоставительный анализ категорий.

Annotation. This article examines the characteristics of studenthood and the individual during this period as a bearer of personal and professional potential, which is formed and manifested in a specific age and socio-psychological context. It emphasizes that the diversity of interpretations of the term «student» is due both to differences in methodological foundations and to the specific academic schools that have shaped approaches to studying this category. The article explores the essence of this concept and focuses on its content, examining it as a «socio-demographic», «socio-professional», «socio-cultural», and «social» group. It analyzes student life as a unique stage of life, one in which processes of personal development, educational advancement, and professional self-determination occur. The concept of «studenthood» is formulated as a socio-demographic group, defined based on age characteristics and the specific nature of work (study). It plays a special role in social reproduction, contributes to the formation of the intelligentsia and middle class, and is distinguished by its own student subculture. The conducted analysis allows us to consider the student years

as a complex and multidimensional formation in which personal, social, and cultural processes are interconnected. It represents a period of intensive personal development, characterized by the acquisition of socio-professional roles, active self-determination, and the search for individual meaning.
Key words: student, studentship, philosophical, psychological and pedagogical definition, comparative analysis of categories,

Введение. Рассматривая студента, как носителя личностно-профессионального потенциала, важно учитывать, что данный потенциал формируется и проявляется в конкретном возрастном и социально-психологическом контексте. Студенчество представляет собой особый этап жизни, в котором совершаются процессы личностного становления, образовательного развития и профессионального самоопределения. В социологическом словаре понятие «студенчества» формулируется как социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных признаков и специфики труда (учёбы)», которое играет особую роль в общественном воспроизводстве, участвует в формировании интеллигенции и среднего класса, а также выделяется собственной студенческой субкультурой.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на значительный объем исследований, в научной литературе отсутствует единая позиция относительно социологического и психологического определения «потенциал студенчества». Разнообразие его трактовок связано как с различиями методологических оснований, так и с особенностями научных школ, в рамках которых формировались подходы к исследованию данной категории. Авторы по-разному акцентируют внимание на его содержании, рассматривая данное понятие как «социально-демографическую», «социально-профессиональную», «социально-культурную», «общественную» группу. Встречаются такие трактовки «студенчества», как:

– «общность подлинно социокультурного характера, которая отличается промежуточностью занимаемого положения в субъектно-объектных отношениях с образованием, неоднородностью, динамичностью» [5, С. 13];

– специфическая, социально-профессиональная группа людей молодого поколения, объединенная выполнением специальных учебных и социально подготовительных функций, которые готовятся к включению в общественные процессы и связаны общими условиями быта, потребностями, ценностными ориентирами и образом жизни [14, С. 97];

– «общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями […], отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации»; характеризуется максимальной выраженностью социальной активности и «гармонично» сочетает в себе интеллектуальную и социальную зрелость [7, С. 210-211];

– важная социальная группа, которая, повторяясь во времени и пространстве, оказывает «сильное причинно-смысловое влияние на огромное множество индивидов, на другие социальные группы и на социокультурный мир в целом» [16, С. 18];

– большая общественная группа, которая реализует образовательную деятельность, направленную на подготовку к высококвалифицированному труду», вовлечена в различные формы общественно полезной деятельности и служит «источником пополнения основных отрядов интеллигенции [Л.Я. Рубина].

Несмотря на разнообразие подходов, прослеживаются и точки согласия. Практически во всех исследованиях подчеркивается «особое» положение студенчества в социальной структуре. Оно занимает переходное место между системой образования и сферой профессиональной деятельности, отличается ориентацией на освоение знаний и умений, высокими культурными потребностями и выраженной социальной активностью. Как отмечала О.В. Рудакова – студенчество представляет собой составную часть более широкой общественной группы – молодежи, являясь наиболее значительной «как по численности, так и по роли в системе общественного воспроизводства» [12, С. 13-14]. Такой ракурс позволяет видеть студенчество не изолированной категорией, а звеном в структуре этой общности и предполагает обращение к дефинициям понятия «молодежь», уточняющим его содержание и особенности. С точки зрения В.Н. Лупандина молодежь представляет собой часть общества, являющуюся продуктом его исторического и культурного развития и одновременно условием социальных преобразований. Она занимает зависимое положение, не обладая полной самостоятельностью в принятии решений. Ключевыми задачами данного этапа автор считает профессиональное, семейное и нравственно-моральное самоопределение. Кроме того, он отмечает «универсальность» и «временность» молодежного возраста, поскольку он является обязательной стадией жизненного пути каждого человека и неизбежно сменяется последующими периодами развития [11, С. 44-56].

Существенный вклад в осмысление феномена молодежи внес И.М. Ильинский, который подчеркивал двойственный характер рассматриваемой категории, определяя ее как явление биологическое и социальное, что обусловливает связь психофизиологических и общественных аспектов ее развития. В рамках его концепции она рассматривается как социальная ценность, движущая сила общественного развития, фактор обновления и предвосхищения будущего. В центре подхода – идея субъектности: молодое поколение не только объект воспитательных и социальных воздействий, но и активный участник исторических преобразований. По мнению автора, отношение к молодежи как к самостоятельному субъекту становится показателем зрелости самого общества [8, С. 84-92]. В современных научных исследованиях всё чаще подчёркивается значимость молодежи в определении будущего государства. Особо выделяется студенческая молодежь, как часть общества, аккумулирующая значительный интеллектуальный и социальный потенциал, от степени реализации которого зависит прогрессивное развитие страны. Студенчество выступает инновационным резервом и формирующейся элитой, чьи ценностные установки и активность будут в дальнейшем влиять на политические, экономические и культурные преобразования.

Таким образом, рассматривая студенческую молодежь как особую социальную группу, можно выделить следующее: она формируется из представителей различных слоев общества, объединена возрастными рамками, специфическими условиями жизни и учебной деятельности. Имеет «переходной» характер, так как в рамках данного периода происходит индивидуальное и социальное становление. Отличается ориентацией на получение знаний, профессиональную подготовку и культурное развитие, что делает его важным источником пополнения квалифицированных кадров общества и значимым фактором интеллектуального и ценностного обновления. В то же время студенчество обладает высокой восприимчивостью к переменам и выступает индикатором изменений в обществе. Динамичность социальной позиции, интенсивность развития и профессиональная направленность обучения позволяют рассматривать этот период как значимый в структуре формирования личности.

В онтогенетических периодизациях студенческий возраст, как правило, не рассматривается как самостоятельная стадия развития, а включается в рамки более широких этапов. В отечественной психологии одними из первых к проблеме возрастной специфики этого периода и выделению его как отдельной социальной и психофизиологической категории обратились представители ленинградской психологической школы (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Л.Н. Грановская, Е.И. Степанова, В.Т. Лисовский, В.А. Якунин). По мнению Б.Г. Ананьева студенческий возраст охватывает значительный диапазон – от 17-18 до 35-40 лет, а длительность периода определяется характером и уровнем обучения. Анализируя различные возрастные классификации, учёный отмечал, что в зависимости от критериев построения периодизации

студенческий контингент включает людей, находящихся на разных стадиях онтогенеза – от завершающих фаз юности до начальных этапов зрелости и взрослости. Именно поэтому он подчёркивал необходимость рассматривать возраст как сложное образование, в котором переплетаются биологические и социально-исторические закономерности развития. Внутри этого широкого периода Б.Г. Ананьев выделял наиболее динамичную раннюю стадию (примерно 17-25 лет), когда происходят интенсивные психофизиологические и личностные преобразования, определяющие дальнейшее становление человека, в пределах которого начинаются процессы формирования и стабилизации зрелых поведенческих и интеллектуальных структур [1, С. 3-8].

Схожие возрастные рамки (от 18 до 23-25 лет) выделял и И.С. Кон, определяя их как «позднюю юность» и «начало взрослости». Он не рассматривал студенчество как самостоятельный возрастной этап, однако описывал его как важный социально-профессиональный контекст данного периода. Эта стадия, по его мнению, отличается от подросткового и раннего юношеского возраста не только завершением физического созревания, но и формированием социальной зрелости, профессиональной идентичности и автономии. Ее особенность заключается в том, что она все еще сохраняет черты юношества, но уже требует взрослого уровня ответственности и активности. Именно в эти годы образование становится профессиональным, а учеба в вузе – одной из форм трудовой деятельности. Автор утверждал, что социально-психологические свойства этой группы зависят в большей степени не от возраста, но от социально-профессионального положения [10. С. 67-68].

В современных подходах к периодизации развития личности этот период также соотносится исследователями с юностью и началом зрелости. По мнению Д.А. Донцова, студенческий («юношеский») возраст определен границами от 16-17 до 22-23 лет и представляет собой экзистенциальный этап становления личности, в котором формируются основы самостоятельной социальной, психологической и профессиональной жизни. В его структуре автор выделяет три последовательные фазы: ранняя юность (16-17 лет), собственно юность (17-21 год) и поздняя юность (21-23 года), обладающие специфическими особенностями, но сохраняющие общие характеристики переходного периода [6. С. 109].

В интегральной модели возрастного развития, предложенной В. И. Слободчиковым, он определен в интервале от 17 до 22 лет [15, С. 374]. В рамках данной концепции этапы человеческой жизни трактуются как ступени становления субъекта, где формируется новый способ отношения к себе и к миру. Возраст понимается не просто как биологический или социальный отрезок времени, а как критический период – закономерные точки перелома, где личность переходит к следующему уровню. При этом развитие выстраивается в особом ритме: кризисные фазы сменяются синтезирующими фазами, в которых происходит закрепление и расширение достигнутых приобретений. Студенческий возраст включает в себя молодость (19-28 лет), которую В.И. Слободчиков определяет как «синтез субъекта социальной жизни». Центральное содержание этого периода – персонализация, то есть включение в профессиональную и общественную деятельность, построение устойчивой идентичности, освоение социальных ролей и выработка собственной жизненной стратегии. Таким образом, студенческий возраст предстает как узловой момент развития субъекта, в котором процессы самоопределения и профессионализации не случайны, а закономерно вытекают из кризисной природы возрастного становления [15, С. 314-325].

Интегральная модель В.И. Слободчикова обращает внимание на то, что возрастные этапы могут пониматься не как формальные промежутки, а как критические точки становления субъекта, задающие ритм и логику личностного движения. Это позволяет заключить, что возрастные рубежи стоит рассматривать как интервалы, в которых меняются ведущие формы активности, требования к личности и её способы включённости в мир. Когда эти сдвиги происходят, меняются не только обстоятельства жизни, но и доступные человеку ресурсы – когнитивные, эмоциональные, социальные – и поэтому возникает необходимость в новом способе самоопределения. Так, по И.С. Кону, можно выделить три взаимосвязанных и дополняющих друг друга слоя развития личности: биологический (этапы созревания организма и соответствующие физиологические маркеры), психологический (стадии психического и когнитивного развития) и социальный (статус и роли, которые индивид занимает в обществе) (И.С. Кон, 1967). Важно учитывать, что данные слои развиваются неравномерно – их динамика может проявляться в опережении одних компонентов и отставании других. Эта гетерохронность обуславливает внутреннюю напряженность переходов между возрастными этапами, поскольку общественные представления и нормативные установки не всегда совпадают с реальными проявлениями активности человека. Рассогласованность темпов становления предопределяет кризисный характер переходов, при этом его интенсивность и продолжительность во многом зависят от скорости урегулирования противоречий между личностью и социумом.

Неравномерность формирования психофизиологических функций стала предметом исследований под руководством Б.Г. Ананьева. Было установлено, что в пределах одного периода могут наблюдаться их разнонаправленные колебания: одни функции достигают максимального уровня – «пиков» или «оптимумов», другие в это же время стабилизируются или демонстрируют тенденцию к снижению. Особенно отчетливо эти процессы проявляются в юности и молодости, которым уделялось особое внимание. Согласно результатам исследования именно на этот период приходится пик интеллектуальной активности – фиксировалась наивысшая скорость оперативной памяти, переключения внимания и решения вербально-логических задач. Так же отмечались: сокращенное время реакций на различные стимулы; увеличенная способность фиксировать слабые сигналы и минимальные изменения в них; высокий уровень пластичности и переключаемости при освоении сложных двигательных [1]. Одновременно наблюдалась неравномерность развития отдельных психических функций. Было выявлено, что в возрасте от 18 до 25 лет уровень сформированности мыслительных операций в целом опережает развитие внимания. Однако при относительно низких показателях внимания они отличаются стабильностью, тогда как мышление при высоких показателях характеризуется большей изменчивостью. Динамика развития памяти так же отличается вариативностью: в 19 лет интенсивней формируются мнемические процессы, в 20 лет опережающими становятся логические, а к 22 годам показатели обеих функций демонстрируют снижение. Но, несмотря на все колебания в развитии психических функций, логическое вербально-понятийное мышление остается «стержнем» интеллекта в этом возрастном периоде, что, несомненно, представляет интерес для педагогической деятельности [7, С. 119-120].

В студенческом возрасте когнитивная сфера не только достигает высоких уровней развития, но и претерпевает существенные качественные преобразования. Усиливается направленность мышления – возрастает способность к абстрагированию, обобщению, поиску закономерностей. Отмечается усложнение способов переработки информации: расширяется объём запоминания, активнее применяются рациональные стратегии и мнемонические приёмы, возрастает роль произвольных механизмов. Меняются и способы решения задач: появляется склонность к поиску нестандартных подходов, выявлению скрытых связей и постановке эвристических вопросов. Д.А. Донцов обращал внимание на то, что мышление приобретает выраженный эмоционально-личностный характер [6, С. 111]. Познавательная устремленность к ценностно-смысловым вопросам и формированию интеллектуальных чувств сопряжены с интенсивным переживанием собственных возможностей и достижений. Усиливается потребность в аргументированности и доказательности собственных суждений, в поиске оригинальной формы их выражения. Наряду с этим, мышление становится более системным и критическим, проявляется интерес к самостоятельному разбору сложных, «многопричинных» проблем. Эмоциональная вовлеченность в процесс познания, сочетаясь с возрастающим стремлением к самоанализу и

самовоспитанию, придает учебной деятельности студентов особую глубину и личную направленность.

Интеллектуальное становление на данном этапе сопряжено с активным ростом творческих способностей, выражающихся в стремлении проявлять инициативу и находить новые решения. Так, согласно данным психологических исследований, именно дивергентное мышление (умение генерировать множество решений одной задачи) выделяется специалистами как один из центральных компонентов в структуре творчества [4, С. 231-232]. Доминанта дивергентности облегчает выход за пределы стандартных логических путей, формирует склонность к ассоциативным находкам и стимулирует свободный поиск креативных идей. В студенческие годы человек в наибольшей степени предрасположен к творческой деятельности и выдвижению эвристических идей, а также максимальная работоспособность и возможность выдерживать нагрузки высокой интенсивности. Данное свойство непосредственно связано с постепенным завершением физиологического созревания организма. Нервная система приобретает черты, характерные для зрелого уровня функционирования: уравновешивается взаимодействие возбуждения и торможения, повышается выносливость. Созревание лобных областей головного мозга ведет к устойчивости механизмов избирательности и произвольного внимания. Так же заканчивается становление связи между корой и подкорковыми структурами, благодаря чему развивается самоконтроль и способность сдерживать импульсивные реакции. В то же время высокая пластичность мозга сохраняется, открывая широкие возможности для обучения, усвоения знаний и совершенствования когнитивных функций [3, С. 9-11]. Все это обеспечивается «взрослым типом» регуляции поведения с опорой на произвольность, гибкость и способность к адаптации в сложных интеллектуальных, личностных и социальных ситуациях.

По мере усложнения внутренней организации личности все более ощутимым становится стремление установлению собственного места в обществе и формированию жизненных ориентиров. По мнению Г.А. Мелекесова, именно этот этап является началом подлинного авторства в определении личной позиции и индивидуального способа существования. В этом контексте ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, в рамках которой реализуются интеллектуальные возможности и устанавливаются социально значимые цели. Она имеет интегративную природу и объединяет в своей структуре познавательные, профессиональные и социальные мотивы. Выступая механизмом личностного самоопределения, она выстраивает связь между образовательными усилиями и образом будущего, а выбор учебных приоритетов приобретает личностный смысл. Возникает избирательность: значимыми становятся те виды деятельности и дисциплины, которые соотносятся с представлениями о желаемой профессии и социальном статусе. Профессиональное самоопределение, как важная составляющая личностного, интерпретируется как «многомерный и многоступенчатый процесс, в котором происходят выделение задач общества и формирование индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. При этом сущность профессионального самоопределения заключается в поиске и нахождении «личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Таким образом, профессиональная деятельность выступает не только способом освоения знаний, но и пространством, где решаются важные психологические задачи – освоение позиции взрослого человека, поиск своего места в обществе, выстраивание системы ценностей и критическое отношение к собственным возможностям. Наряду с этим базу профессионального самоопределения формируют развитая рефлексия (самопознание), способность к обобщению и пониманию закономерностей, а также умение интегрировать личные устремления в более широкую социальную перспективу. По этой причине в данный период усиливается потребность в осмысленном выборе и конкретизации жизненных планов: из множества гипотетических сценариев выделяются наиболее реалистичные варианты, требующие ответственности и внутренней готовности [6, С. 109].

Студенчество живёт в условиях нарастающей социальной автономии, расширения прав и обязанностей, а также необходимости сделать выбор профессионального и жизненного пути. Эта совокупность требований образует социальную ситуацию развития данного возраста. Современные исследователи подчёркивают, что социальные контексты влияют на личность не напрямую, а опосредованно: определяющим становится то, как индивид воспринимает эти требования и возможности [2, С. 54]. Так, субъективный образ ситуации, формируемый самим студентом, влияет на его активную позицию и готовность к самоопределению. Возрастные задачи выходят за рамки учебной деятельности. Студенту необходимо готовиться к будущей профессиональной роли, осваивать социальные и гражданские функции, принимать решения, имеющие долгосрочные последствия. Расширение прав сопровождается и возрастанием ответственности – за собственное образование, материальное положение и участие в жизни общества. В этой связи закономерно встаёт вопрос о том, каким образом студент отвечает на предъявляемые обществом вызовы и какие механизмы обеспечивают его включённость в социальное пространство. Таким фактором выступает социализация, как процесс интеграции личности в общество, при котором усвоение норм и ценностей сопряжено с активной реализацией социального опыта в деятельности и общении. На этапе вхождения во взрослую жизнь привычные способы ориентации, усвоенные ранее, теряют достаточность. Возникает необходимость поиска новых оснований для взаимодействия с социальной средой. Это требует осмысления норм через личный опыт и формирует ориентир для поведения, основанный на образе других людей. Переход сопровождается противоречиями – новые способы адаптации наслаиваются на прежние, что делает процесс согласования опыта особенно напряжённым и требует внутренней работы личности.

Особое значение в период студенчества приобретает профессиональная социализация. В.А. Клименко предлагал рассмотреть этот феномен как «многофакторный и многоуровневый процесс», где усвоение комплекса профессиональных норм, ценностей и культуры служит условием адаптации и готовности к будущей трудовой деятельности и выполнению социальных ролей [9, С. 95-96]. В структуре профессиональной социализации автор выделял внешние и внутренние факторы. Внешние представлены на двух уровнях: макроуровень отражает общие условия образовательной системы, статус профессии и востребованность специалистов на рынке труда; мезоуровень связан с образовательной средой вуза и разнообразными формами учебной и внеучебной активности. Внутренние факторы формируются на индивидуально-личностном уровне. Прежде всего, это ценностные ориентиры, установки и мотивы, которые задают вектор развития и влияют на готовность к включению в профессиональное сообщество. Их становление во многом зависит от взаимодействия с непосредственными участниками образовательного и социального пространства: преподавателями и администрацией вуза, работодателями, трудовыми коллективами в период обучения и практики, а также ближайшим окружением студента – семьей, друзьями [9, С. 99-101].

Коммуникативная сфера в студенческом возрасте отличается особой интенсивностью, расширением социальных контактов и увеличением времени, которое уделяется межличностному общению. Наряду с этим проявляется тенденция к индивидуализации, возрастает значимость стабильных и доверительных отношений. Общение становится пространством самопознания и самоидентификации: через взаимодействие с другими молодые люди уточняют собственные границы, сравнивают себя с окружающими и отделяют то, что составляет их идентичность. Подобная двойственность определяет особую динамику общения, которое с одной стороны служит пространством интеграции, а с другой – реализует потребность в дифференциации и выделении собственной позиции [13, С. 333-334]. Коммуникативная среда формирует не

только навыки выстраивания взаимоотношений, но и внутренние регуляторы поведения – рефлексию, способность учитывать позицию другого и выдерживать критику. Важным ресурсом остаётся семья, обеспечивающая чувство стабильности и уверенности, а также возможность для обсуждения профессиональных и личных перспектив. Дополнительной поддержкой становятся преподаватели и взрослые знакомые, чье мнение обладает авторитетом. Эффективность процесса социализации во многом зависит от характера межличностных взаимодействий. Они могут способствовать интеграции и признанию в профессиональном сообществе или, напротив, при их дефиците и конфликтности, приводить к отчуждению и социальной уязвимости.

Таким образом, под влиянием внутренних резервов развития и внешних условий жизнедеятельности личности формируются возрастные новообразования – значимые психофизиологические и социальные изменения, возникающие впервые на каждой ступени развития. Они отражают переход личности на более высокий уровень ее структурной организации и функциональной зрелости, определяя вектор развития в данный момент жизни. Комплекс новообразований студенческого возраста представляет собой не набор разрозненных элементов, а согласованную структуру, в которой сферы развития взаимно обусловлены. В частности, самоопределение невозможно без опоры на ценностные основания и мировоззренческие ориентиры; рефлексия приобретает значение механизма построения личностной и профессиональной идентичности; интеллектуальное становление сопровождается ростом креативности. Эта сопряженность преобразований составляет интегративный характер периода, в рамках которого личностные, когнитивные и социальные процессы образуют единую развивающуюся систему. Таким образом, открываются различные исследовательские перспективы изучения феномена студенчества, из которых можно выделить несколько основных методологических линий анализа.

Социокультурная линия (И.С. Кон, В.Т. Лисовский, В.Н. Лупандин, Л.Я. Рубина, О.В. Рудакова, А.Н. Семашко), объединяет исследования, в которых студенческая молодежь рассматривается как социально обусловленный феномен и носитель определенного образа жизни и мировоззрения. Она представляется как специфическая общность, формирующаяся под влиянием исторического контекста, культурной среды и системы общественных отношений. Предметом изучения являются ценности, нормы и социально-поведенческая активность характерные для молодежи определённого периода. При этом студенчество не только отражает тенденции эпохи, но и представляет собой значимую часть общественной структуры, выполняя функции социального воспроизводства и культурного обновления.

Культурно-историческая линия (Л.С. Выготский, М.Г. Дзугкоева, А.В. Толстых) строится на понимании студенческого возраста как особого этапа психического и личностного развития, опосредованного культурой и деятельностью. Здесь освоение форм общественного сознания с помощью культурных средств и ведущего типа активности рассматривается как условие возникновения новых психических образований и становления профессиональной и личностной зрелости.

Антропологическая линия (Б.Г. Ананьев, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков) развивает представление о студенческом возрасте как этапе целостного развития человека, в котором объединяются биологические, психические, социальные и духовные начала. Студенческий возраст рассматривается как период становления индивидуальной субъектности, когда человек осваивает новые формы отношения к себе, миру и деятельности. Отмечается кризисная природа развития личности, проявляющаяся на этом этапе через процессы профессионализации, самоопределении и формировании жизненных стратегий, где внутренние противоречия становятся источником роста.

Личностно-деятельностная линия (Д.А. Донцов, И.А. Зимняя, Н.С. Пряжников) объединяет исследования, рассматривающие студенческий возраст как период формирования самостоятельной позиции, профессиональной идентичности и личностных смыслов. В этой методологической перспективе внимание сосредоточено на активности обучающегося, его способности определять и реализовывать цели, выстраивать жизненные и профессиональные ориентиры. Здесь развитие студента определяется включенностью в различные виды деятельности – учебно-познавательную, профессионально-ориентированную и коммуникативную.

Выводы. Проведенный анализ позволяет рассматривать студенческий возраст как сложное и многомерное образование, в котором взаимосвязаны личностные, социальные и культурные процессы. Он представляет собой период интенсивного становления личности, характеризующийся освоением социально-профессиональных ролей, активным самоопределением и поиском индивидуальных смыслов.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Ленинград: Высшая школа, 1974. – 280 с.

2. Арон, И.С. Структурно-содержательный анализ понятия «социальная ситуация развития» в контексте профессионального самоопределения личности / И.С. Арон // Культурно-историческая психология. – 2013. – Т. 9. – № 4. – С. 53-57

3. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: учеб. пособие / Б.С. Волков. – Москва: Академический проект; Трикста, 2006. – 256 с.

4. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – Москва: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

5. Гончарова, Ю.А. Ценностный мир современной российской студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Гончарова Юлия Александровна. – Ставрополь, 2008. – 24 с.

6. Донцов, Д.А. Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах – начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью / Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.О. Пятаков // Вестник практической психологии образования. – 2017. – Т. 14. – № 4. – С. 103-114

7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.

8. Ильинский, И.М. Молодежь. Молодежная политика. Молодежная организация / И.М. Ильинский; послесл. В.А. Лукова. – Москва: Терра, 2016. – 672 с.

9. Клименко, В.А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель / В.А. Клименко // Социологический альманах. – 2012. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-sotsializatsiya-studentov-strukturno-funktsionalnaya-model (дата обращения: 21.03.2026).

10. Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 255 с.

11. Лупандин, В.Н. Социология молодёжи: учеб. пособие / В.Н. Лупандин. – Орёл: ОрёлГТУ, 2011. – 172 с.

12. Рудакова, О.В. Жизненные стратегии современного российского студенчества: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Рудакова Ольга Владимировна. – Москва, 2004. – 24 с.

13. Саенко, Л.А. Особенности формирования коммуникативного опыта у студенческой молодежи / Л.А. Саенко, С.В. Теницкий // МНКО. – 2020. – № 2(81). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-kommunikativnogo-opyta-u-studencheskoy-molodezhi (дата обращения: 21.03.2026)

14. Семашко, А.Н. Эстетическое воспитание различных социальных групп советской молодежи / А.Н. Семашко; под

ред. О.В. Лармина // Эстетическое развитие молодежи. – Москва: Изд-во Московского университета, 1978. – С. 75-109

15. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.

16. Сорокин, П.А. Социологические теории современности / П.А. Сорокин; пер. и предисл. С.В. Карпушиной. – Москва: ИНИОН, 1992. – 193 с.

УДК 378(560.6)

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук, профессор Сапожников Станислав Владимирович
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
заместитель директора лицея Кучер Борис Дмитриевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

МЕТОДИКА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Аннотация. Работа посвящена анализу специфики системного функционирования подготовки педагогических кадров за рубежом. Анализируется адаптация образовательной среды к ключевым направлениям общественного прогресса и раскрывается потенциал данной изменчивости. В статье систематизированы подходы к выявлению основных векторов развития педагогического образования: от историко-педагогических и сравнительных до проектно-ценностных. Специфика эволюции зарубежной высшей школы рассматривается через призму экстраполяционного и целевого подходов. Представлен обзор различных точек зрения на состояние и перспективы обучения будущих учителей в контексте разных социальных формаций и институтов. Уточняются возможные направления модернизации подготовки педагогических кадров и механизмы её совершенствования в разных общественных системах. Обоснована необходимость разработки методического инструментария, обеспечивающего системный сбор и интеграцию объективной и субъективной информации о стратегиях развития высшего педагогического образования. Данное прогнозирование рассматривается как вероятностная модель, включающая три взаимосвязанных компонента: 1) детерминированный, обусловленный исторически сложившимися социальными факторами; 2) стохастический, выявляемый через анализ эмпирически наблюдаемых тенденций и вероятностных процессов; 3) неопределённый, требующий выявления посредством сценарного анализа. Структура прогнозируемых изменений интерпретируется как многоуровневая система подготовки педагогов, ориентированная на формирование профессиональной компетентности и конкурентоспособности специалистов различных профилей. Осмысление и систематизация зарубежного опыта создают теоретико-методологическую основу для определения направлений гармоничной модернизации системы высшего образования России с учётом её национальных особенностей и стратегических приоритетов развития.

*Ключевые слова***:** методика прогнозирования, тенденции, развитие высшего педагогического образования, будущие педагоги, структура прогнозируемых процессов.

Annotation. The study is devoted to the analysis of the specific features of the systemic functioning of teacher education in foreign countries. It examines the adaptation of the educational environment to the key directions of social progress and reveals the transformative potential of such change. The article systematizes approaches to identifying the main vectors of pedagogical education development, ranging from historical-pedagogical and comparative perspectives to project-oriented and value-based frameworks. The evolution of foreign higher education institutions is interpreted through the lens of extrapolative and goal-oriented approaches. The paper reviews various viewpoints on the current state and future prospects of teacher training within different social formations and institutional contexts. Possible directions for the modernization of teacher education and mechanisms for its improvement in diverse social systems are clarified. The necessity of developing methodological tools that ensure the systematic collection and integration of both objective and expert-based information on higher pedagogical education development strategies is substantiated. Forecasting is conceptualized as a probabilistic model comprising three interrelated components: (1) a deterministic component conditioned by historically established social factors; (2) a stochastic component identified through the analysis of empirically observed trends and probabilistic processes; and (3) an indeterminate component requiring identification through scenario analysis. The structure of projected changes is interpreted as a multi-level system of teacher education aimed at fostering professional competence and competitiveness among specialists of various profiles. The analysis and systematization of foreign experience provide a theoretical and methodological foundation for identifying directions for the balanced modernization of the Russian higher education system, taking into account its national characteristics and strategic development priorities.

Key words: forecasting methods, trends, development of higher pedagogical education, future teachers, structure of forecasted processes.

Введение. Важнейшей частью функционирования высшего педагогического образования в зарубежных странах, как системы, является прогнозирование, суть которого состоит в определении перспективных целей и путей достижения их в скором будущем. Задача определения тенденций образовательных систем сегодня наиболее приоритетна. Оно обусловлено потребностями и реальными возможностями, тесной связью образования с ведущими направлениями общественного развития. При этом подразумевается взаимодействие и координация высшего педагогического образования в различных странах с такими сложными системами, как наука, техника, экономика, культура. Особое значение в функционировании этих систем имеют закономерности становления человека, развитие его личности и индивидуальности.

Изложение основного материала статьи. В базовых работах, посвященных исследованию разных качеств высшего педагогического образования, прогнозируется его будущее. В зависимости от предмета исследования, учеными выделяются подходы, позволяющие выявить исторические, историко-педагогические, сравнительно-педагогические, проектно-ценностные направления развития высшего педагогического образования тенденции. Обосновываются общесистемные и частично системные, экстраполяционные и целевые тенденции, а также мегатенденции и субтенденции. При системном

подходе одни тенденции являются главными, другие – второстепенными. Построение иерархии тенденций как одного из условий системного подхода требует рассмотрения их совокупности, которая выделена в процессе эмпирических исследований важных аспектов высшей педагогической школы зарубежных государств.

Для идентификации специфики эволюции системы подготовки учителей, как правило, применяются два ключевых методологических инструмента: экстраполяционный и целевой подходы. Согласно первому, экстраполяционному подходу состояние изучаемого явления рассматривалось и описывалось в первой главе диссертации с точки зрения представлений о высшем педагогическом образовании в зарубежных странах в системе взаимосвязей, взаимозависимостей, исторически сложившихся отношений. Достигалось это в процессе анализа основных закономерностей исторического прошлого, настоящего и является попыткой переноса этих закономерностей в будущее. Следовательно, тенденции, выделенные в результате применения экстраполяционного метода, отражают объективный характер развития изучаемого явления. Но, как показывает опыт, экстраполяционный подход имеет существенный недостаток. Он, прежде всего, отражает внешние проявления общественных процессов, которые складывались под влиянием совокупности факторов, субъективно интерпретирующих исторические факты и отклоняющих траекторию движения от действительно необходимой и целесообразной.

Второй подход в определении тенденций основан на целевом описании высшего педагогического образования в исследуемых странах, исходя из задаваемого состояния. Вопрос о динамике движения этого явления к целевому состоянию решается как обратная задача – от будущего (прогнозного) к настоящему. В этом случае речь идет о построении концептуальных схем и моделей педагогического образования для государств Черноморского бассейна.

Особенность данных моделей заключается в их относительной автономности от прошлых тенденций развития, а также в необходимости расчета требуемых параметров на прогнозируемый период. Научная литература предлагает широкий спектр мнений касательно отдельных аспектов зарубежного педагогического образования и определяет перспективы развития, направления, пути совершенствования подготовки педагогов в условиях различных институций и общественных формаций изучаемых стран. Основываясь на признаках системного и цивилизационного подходов, в современных исследованиях тенденции рассматриваются: во-первых, как направление к прогрессу на основе анализа и учета исторического опыта, во-вторых, как идеи, которые определяют ценностные установки высших педагогических учебных заведений разных стран мира как социальных и образовательных институтов. направление становления системы профессиональной подготовки будущих учителей, в-четвертых, как ориентация на поиск альтернативных путей эволюции зарубежной высшей педагогической школы. Усложнение структуры отечественного образования диктует необходимость тщательного анализа доступных вариантов для имплементации передового опыта. Это актуализирует задачу по созданию методики, позволяющей синтезировать разрозненные объективные и субъективные данные о будущем педагогического образования.

Для повышения достоверности прогнозов в системе подготовки кадров ключевое значение имел анализ трех базовых составляющих: 1) детерминированной, предопределенной известными социально-историческими факторами; 2) стохастической, опирающейся на мониторинг объективных вероятностных процессов в образовательных системах исследуемых стран и их прошлых проявлений; 3) неопределённой, выявляемой исключительно посредством методов сценарного моделирования.

В педагогической науке известны четыре направления прогнозирования: социально-педагогическое (И. Бестужев-Лада), теоретико-методологическое (Б. Гершунский), индивидуально-ориентированное (О. Гендин), опытно-экспериментальное (Е. Костяшкин) [2, С. 7]. В соответствии с ними, исследовательские интересы концентрируются на четырех направлениях развития высшего педагогического образования, имеющих принципиальное значение для любой образовательной системы.

1. Историческое направление. Сущность высшего педагогического образования, его управление, содержание, структура и функции всегда обусловлены конкретными историческими условиями, социальными и экономическими задачами. Исторические знания и опыт трансформируются в способность человека к историческому анализу уроков реорганизаций и реформ отечественного и зарубежного педагогического образования, изучению особенностей современного состояния и поиску новых горизонтов исследования проблемы.

2. Методологическое направление. Развитие специальной предметной отрасли сравнительной профессиональной педагогики, занимающейся методологическим анализом целей, задач, ценностных ориентаций, требует поиска новой парадигмы педагогического образования: моделей и концептуальных основ функционирования современных вузов.

3. Методическое направление. В разные периоды истории зарубежных стран высшие учебные заведения, осуществлявшие подготовку педагогов, всегда были ведущими центрами науки, образования и культуры. В течение всего времени своего существования они выполняли функцию подготовки кадров для различных звеньев образовательной системы: от дошкольного до высшего профессионального. В данном контексте стратегическое значение приобретает прогностический анализ трансформации методической системы (включающей содержание, формы, методы и методики), обеспечивающей эффективность профессионального становления будущих педагогов в академической среде вуза.

4. Технологическое направление. Особенностями современной высшей школы является растущая дифференциация и интеграция научных знаний, повышение значения обогащения науки, техники, искусства ценностями личностно-ориентированной направленности. Поэтому чрезвычайно важно раскрытие перспектив научно-технологического обеспечения развития высшего педагогического образования в зарубежных странах.

Важно подчеркнуть, что методологическим фундаментом любого прогностического исследования выступает комплексная оценка средовых факторов и детерминант, определяющих динамику изучаемого объекта. Современную типологию научно-педагогических прогнозов целесообразно дифференцировать по трем ключевым направлениям:

1. Прогнозы, раскрывающие траекторию и перспективы эволюции конкретного образовательного процесса в заданном временном диапазоне (ответ на вопрос о направлении развития).

2. Адаптивные прогнозы, описывающие потенциально возможное состояние системы в будущем периоде (ответ на вопрос о границах возможного).

3. Прогнозы, характеризующие желаемое состояние явления в будущем. Они отвечают на вопросы: что желательно? [2, С. 23].

При разработке структуры прогнозируемых процессов высшее педагогическое образование каждой из зарубежных стран рассматривалось как целостная, многоуровневая система подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов-педагогов разных специальностей, специализаций и профилей. Учитывая, что эта система подвергается влиянию социальных факторов, региональных условий, субъективных и объективных оценок, мы попытались определить направления развития системы педагогического образования в зарубежных странах, ее возможное состояние в ближайшее десятилетие в контексте общемировых тенденций развития высшего образования.

Контент-анализ опосредованного качественно-количественного анализа зарубежной и отечественной философской,

психолого-педагогической, методической литературы, фиксации мнений специалистов в области высшего и высшего педагогического образования, которые учитываются в сообщениях посредством регистрации, количественной обработки и интерпретации. Преимуществами контент-анализа являются: предотвращение влияния исследователя на изучаемый объект (по сравнению с методами опроса), досягаемость высокой степени надежности полученных данных (документы удобны для повторного обзора), возможность исследования явлений в историческом плане с помощью анализа документов прошлого, широкая доступность использования принципа.

В настоящей статью применение контент-анализа предполагало семь стадий:

1) разработку программы контент-аналитического исследования, включающей дедуктивную и индуктивную проверку гипотетически обоснованных направлений развития высшего педагогического образования в зарубежных странах;

2) определение эмпирических объектов исследования: выбор соответствующей литературы за период 1991-2026 гг., видов сообщений (диссертация, монография, научная статья), типа выборки среди этих сообщений;

3) разработку методики контент-анализа: выделение категорий, отражающих сущность тенденций развития высшего педагогического образования и стандартных единиц анализа (суждения или законченного мнения о направлениях развития высшего педагогического образования), определение единиц измерения интерпретации инструкции для сбора эмпирической информации и ее кодирования;

4) апробирование методики и проверку ее надежности: проведение пилотажного контент-анализа, проверки ее соответствия целям и задачам исследования, оценке воспроизводимости полученных результатов;

5) сбор первичной эмпирической информации: регистрация суждений о тенденциях развития высшего педагогического образования с помощью заранее производимых макетов таблиц;

6) количественную обработку собранных данных: регистрация наличия или отсутствия намеченных задачами исследования единиц содержания, подсчет совместной встречаемости суждений (оценок), определение случайности или неслучайности их совместного появления.

7) интерпретацию полученных результатов и выводы.

При формализованном подходе специалистам предлагалась структура направлений модернизации высшей школы государств Черноморского региона, спроектированная на основе методов иерархического моделирования. Базисным каркасом исследования послужила многоуровневая структура направлений эволюции педагогического образования, включавшая четыре уровня: исторический, методологический, методический и технологический. В структуре одного уровня иерархии были размещены составляющие, относительно равноценные с точки зрения развития образовательной сферы: общая модель развития высшей школы и ключевые ценности ведущих вузов, которые готовят будущих учителей. Все выявленные направления развития системы были разделены на две группы: организационные (внешние факторы) и содержательные (внутренние процессы). В этой связи специалистами выделялось множество направлений развития системы высшего педагогического образования, которые по внешним (организационным) и внутренним (содержательно-процессуальным) признакам были сгруппированы в блоки.

Чтобы подтвердить важность этих тенденций для стран Черноморского региона, мы провели опрос десяти авторитетных экспертов. Анкета состояла из списка характеристик, по которым специалисты оценивали значимость каждого из выбранных направлений (см. приложение I), ответы на которые рассматривались как информация о степени уверенности экспертов в важности и перспективности каждого из оцениваемых направлений.

Опрос специалистов проводился заочно, без личного контакта диссертанта с экспертами. Мероприятие конкретизации вопросов учитывало реальную возможность эксперта дать правильный ответ. При необходимости эксперты могли обратиться к инструкции, в которой были объяснения, позволявшие исключать заведомо неверные ответы. Набор вопросов в анкете имел логическую связь. Однако эксперты имели возможность дополнять некоторые из них, если не учитывались все важные, с их точки зрения, характеристики. Такая организация процедуры опроса позволяла экспертам дать взвешенную, объективную и целостную оценку прогнозируемым явлениям и процессам.

В арсенале современной прогностики выделяется спектр подходов, выбор которых зависит от горизонта планирования и стабильности внешней среды. Традиционное прогнозирование, эффективное в устойчивых условиях, фокусируется на процессе анализа состояния объекта исследования в прошлом и настоящем. Однако для динамичных систем, к которым относится образование, более актуальны методы обратного прогнозирования (backcasting) и сценарного моделирования.

Специфика «бэккастинга» заключается в построении логики «от желаемого будущего к настоящему»: исследователи сначала формируют образ идеального результата, а затем определяют шаги, необходимые сегодня для его достижения. Особую ценность представляет привлечение к этому процессу заинтересованных сторон, что позволяет учесть широкий спектр мнений при формировании стратегии.

Реализация поставленных в исследовании задач потребовала разработки прогностической модели развития зарубежной высшей педагогической школы на среднесрочную перспективу. В качестве ключевого методологического инструментария была избрана технология была выбрана технология сценарного прогнозирования. В отличие от линейного планирования, данный метод позволяет разработать вариативные модели будущего (сценарии), реализация которых зависит от конкретных социально-педагогических условий [4].

Сценарный подход дает возможность осмыслить текущие управленческие решения через призму их отдаленных последствий. В контексте нашей работы это алгоритм, позволяющий не просто предсказать события, а выявить наиболее вероятные траектории развития системы подготовки педагогов и подготовить адаптивные стратегии для каждого варианта (от пессимистического до оптимистического). Разработка сценариев осуществлялось в рамках комплексной процедуры, включающей ряд последовательных шагов. На начальном этапе (проблемно-целевом) производился сбор эмпирических данных и согласование границ исследования с участниками процесса. Далее следовал этап анализа, направленный на выявление внешних факторов влияния и ключевых показателей (индикаторов) будущего состояния системы. Следующей фазой стала определение допущений и их компьютерная обработка для исключения статистических противоречий. Завершающий этап предполагал трансформацию теоретических моделей в плоскость практических рекомендаций, позволяющих минимизировать негативные последствия реализации того или иного сценария.

Специфика применяемого подхода состоит в сочетании субъективных оценок специалистов и объективных расчетных данных. Это дает возможность спроектировать три базовых вектора развития образовательной ситуации: реалистичный, позитивный и негативный. Для каждого из вариантов разрабатывается соответствующий алгоритм, позволяющий либо усилить положительные тенденции, либо компенсировать возможные потери. Зачастую сценарии строятся на основе предельных значений внешних факторов, что позволяет проверить «запас прочности» исследуемой системы высшего образования и ее способность функционировать в условиях турбулентной внешней среды [3, С. 2]. Процедура разработки вышеуказанных сценариев была реализована через последовательность взаимосвязанных этапов, обеспечивающих достоверность результатов исследования:

1. Диагностико-постановочный этап. На этой стадии проводился эмпирический анализ сложившейся ситуации,

выявлялись ключевые тенденции функционирования педагогического образования в регионе в настоящий момент.

2. Теоретико-аналитический (априорный) этап. Включал структурный контент-анализ научной литературы и нормативных источников для верификации и углубления выводов, полученных в ходе первичной диагностики.

3. Этап идентификации и параметризации. Базировался на экспертной оценке выделенных трендов. Целью выступало определение типовых кластеров, которые характеризуют современные стратегии вузов и позволяют моделировать их развитие.

4. Интерпретационный этап. Финальная стадия, посвященная конструированию вероятных сценариев трансформации высшего педагогического образования с учетом комплекса выявленных условий и факторов».

На базе выделенных компонентов спроектирован алгоритм сценарного моделирования стратегий развития педагогического образования. Логика исследования предполагала последовательную реализацию четырех взаимосвязанных процедур: постановочный этап (включал мониторинг текущего состояния высшей школы за рубежом и фиксацию ключевых тенденций, сложившихся на данный момент); априорный этап (сравнительный анализ нормативных и психолого-педагогических источников), цель которого заключалась в подтверждении эмпирических наблюдений и расширении понимания выявленных направлений развития через призму научной литературы; этап параметризации и идентификации (базировался на экспертной оценке, позволившей сгруппировать разрозненные тенденции в смысловые кластеры для идентификации перспективных стратегий подготовки педагогов в конкретных социально-образовательных условиях); прогностический этап (синтез текущих условий и стратегий для описания вероятных сценариев развития событий). Детальная структура и содержание разработанной методики отражены в таблице 1

Таблица 1

Этапы, содержание и методы верификации сценарного прогнозирования тенденций развития высшего образования в зарубежных странах

Этапы	Содержание	Методы верификации
1. Выявление целевых особенностей высшего педагогического образования в странах Черноморского региона (постановочный этап)	Выявление особенностей и тенденций развития высшего педагогического образования. Ретроспективный анализ основных этапов становления высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. Анализ основных концепций, стратегий и программ развития высшего педагогического образования в изучаемом регионе. Построение организационной модели высшего педагогического образования в изучаемых странах.	Прямая верификация (многократные исследования на основе различных источников и разнообразными методами)
2. Структурный анализ направлений развития высшего педагогического образования (априорный этап)	Отбор факторов и альтернатив (методами экспертизы, «мозговой атаки» и т.д.). Оценка влияния объективных факторов долгосрочного характера (изучение тенденций и стратегий развития высшего педагогического образования). Определение основных проблем ограничений, сдерживающих развитие педагогического образования в регионе (решение которых приблизит достижение поставленных целей). Определение направления и силы влияния факторов (положительное и отрицательное влияние). Определение структуры факторов, влияющих на развитие высшего педагогического образования в странах Черноморского региона.	Косвенная верификация (сопоставление с результатами, полученными другими исследователями)
3. Экспертный анализ тенденций развития высшего педагогического образования (этап параметризации и идентификации)	Оценка сценарных условий (сценарный прогноз влияния благоприятных, наиболее вероятных, неблагоприятных для региона сценарных условий внешней и внутренней среды). Определение и обоснование альтернатив развитию высшего педагогического образования Разработка вариантов-сценариев и выбор наиболее вероятного сценария с учетом влияния противодействующих событий. Формулирование сценария будущего высшего педагогического образования в странах Черноморского региона с учетом всех факторов и событий, открываемых Выбор сценариев экспертно-параметрическим путем. Достижение прогнозных оценок намеченных целей. Оценка влияния отклонений от основного плана сценария. Проверка на комплексность, логику и непротиворечивость, устойчивость и высокую степень вероятности реализации. При получении достаточно высокой вероятности достижения намеченных целей – формулирование стратегии развития высшего педагогического образования (перенос сценария на практическую основу). В случае получения низкой вероятности достижения намеченных целей – возврат к оценке сценарных условий.	Верификация экспертом. Верификация повторным опросом (использование дополнительного опроса экспертов)
4. Формулировка возможных стратегических приоритетов развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона	Стратегические приоритеты развития: интеграция высшего образования страны в европейское образовательное пространство; разработка новой, усовершенствование действующей законодательной и нормативно-правовой базы страны; обеспечение равного доступа к высшему педагогическому образованию на всех его уровнях, которое должно способствовать развитию профессиональных компетенций граждан, необходимых для их трудоустройства, эффективного труда и дальнейшего обучения; приведение системы образования страны в соответствие с требованиями рынка образовательных ресурсов и труда; улучшение качества образования и обеспечение его конкурентоспособности на местном и международном рынках труда; усовершенствование механизмов управления высшими учебными заведениями, осуществляющими подготовку педагогических кадров в соответствии с требованиями настоящего пути путем развития их автономии; трансформирование и развитие системы высшего	Верификация с использованием статистических методов исследования и проверки гипотез

	педагогического образования, которое происходит путем образования новых учреждений или структурных подразделений на базе университетов; реформирование системы исследований и инноваций путем демонополизации ее финансирования с использованием соответствующих правил, направленных на поддержание передового опыта в области образования и науки; модернизация материально-технической базы вузов страны; всесторонняя поддержка студенческой мобильности.	

Выводы. Таким образом, для осуществления прогноза основных тенденций развития высшего педагогического образования в зарубежных странах на ближайшие годы в исследовании был выбран метод сценарного прогнозирования посредством алгоритма выявления и интерпретации сценариев развития событий в сфере высшего педагогического образования в будущем, каждое из которых реализуется при выполнении определенных условий в настоящее время. То есть, специфика сценарного прогнозирования в сфере высшего педагогического образования состоит в том, что оно позволяет прояснить, осмыслить происходящие в наше время действия в свете будущих тенденций.

Литература:

1. Бешелев, С.Д. Экспертные оценки / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – Москва: Наука, 1973. – 158 с.

2. Кутьев, В.О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы / В.О. Кутьев // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 7-14

3. Назаренко, А.В. Сценарное прогнозирование развития социально-экономических систем / А.В. Назаренко // Научный журнал КубГАУ. – 2012. – № 84(10). – С. 1-13

4. Сапожников, С.В. Высшее педагогическое образование в Украине и Российской Федерации: основные проблемы и тенденции развития / С.В. Сапожников; под общ. ред. И.И. Соколовой // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории практика: сб. науч. ст. – Санкт-Петербург: ИПО, 2010. – С. 57-64

5. Янсен, Л. От видения к действию. Задача перехода к устойчивому развитию / Л. Янсен, И.О. Сергиенко // Материалы семинара. – Санкт-Петербург: СПбГУНиПТ, 2006. – 32 с.

Педагогика

УДК 378.146

доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИЯ» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Аннотация. В статье обоснован системный подход к корректному пониманию сущности и содержания понятий «компетенция» и «компетентность»; представлены на основе результатов терминологического анализа их трактовки; обосновывается значимость четкого использования определений исследуемых понятий в научно-образовательном контексте. Профессиональные компетенции – это знания, навыки и умения по специальности, которые должны соответствовать определенным требованиям к практической деятельности по этой специальности. Компетентность трактуется как владение узкопрофессиональными компетенциями, уникальными личностными компетенциями, установками и опытом профессиональной деятельности в определенной сфере, умениями правильно и своевременно их использовать в процессе профессиональной деятельности с целью достижения профессиональных целей и понимания профессиональных перспектив. Компетенция используется в основном для описания определенных требований к работе, деятельности, должности, кандидатам на должность, а также для описания того, каким образом и на каком уровне эти требования должны быть реализованы. Авторами сделан вывод, что системный анализ понятий «компетенция», «компетентность» и приведенные аргументы позволяют прийти к консенсусу относительно дефиниций, толкования, понимания сущности и содержания, их соотношения и разграничения, что даст возможность избежать дальнейших разногласий и противоречий в этом вопросе.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная деятельность, иерархия компетентности, личностные компетенции, квалификация.

Annotation. The article substantiates a rational approach to the correct understanding of the essence and content of the concepts of «competence» and «competence»; presents their interpretation based on the results of a terminological analysis; substantiates the importance of a clear use of definitions of the concepts under study in a scientific and educational context. Professional competencies are knowledge, skills and abilities in a specialty that must meet certain requirements for practical work in this specialty. Competence is interpreted as the possession of highly professional competencies, unique personal competencies, attitudes and professional experience in a particular field, the ability to use them correctly and in a timely manner in the course of professional activity in order to achieve professional goals and understand professional prospects. Competence is mainly used to describe certain requirements for a job, activity, position, and candidates for a position, as well as to describe how and at what level these requirements should be implemented. The authors conclude that a detailed analysis of the concepts of «competence» and «competence» and the arguments presented make it possible to reach a consensus on definitions, interpretation, understanding of the essence and content, their relationship and differentiation, which will make it possible to avoid further disagreements and contradictions in this matter.

Key words: competence, competence, professional activity, hierarchy of competence, personal competencies, qualifications.

Введение. Целью статьи является системный анализ научных категорий «компетенция» и «компетентность», определение критериев их соотношения и разграничения и содержательная структуризация компетенций и компетентности в виде «Иерархии компетентности». Основными причинами неопределенности и разногласий в трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» есть разные подходы к их пониманию зарубежными учеными и практиками и в целом в мире, а также различные варианты перевода терминов «"competence", "competency", которые переводятся и как «компетенция», и как «компетентность» вследствие их субъективного толкования, в частности, в образовательной

парадигме» [14].

Американские ученые F.D. Le Deist, J. Winterton определили три основных подхода к пониманию сущности и содержания понятия "competence": «бихейвиористский» (поведенческий) подход (США) основан на понимании "competence" как совокупности профессионально-значимых личностных характеристик, которые позволяют достигать высоких результатов в работе и подчеркивают важность индивидуальных особенностей и поведения специалистов; «функциональный» подход (Великобритания), который опирается на понимание "competence" в рамках профессиональных стандартов компетенций и способности действовать в соответствии со стандартами профессиональной деятельности; и «многомерный» подход (Германия, Франция, Швейцария, Австрия), определяющий комплексную аналитическую концепцию "competence" [12].

L. Spencer, S. Spencer различают пять основных факторов, влияющих на формирование «competence»: «мотивы, определяющие выбор варианта поведения в конкретных условиях, психофизиологические свойства и личностные качества, «Я-концепция» – личностные ценности и установки, профессиональные знания и информация, специфические знания, навыки и умения профессиональной деятельности» [15].

Изложение основного материала статьи. Корректное понимание и правильное толкование понятий «компетенция» и «компетентность» необходимы, прежде всего, для современного высшего профессионального образования. Среди многочисленных публикаций на эту тему выделим те, которые формируют основу консенсуса [8], в частности статью С.А. Воронова [2], который дает неполные, но принципиально верные определения понятиям «компетенция» и «компетентность». «Компетенция как категория отражает существенные характеристики способности лица определять средства и приемы действий, которые целесообразны для решения задачи или достижения цели в конкретном виде деятельности» (С.А. Воронов [2, С. 170]). «Компетентность как категория отражает существенные характеристики способности человека эффективно решать задачи определенной сферы деятельности или задачи, возникающие в нестандартных ситуациях, с учетом личного опыта» (С.А. Воронов [2, С. 170]). По его мнению, различие между компетенцией и компетентностью заключается в том, «что сформировать компетенцию в процессе обучения можно, а компетентность – нет, поскольку для этого необходим опыт в определенной сфере деятельности» [2, С. 170]. Согласимся с автором, но такой подход должен быть дополнен, поскольку между исследуемыми дефинициями существует взаимосвязь, при чем не только прямая, но и обратная причинно-следственная, позволяющая ответить на вопрос: может ли формироваться компетентность человека без наличия у него компетенций?

Заметим, что в отдельных случаях некоторые компетентные специалисты приобретают опыт и профессионализм, не имея полного и законченного профессионального высшего образования. Такой феномен касается, прежде всего, бизнес-среды и творческих личностей и является исключением, чем правилом. Основой приобретения компетентности в таких случаях становятся личностные компетенции человека – личностные качества – способности, черты характера, модель поведения, целевые и мотивационные установки, самообразование, которые реализуются при благоприятных условиях внешней среды: условия труда и карьеры, отношения в коллективе, наставники. Даже в этом случае компетентность тоже формируется на основе компетенций (в данном случае вопрос не в наличии компетенций, а в том, каким образом они приобретены и развиты). В то же время, случаются и ситуации, когда человек получил несколько высших образований, однако ни по какой специальности не работает и, соответственно, не имеет компетенций и не является компетентным по этой специальности.

Также важно понимать, что стажировка или практика (реальная, а чаще формальная или фиктивная) могут способствовать формированию практических навыков, но не являются опытом работы. Именно поэтому, с точки зрения авторов, в образовательных стандартах корректно приводить «перечень компетенций выпускников», но не их «компетентностей». Даже в случаях, когда выпускники магистратуры имеют опыт работы по полученной специальности, также не корректно говорить о наличии у них «компетентности», поскольку приобретенный практический опыт не имеет причинно-следственной связи с теоретической основой, то есть практическая деятельность не была частью учебного процесса, а, следовательно, не подлежала оценке после его завершения. Аналогично, в отношении образования, в частности высшего образования, корректно употреблять сочетание «компетенционный подход», но не «компетентностный».

Термин «компетенция» (англ. competence) происходит от лат. competentia – «соразмерность частей, сочетание, связь, соглашение, согласованность, симметрия» и лат. competo, competere – «подходить к чему-то, соответствовать чему-то, совпадать, стремиться вместе» [4]. То есть, по своей сущности и содержанию, компетенция – это оценка того, подходит ли «что-то к чему-то», то есть степень соответствия чего-то определенным требованиям [4]. Следовательно, любая компетенция состоит из двух аспектов – соответствия субъекта компетенции (то, что соответствует) объекту компетенции (тому, что требуется). Может быть предложены следующие определения. «Компетенции – это знания, навыки, умения, личностные качества и установки человека или группы людей (команды, организации), а также определенные требования к определенному виду и уровню деятельности. Профессиональные компетенции – это знания, навыки и умения по специальности, которые должны соответствовать определенным требованиям к деятельности по этой специальности (или направлению деятельности)» [10].

Термины "competence" и "competency" применялись как синонимы в англоязычных источниках информации примерно до конца XX века со значительным превалированием употребления "competence", но в современном понимании и использовании они фактически не являются синонимами: "competence" (соответственно, "competences" (мн.) – компетенции), используется преимущественно в общем контексте, для описания общей пригодности, способности к чему-либо, а "competency" (соответственно, "competencies" (мн.) – компетентности) является содержательным неологизмом, который означает способность выполнять определенные профессиональные задачи, определенный алгоритм деятельности, профессиональную пригодность, то есть по сущности и содержанию в большей степени соответствует понятию «компетентность» [6].

Логической причиной появления такого разграничения могли стать развитие гражданского общества в условиях поведенческой экономики, смена парадигмы «управление персоналом на «управление людьми» и усовершенствование законодательства в сфере трудовых отношений в цивилизованном мире: если поставить под сомнение компетентность работника, то это предполагает ценностное суждение о нем, как о человеке, что может иметь последствиями судебные иски, в то время, как в формулировке «нехватка компетенции» речь идет не о человеке, а только об отсутствии у него определенных знаний, навыков, умений, которые необходимы для определенного вида профессиональной деятельности в соответствии с определенными требованиями и только на текущий период, что не исключает возможность появления и развития соответствующей компетенции у человека в будущем (за счет обучения, самообразования, развития практических навыков и т.д.).

В этом контексте следует иметь в виду использование другого термина "competencies" (правильно – компетентности, множественное число от "competency"), который переводится и как «компетенции», и как «компетентности», и как «умение» и используется в основном для описания определенных требований к работе, деятельности, должности,

кандидатам на должность и т.д., а также описания того, каким образом и на каком уровне эти требования должны быть реализованы [5, С. 227].

С целью выяснения сущностно-содержательного наполнения понятия «компетенция» О.Л. Чулановой «проведен контент-анализ 49 словарей компетенций, всего 553 определения и установлено, что понятие «компетенция» связано со следующими характеристиками: профессионально-важные качества, психологические свойства, способности (задатки), готовность, действие, знания, навыки, умения, ценности, мотивация, форма поведения, функциональные задачи, профессиональные стандарты, соответствие требованиям профессии, должности, рабочего места» [7].

Интегральная компетенция образовательного уровня «магистр» – это способность выпускников целесообразно, правильно и вовремя комбинировать и применять различные элементы профессиональных компетенций в практической деятельности с целью эффективного достижения профессиональных целей в соответствии с определенными профессиональными требованиями. Именно поэтому у выпускников нет и не может быть «компетентности», поскольку она предполагает наличие у них не только профессиональных, но и личностных компетенций, установок, опыта и достижений, что не требуется от выпускников университетов и не является предметом оценки, отраженной в документах (диплом, приложение).

Для понимания сущности и содержания компетентности предлагаем различать специфические «профессиональные» («технологические») компетенции – знания, навыки, умения и неспецифические («не профессиональные», «нетехнологические») «личностные» компетенции – индивидуальные, командные [3].

Компетенции на практике реализуются с помощью знаний, навыков, умений, целевых, ценностных и мотивационных установок, а также личностных качеств в процессе формирования профессиональной компетентности.

Предлагаем следующее определение дефиниции: «компетентность – это наличие специфических профессиональных компетенций, неспецифических личностных компетенций, установок, опыта и достижений по определенной специальности (направлению деятельности) и умение правильно и своевременно их использовать в процессе профессиональной деятельности с целью достижения профессиональных целей, решения профессиональных задач и понимания и прогнозирования перспектив» [1]. Из приведенного контекста очевидно еще одно сущностно-содержательное отличие компетентности от компетенций – компетентным специалистом работа может выполняться даже при отсутствии формальных требований, отсутствии известного алгоритма ее выполнения и в условиях неопределенности. То есть, компетентность, в отличие от компетенций, предполагает также возможность нестандартных решений стандартных задач и решения нестандартных задач. Термин «компетентность» (англ. competency) происходит от лат. competens, competentis – соответствие, принадлежность, способность, стремление. Компетентность формируется на основе развития компетенций и может быть представлена в виде «Иерархии компетентности» (таблица 1).

Таблица 1

Иерархия структурных элементов компетентности

Элементы развития компетентности	Содержательная структуризация компетенций в элементе компетентности
Профессиональные знания	– систематизированный объем теоретической информации о конкретном виде профессиональной деятельности и алгоритм ее выполнения, полученный в результате профессионального образования и/или самообразования, на основе способности ее запоминать, воспроизводить, понимать, анализировать, синтезировать, оценивать и делать выводы: «я знаю»; различают профессиональные знания теоретические (концептуальные, методологические) и эмпирические (фактологические)
Профессиональные навыки	– способность воспроизводить профессиональные знания в процессе практической деятельности: «я знаю что делать, я это делаю, выполняю работу)»; профессиональные навыки предусматривают автоматическое выполнение действий для достижения конкретной цели, но отличаются от автоматизма содержательным осознанием смысла деятельности; в то же время, «делаю» (процесс) не означает «сделаю» (результат; «сделаю правильно, качественно, вовремя, сделаю именно то, что ожидается, требуется»), поэтому основной акцент в реализации навыков уделяется именно процессу «делаю», а не результату работы – «сделаю»
Профессиональные умения	– способность осуществлять определенный вид профессиональной деятельности в соответствии с требованиями и в определенные сроки с целью решения определенных задач и достижения определенных целей: «я знаю, как делать, имею необходимые теоретические знания и практические навыки и поэтому уверен, что могу и умею это делать»; профессиональные знания и навыки формируют умения и совокупно определяют способность индивидуумов выполнять определенный алгоритм профессиональной деятельности
Целевые установки	– понимание собственных и корпоративных целей: «я понимаю с какой целью я это делаю и зачем это нужно мне, моей команде, моей организации и заинтересованным сторонам»
Мотивационные установки	– наличие внутреннего желания индивидуума, необходимого для эффективного достижения личных, командных и корпоративных целей: «я хочу и стремлюсь это делать»
Опыт и достижения	– систематическая результативная деятельность по определенной специальности путем реализации профессиональных компетенций и личностных качеств для достижения личных, командных и корпоративных целей: «я имею профессиональные опыт и достижения, выполнял, выполнил и смогу выполнять и выполнить работу по определенной специальности, знаю, как эффективно сделать то, что делал (но не всегда понимаю как сделать то, чего еще не делал) и могу это сделать (выполнить задание) правильно, а также научить других достигать запланированных результатов»; формирование профессионального опыта зависит как от «внутренних» факторов – личностных качеств, установок (целеустремленности и мотивированности), эмоционального интеллекта и других, так и от благоприятных «внешних» факторов – внешнего окружения, благоприятных условий деятельности, совпадения собственных и корпоративных целей и ценностей, наличия опытных и заинтересованных наставников, коллег и т.д.; компетентность в процессе приобретения опыта формируется индивидуально – одним необходимо несколько лет

	профессионального опыта для получения результатов, другим не хватает всей жизни (что обусловлено, прежде всего, личностными качествами и внешними условиями); именно «опыт и достижение» как процесс и результат деятельности является ключевым критерием отличия компетентности от компетенций по мнению авторов
Потенциал (профессиональный и личностный)	– адекватное понимание собственных профессиональных и личностных компетенций и компетентности, своих сильных, слабых сторон и возможностей, осознание потребности в профессиональном росте и личностном развитии, стремление и способность к усовершенствованию, которое реализуется за счет дополнительного последипломного образования, самообразования, самоменеджмента, саморазвития, самосовершенствования: «я стремлюсь сделать больше, знаю что и почему не могу сделать сейчас и понимаю, что необходимо для того, чтобы это стало возможным в будущем»; профессиональный потенциал необходим для нестандартного решения задач, для решения нестандартных задач или значительного количества сложных задач одновременно; личностный потенциал предполагает не только понимание, чего именно не хватает для дальнейшего развития, но и способность овладеть новыми профессиональными знаниями, навыками, умениями и реализовать новые установки для формирования нового опыта
Совершенство – профессионализм, экспертный уровень	– индивидуальная совокупность профессиональных и личностных компетенций, установок и опыта, необходимых для максимально эффективной реализации собственного потенциала; субъективная оценка в данном случае может быть предоставлена, но не является корректной; объективная оценка: «обо мне говорят, что я могу это сделать лучше других, лучше всего, то есть решить наибольший объем наиболее сложных и нестандартных задач в условиях неопределенности с наименьшими усилиями и затратами ресурсов; я также могу выступать экспертом, то есть критериально оценить процесс и результат выполненной работы и ее исполнителей»; основой идентификации профессионального совершенства является оценочное сравнение компетентности, результативности и эффективности деятельности специалиста с аналогичными показателями специалистов соответствующей специальности прежде всего вне организации по идентичным критериям

Развитию специфических «профессиональных» компетенций помогают (или мешают) неспецифические «личностные» компетенции, которые реализуются на индивидуальном, командном (групповом) и организационном уровнях [3]. Основу неспецифических личностных компетенций составляют личностные качества – совокупность индивидуальных черт и свойств личности, которые необходимы для результативной реализации профессиональных компетенций в процессе приобретения профессионального опыта: «я знаю себя, понимаю особенности функционирования собственной психики, осознаю свои ценности, характер, поведение». Личностные качества, определяющие предрасположенность, способность индивидуума к определенному виду профессиональной деятельности называются способностями.

На данный момент, для обозначения «личностных» компетенций, широко используется термин «поведенческие», но они не являются синонимами, поскольку проявления профессионального и личностного поведения все являются поведенческими, то есть, по мнению авторов, при исследовании поведенческих компетенций всегда должно быть конкретизировано каких именно – профессиональных или личностных. Следует отметить, что «личностные качества» иногда неправильно называют «личными качествами». Эти понятия также следует различать: личностное это то, что относится к личности, является проявлением человека как личности: личностные качества, личностный подход, личностный потенциал, личностные мотивы и т.д.; личное это то, что относится к лицу, принадлежит лицу, осуществляется им и касается его интересов: личная собственность, личное мнение, личное дело, личная заинтересованность, личные права и обязанности, личный опыт.

К понятиям «компетенция» и «компетентность» имеет отношение также понятие квалификация, которое происходит от лат. qualis – «качество, свойство». Квалификация предусматривает формализованную, документально оформленную оценку компетенций и компетентности специалистов, в частности у бакалавров и магистров без опыта работы, а также их компетентности при условии наличия профессионального опыта, который был получен в процессе обучения, но только в том случае, если этот опыт был частью учебного процесса.

Выводы. Изложенные авторами аргументы позволяют прийти к консенсусу относительно дефиниций, толкования, понимания сущности и содержания, а также соотношения и разграничения категорий «компетенция» и «компетентность» и избежать дальнейших терминологических разногласий, путаницы и сущностно-содержательных противоречий в этом вопросе. Приведенная структуризация компетенций и компетентности в виде «иерархии компетентности» свидетельствует о том, что: категории «компетентность» и «компетенция» соотносятся между собой как общее и частичное и критериально различаются наличием профессионального опыта и достижений профессиональной деятельности в случае компетентности; в структуре компетенций следует различать специфические профессиональные компетенции и неспецифические личностные компетенции, а также установки, необходимые для приобретения компетентности.

Программы высшего образования могут иметь результатом именно «компетентность», а не «компетенции» у выпускников только в случае, когда между университетом и студентом имеют место не только учебные, но и трудовые отношения, когда каждый учебно-рабочий день разделен на взаимосвязанные «учебную» и «рабочую» части и когда результатом обучения является формализованная оценка не только теоретических знаний и практических навыков, но комплексная оценка всех компетенций, установок и опыта, результатов профессиональной деятельности выпускников, умение правильно и своевременно применять компетенции, что актуально в первую очередь для специалистов по чрезвычайным ситуациям, военным, медицинским, юридическим, управленческих, экономических и многих других специальностей. По мнению авторов, именно такая форма высшего образования магистерского уровня прогнозируемо будет наиболее востребованной в будущем.

Литература:

1. Бирюкова, М.В. Понятие «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной практике / М.В. Бирюкова // Экономика и социум. – 2015. – № 1-1(14). – С. 193-205

2. Воронов, С.А. Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании / С.А. Воронов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9. – № 6(1). – С. 165-172

3. Глузман, Н.А. Самоменеджмент и тайм-менеджмент руководителя и работника сферы образования в измерениях компетентностного подхода / Н.А. Глузман, А.С. Кувшинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 71-74

4. Митин, А.Н. О различении понятий «компетенция» и «компетентность» / А.Н. Митин // АВУ. – 2013. – № 2(108). –

С. 62-64
5. Мюллер, В.К. Большой англо-русский словарь. 250000 слов и словосочетаний / В.К. Мюллер, А.Б. Шевнин, М.Ю. Бродский. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 1536 с.
6. Непочатых, Е.П. Развитие представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность» / Е.П. Непочатых // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2013. – № 20(163). – С. 243-251
7. Чуланова, О.Л. Методология исследования компетенций персонала организаций: монография / О.Л. Чуланова. – Сургутский государственный университет. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 121 с.
8. Belanich, J. Review and Assessment of Personnel Competencies and Job Description Models and Methods / J. Belanich, F.L. Moses, P. Lall. – 2016. – 33 p.
9. Eraut, M. Concepts of competence / M. Eraut // Journal of Interprofessional Care. – 1998. – Vol. 12(2). – P. 127-139
10. Hammer, T. Which competencies should be fostered in education for sustainable development at higher education institutions? Findings from the evaluation of the study programs at the University of Bern, Switzerland / T. Hammer, A.L. Lewis // Discover Sustainability. – 2023. – Vol. 4. – № 1. – URL: https://www.researchgate.net/publication/369591893 (дата обращения: 14.02.2026)
11. Hoffmann, T. The meanings of competency / T. Hoffmann // Journal of European Industrial Training. – 1999. – Vol. 23. – № 6. – P. 275-286
12. Le Deist, F.D. What Is Competence? / F.D. Le Deist, J. Winterton // Human Resource Development International. – 2005. – Vol. 8. – № 1. – P. 27-46
13. Moore, D. Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations / D. Moore, M. Cheng, A. Dainty // Work Study. – 2002. – Vol. 51, No. 6. – P. 314-319
14. Papamitsiou, Z. Towards an Educational Data Literacy Framework: Enhancing the Profiles of Instructional Designers and e-Tutors of Online and Blended Courses with new Competences / Z. Papamitsiou, M. Filippakis, M. Poulou, [et all] // Smart Learning Environments. – 2021. – Vol. 8. – № 1. – P. 1-26
15. Spencer, L. Competency at Work: Models for Superior Performance / L. Spencer, S. Spencer. – New York: John Wiley and Sons, Inc., 1993. – 384 p.

Педагогика

УДК 37.013
ассистент кафедры здоровья и реабилитации Горбунова Валерия Романовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития здоровьесберегающей компетентности студентов вуза как одной из важнейших профессиональных компетенций, представляющих ценность не только для самого студента, но и для окружающих, в том числе учащихся, позволяющей организовывать и осуществлять комплексную работу по охране и укреплению здоровья. Проанализированы особенности развития здоровьесберегающей компетентности студентов, определяющих содержательную часть и направленного процесса обучения учащихся с целью передачи им знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для самостоятельной реализации здоровьесберегающей деятельности. Определены формы развития здоровьесберегающей компетентности студентов вуза, применяемые в рамках освоения ими образовательной программы и оказывающие положительное влияние на достижение поставленной цели.
Ключевые слова: высшая школа, педагогическое образование, охрана и укрепление здоровья, здоровьесберегающая компетентность студента, здоровьесберегающие технологии.
Annotation. The article examines the process of developing the health-saving competence of university students as one of the most important professional competencies that are valuable not only for the student himself, but also for others, including students, allowing them to organize and carry out comprehensive work to protect and promote health. The article analyzes the features of the development of students' health-saving competence, which determine the content and focus of the learning process for students in order to transfer knowledge, skills, and experience necessary for the independent implementation of health-saving activities. The forms of development of the health-saving competence of university students, applied within the framework of their development of the educational program and having a positive impact on the achievement of the set goal, are determined.
Key words: higher education, pedagogical education, health protection and promotion, student's health-saving competence, health-saving technologies.

Введение. В контексте отечественной системы образования одним из основных направлений деятельности воспитателей, педагогов, учителей и преподавателей выступает охрана и укрепление здоровья учащихся. По этой причине повышаются требования к педагогическим работникам, осуществляющим деятельность по обучению и воспитанию подрастающего поколения. В период обучения все больше внимания начинает уделяться формированию у студентов, выбравших такое направление как педагогическое образование, компетенций, необходимых для организации и осуществления работы по охране и укреплению здоровья учащихся.

Формирование профессиональных компетенций в рамках освоения образовательной программы в высшей школе – это длительный и комплексный процесс, заключающийся в передаче актуализированных на данный момент времени знаний, умений и навыков, обеспечивающих на практике успешность студента как профессионала в выбранной им сфере деятельности, в том числе в рамках обучения и воспитания подрастающего поколения [4, С. 31].

Изложение основного материала статьи. В современных реалиях проблемы формирования и развития у подрастающего поколения навыков для укрепления, охраны своего здоровья сохраняют свою актуальность. Педагоги, выступая в качестве субъектов образовательного процесса в соответствии с положениями ФГОС для всех ступеней системы образования, вносят большой вклад в формирование у учащихся навыков охраны и укрепления здоровья в повседневной жизни. Повышение значимости данного направления работы педагога обусловлена тем, что на данный момент времени прослеживается выраженная тенденция к ухудшению здоровья населения в России, в том числе среди детей и подростков.

Государство и общество в таких условиях начинают направлять больше усилий на повышение грамотности населения о способах, навыках сохранения и укрепления своего здоровья, делается это за счет организации и реализации комплексной работы, в том числе педагогической. Анализ практики деятельности воспитателей, педагогов и учителей показывает, что

для многих педагогических работников актуален низкий уровень профессиональной компетентности в такой сфере как сохранение, охрана и укрепление здоровья. Это, в свою очередь, дополнительно актуализирует потребность в формировании профессиональной компетенции у будущих специалистов.

Профессиональная компетентность, предполагающая наличие у будущего педагога знаний, умений и навыков для организации и осуществления работы по охране и укреплению здоровья подрастающего поколения, по мнению многих исследователей, представляется как «комплекс знаний и представлений о положительных и отрицательных изменениях в состоянии собственного здоровья, а также здоровья других людей». Сформированная профессиональная компетентность позволяет молодому специалисту после завершения обучения и начала профессиональной деятельности самостоятельно разрабатывать и реализовывать программу сохранения здоровья с учетом возрастных особенностей учащихся [3].

Для будущих педагогов, чья деятельность характеризуется наличием прямой связи с обучением и воспитанием подрастающего поколения, профессиональная компетентность в сфере укрепления и охраны здоровья, представляет особую ценность и значимость, так как позволяет самостоятельно проводить работу, оказывающую положительное влияние на становление здоровья нации в долгосрочной перспективе. Достигается такой результат посредством применения полученных в период обучения знаний, навыков, умений и опыта, полученных в период обучения в вузе.

Основываясь на результатах анализа тематических литературных источников и практики реализации программ профессиональной подготовки педагогических кадров, можно выделить следующие особенности процесса формирования здоровье сберегающей компетенции у будущих педагогов:

– Работа с мотивационным компонентом. Предполагает формирование установок на необходимость и целесообразность осуществления деятельности по охране и укреплению здоровья не только учащихся, но и себя лично. Все усилия направляются на то, чтобы сформировать у студентов высокую степень заинтересованности применительно к физической культуре, а также потребность в физическом совершенствовании и проведении тренировок для укрепления собственного здоровья на регулярной основе с учетом уровня физической подготовки;

– Формирование знаний и представлений о значимости и ценности всех компонентов такого комплексного понятия как здоровье, в том числе физического здоровья. В рамках изучения дисциплин, входящих в образовательную программу, с будущими педагогами проводится просветительская работа, призванная укрепить восприятие здоровья как ценности и сформировать устойчивую убежденность, потребность в его сохранении и укреплении не только на личном примере, но и в профессиональной деятельности;

– Формирование умений, позволяющих посредством своего практического применения осуществлять работу по укреплению и сохранению здоровья. Для этого будущие педагоги посещают психофизические тренинги, изучают актуальный учебный материал, вступают в спортивные секции;

– Формирование рационального и правильного отношения у будущих педагогических работников к собственному здоровью, постоянный анализ физического и психического состояния на данный момент времени и с ориентиром на долгосрочную перспективу [5].

Исходя из этого, становится понятным, что в рамках формирования профессиональной компетенции, выражающейся в наличии у будущих педагогов знаний, умений навыков и опыта для организации и осуществления работы по охране и укреплению здоровья, в первую очередь, проводится работа с самими студентами. Результатом является формирование у учащихся вузов личностных установок и ориентиров на мониторинг собственного здоровья, его укрепление и сохранение доступными средствами, методами, инструментами.

Выполнение этого условия носит обязательный характер, так как предрасполагает заинтересованность будущего педагога к успешной организации и осуществлению работы с детьми по укреплению и охране их здоровья посредством ретрансляции знаний, навыков и умений, а также поступательного накопления опыта.

Можно выделить несколько форм, позволяющих создать условия для развития у будущих педагогов профессиональной компетенции по охране и укреплению здоровья подрастающего поколения:

- Спецкурсы и факультативы, разработанные для будущих педагогов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности по обучению и воспитанию детей;
- Организация тематических мероприятий, посвященных исследованию, изучению, анализу и рассмотрению тем, вопросов, проблем, характеризующихся наличием прямой взаимосвязи с процессом охраны и укреплением здоровья;
- Проведение физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий в образовательной среде высшего учебного заведения и за его пределами [2, С. 17].

Целесообразно отметить то, что процесс развития у будущих педагогов профессиональной компетенции по охране и укреплению здоровья подрастающего поколения, основан на применении совокупности принципов, к ним можно отнести:

- Подбор средств и методов, способствующих проведению работы по физическому воспитанию;
- Проведение занятий на регулярной основе;
- Постепенное повышение уровня физической нагрузки;
- Реализация функции контроля применительно к мониторингу состояния учащихся.

Чтобы добиться положительных результатов процесса развития у будущих педагогов профессиональной компетенции для организации и осуществления работы по охране и укреплению здоровья, необходимо несколько условий.

Первое и основное условие – формирование на базе высшего учебного заведения образовательного пространства, способствующего достижению поставленной цели.

Далее важно уделять особое внимание работе с мотивационным компонентом будущих педагогов с ориентированием на формирование культуры здоровья и концепции здорового образа жизни.

После завершения обучения в вузе важно продолжать обучение в сфере укрепления и охране здоровья необходимо продолжать работу в этом направлении, основным способом в данном случае становятся курсы повышения квалификации [1].

Выводы. Основываясь на всем вышесказанном, можно сформулировать несколько выводов:

- Профессиональная компетентность по охране и укреплению здоровья подрастающего поколения – это способность, позволяющая укреплять собственное физическое, психическое, эмоциональное и социальное здоровье, а также организовывать и осуществлять работу в этом направлении в рамках профессиональной деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения;
- Формирование профессиональной компетенции по охране и укреплению здоровья осуществляется в рамках образовательного процесса в вузе посредством освоения совокупности тематических дисциплин, предполагающих ретрансляцию знаний, умений и навыков;
- В рамках формирования у будущих педагогов профессиональной компетентности по охране и укреплению здоровья осуществляется работа по нескольким направлениям, таким как просвещение, физическое развитие, повышеие уровня знаний в сфере охраны и укрепления здоровья.

Литература:
1. Инновационный подход к здоровьесбережению студентов в рамках семинарских занятий модуля «Физическая культура»: учеб.-метод. пособие / А.Н. Черемных, Т.И. Чедова. – Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2018. – 96 с. – ISBN 978-5-7944-3178-0. – URL: http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/innovacionnyj-podhod-k-zdoroviesberezheniyu-studentov.pdf (дата обращения: 27.04.2026)
2. Кузнецова, Н.Л. Формирование профессиональной компетенции педагогов в сфере здоровьесбережения дошкольников: метод. пособие / Н.Л. Кузнецова, Л.Х. Панова, В.Г. Яфаева. – Уфа: ИРО РБ, 2013. – 72 с.
3. Лапшин, И.Е. Компетентность в области здоровьесбережения: проблема формирования в вузе / И.Е. Лапшин // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-v-oblasti-zdoroviesberezheniya-problema-formirovaniya-v-vuze (дата обращения: 27.04.2026)
4. Развитие психологической компетентности учителя в области сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса: учеб.-метод. пособие / сост. Е.Л. Тинькова [и др.]. – Ставрополь: СГПИ, 2019. – 104 с. – ISBN 978-5-9596-1597-0. – URL: https://e.lanbook.com/book/136140 (дата обращения: 15.03.2026)
5. Сазанова, М.Л. Особенности развития здоровьесберегающей компетентности студентов / М.Л. Сазанова, Г.А. Попова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2018. – Т. 3. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-zdoroviesberegayuschey-kompetentnosti-studentov (дата обращения: 27.04.2026)

Педагогика

УДК 371

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

КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ И СТРУКТУРИРОВАНИЕ

Аннотация. Исследование сосредоточено на проблеме фрагментарности профессиональной подготовки руководителей образовательных учреждений, недостаточно обеспечивающей комплексное овладение компетенциями, необходимыми для эффективного управления в условиях системных преобразований. Проведенный анализ научной литературы и практического опыта управления школой позволил выделить основные механизмы структурированного взаимодействия разнородных управленческих навыков. Установлено, что кросс-функциональная компетентность руководителя формируется не через механическое накопление навыков, а посредством интеграции педагогических, организационно-административных, коммуникативных, аналитических и инновационных компонентов. Выявлены условия, при которых такая интеграция становится эффективной: рефлексивная деятельность управленца, системное повышение квалификации, внедрение проектно-ориентированных методов обучения. Результаты могут быть полезны для проектирования программ профессионального развития руководителей, а также для организаций, осуществляющих их подготовку и переподготовку.

Ключевые слова: интеграция профессиональных компетенций, кросс-функциональная компетентность, профессиональная компетентность руководителя, структурирование управленческих компетенций, управленческая компетентность, управленческое образование.

Annotation. The research focuses on the problem of the fragmented professional training of heads of educational institutions, which does not sufficiently ensure the comprehensive acquisition of competencies necessary for effective management in the context of systemic transformations. The analysis of scientific literature and practical experience of school management allowed us to identify the main mechanisms of structured interaction of diverse managerial skills. It has been established that the cross-functional competence of a leader is formed not through the mechanical accumulation of skills, but through the integration of pedagogical, organizational, administrative, communicative, analytical and innovative components. The conditions under which such integration becomes effective are identified: the reflexive activity of the manager, systematic professional development, and the introduction of project-oriented teaching methods. The results can be useful for designing professional development programs for managers, as well as for organizations that train and retrain them.

Key words: integration of professional competencies, cross-functional competence, professional competence of the head, structuring of managerial competencies, managerial competence, managerial education.

Введение. Современная российская школа находится в состоянии перманентного реформирования. Нормативные документы федерального уровня, частые изменения в структуре управления, появление новых требований к качеству образования – все это предъявляет к руководителю образовательного учреждения широкий спектр требований. Директор школы обязан одновременно быть педагогом, менеджером, юристом, экономистом, общественным деятелем.

Парадокс заключается в следующем: система профессиональной подготовки руководителей продолжает формировать специалистов, владеющих отдельными компетенциями, но испытывающих затруднения при интегрировании этих навыков в единую практику управления. Между предъявляемыми требованиями практики и содержанием существующих программ профессионального развития руководителей образования возникает глубокое противоречие. Традиционные подходы ориентированы на фрагментарное освоение управленческих функций: отдельные курсы по финансовому менеджменту, отдельные – по педагогическому руководству, отдельные – по кадровой работе. Такая расчлененность образовательных траекторий не позволяет сформировать целостную управленческую культуру.

Как справедливо отмечают исследователи И.О. Антипина [1, С. 120] и Н.А. Бозина с Н.М. Саввиной [2, С. 64], требуется пересмотр подходов к пониманию профессиональной компетентности руководителя. Между тем, в научной литературе достаточно четко обозначены отдельные компетентности, которыми должен обладать директор школы. Вот здесь обнаруживается затруднение: как перейти от описания к синтезу, от перечисления функциональных блоков к их структурированной интеграции?

Обзор работ, посвященных этой проблематике, показывает, что большинство авторов фокусируются на определении отдельных навыков, изредка предлагая их классификацию. Так, Г.Г. Габдуллин [3, С. 28-30] рассматривает метаморфозы в подготовке руководителей школ, акцентируя внимание на историческом контексте. Л.Х. Джабраилова и Ж.А. Эмиева [4, С. 148-149] предлагают перечень профессиональных компетенций, однако проблема их взаимосвязи остается открытой. Научный пробел между декларируемыми требованиями и механизмами практической реализации составляет предмет

настоящего исследования. В статье предпринимается попытка не только систематизировать имеющиеся знания о компетентности руководителя образовательного учреждения, но и предложить модель структурированной интеграции, опирающуюся на анализ теоретических подходов и практических примеров управленческой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Понятие кросс-функциональной компетентности представляет собой относительно новую парадигму в управленческом образовании. Отдельные её элементы косвенно присутствовали в работах исследователей на протяжении последних полутора десятилетий. Этот подход предполагает, что успешный руководитель должен не просто обладать набором отдельных навыков, но уметь синхронизировать их, применяя в комплексе при решении конкретных управленческих задач. Это существенно. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются дополнительные аспекты, такие как необходимость рефлексии, самокоррекции и адаптации компетенций к специфическому контексту конкретной школы.

Как отмечает И.О. Антипина [1, С. 120], современные подходы к определению профессионально значимых компетенций директора школы в отечественной педагогической науке ориентированы на интеграцию требований Федеральных государственных образовательных стандартов и запросов практики. Однако это верно лишь отчасти, так как на деле системная интеграция происходит редко. Вместо этого наблюдается явление, которое можно обозначить как компетентностный плюрализм: множество навыков сосуществует рядом друг с другом, не образуя органической целостности.

Структурирование управленческой компетентности целесообразно начать с выделения её основных модулей. На основе анализа научной литературы и практики управления выделяются следующие базовые функциональные блоки: педагогическая компетентность, организационно-административная компетентность, коммуникативная компетентность, аналитическая (исследовательская) компетентность и инновационная компетентность. Каждый из этих блоков имеет сложную внутреннюю структуру.

Педагогическая компетентность руководителя, как справедливо указывают Н.А. Бозина и Н.М. Савина [2, С. 64], не совпадает с компетентностью учителя-предметника. Здесь речь идет о способности управленца понимать глубинные процессы, происходящие в образовательной деятельности, прогнозировать их развитие, влиять на них посредством организационно-педагогических воздействий. Директору школы необходимо не просто знать методику преподавания отдельных дисциплин. Требуется системное видение педагогического процесса. Это требует специального образования. Вместе с тем, многие руководители, особенно в небольших поселениях, приходят на должность директора непосредственно из учебного класса, имея прочную педагогическую подготовку, но испытывая дефицит управленческих знаний.

Организационно-административная компетентность охватывает навыки планирования, организации коллективной деятельности, контроля и координации работ, распределения ресурсов. Как выясняется при внимательном анализе, руководитель должен владеть не только классическими функциями менеджмента, но и специфическими для образовательного учреждения методами: целеполаганием в образовании, проектированием образовательных программ, управлением инновационными процессами. Г.Г. Габдуллин [3, С. 29-32] подчеркивает, что метаморфозы в подготовке руководителей школ связаны именно с усложнением административной функции, требующей от директора глубокого понимания как внутришкольных процессов, так и внешней среды, в которой функционирует образовательное учреждение.

Организационно-административная компетентность в условиях современных реформ преобразуется существенно. Если двадцать лет назад руководитель школы мог в значительной степени опираться на жесткие нормативно-правовые рамки и директивные указания, то сейчас, в условиях растущей самостоятельности школ, требуется способность принимать самостоятельные решения, нести ответственность за их последствия. Это предъявляет новые требования к аналитическим способностям управленца, которые существовали и в прежние периоды, но их значимость возросла многократно.

Коммуникативная компетентность в управленческом контексте означает не просто навыки общения, но способность создавать условия для конструктивного диалога между различными субъектами образовательного процесса: педагогами, учащимися, родителями, представителями местного сообщества. Л.Х. Джабраилова и Ж.А. Эмиева [4, С. 150-151] справедливо отмечают, что профессиональные компетенции руководителя общеобразовательного учреждения включают способность к построению открытых коммуникационных каналов и разрешению конфликтов. Это сложная задача. Особенно в контексте социальных напряжений, которые существуют в современном российском обществе.

Аналитическая (исследовательская) компетентность становится всё более значимой в деятельности директора. На самом деле ситуация здесь такова: руководитель школы постоянно сталкивается с необходимостью собирать информацию, анализировать данные, выявлять проблемы, прогнозировать развитие ситуации. Способность к аналитической работе, к систематическому изучению состояния дел в образовательном учреждении, к интерпретации статистических данных – все это становится профессиональным требованием. Как показано в работе А.С. Ивановой и С.В. Паниной [5, С. 85-87], развитие управленческой компетентности руководителя общеобразовательной организации требует, в том числе, овладения исследовательскими методами.

Инновационная компетентность предполагает готовность руководителя к внедрению новых подходов, методов, технологий в деятельность школы. Здесь уместно остановиться подробнее. В условиях инициативы «Наша новая школа», о которой пишет С.А. Нелюбов [6, С. 187-189], роль инновационной компетентности директора школы возросла существенно. От управленца требуется не пассивное выполнение указаний вышестоящих органов, а активное творчество в рамках предоставленной автономии. Это требует специфических навыков: способности генерировать идеи, оценивать их реалистичность, привлекать коллектив к инновационной деятельности, управлять рисками, связанными с внедрением нового. Процесс интеграции этих пяти модулей – вот где возникает ключевой вопрос управленческой практики. Требуется целенаправленное структурирование, проектирование взаимодействий между различными компетенциями.

Первый принцип интеграции можно назвать принципом контекстности. Каждый из функциональных блоков должен рассматриваться и развиваться не изолированно, а в контексте конкретной ситуации, конкретной школы, конкретного момента её развития. Это означает, что программы профессионального развития руководителей не могут быть стандартными, унифицированными. Они должны предусматривать элементы кастомизации, адаптации к конкретным условиям. Могут показаться чрезмерно требовательными такие подходы. Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что это единственно эффективный способ.

Второй принцип – принцип циклической рефлексии. Успешный руководитель должен постоянно анализировать свою деятельность, выявлять несоответствия между намерениями и результатами, корректировать свою практику. Т.В. Черникова [7, С. 93-95] исследует качество управления школой с позиции компетентностного подхода в профессиональном образовании, обращая внимание на то, что управленческая компетентность – это не просто набор знаний, это способность к постоянной адаптации и самосовершенствованию. Рефлексивная практика предполагает, что руководитель не просто действует, но и думает о том, как и почему он действует, какие могут быть альтернативы.

Третий принцип можно обозначить как принцип полифункциональности. Каждая ситуация, с которой сталкивается руководитель, требует одновременной мобилизации нескольких компетентностей. Допустим, директор разрабатывает

стратегию развития школы. Задействованы: педагогическая компетентность (понимание педагогических направлений), организационно-административная компетентность (проектирование организационных структур), аналитическая компетентность (анализ внешней среды), коммуникативная компетентность (вовлечение различных субъектов), инновационная компетентность (поиск новых подходов). Этот пример иллюстрирует неразрывность компетентностей в реальной управленческой практике.

И.Д. Чечель [8, С. 47-49] в своей работе о профессиональной компетентности руководителя общеобразовательного учреждения подчеркивает, что управленческая компетентность носит полидисциплинарный характер. Это верно, но требует уточнения. Полидисциплинарность не означает просто применение знаний из разных наук (педагогики, психологии, менеджмента, права, экономики). Она означает интегративное применение, когда границы между дисциплинами размываются, а осмысление проблемы происходит с позиций целостного управленческого видения.

Четвертый принцип – принцип эмерджентности. Структурированная интеграция компетентностей дает результат, который не является простой суммой исходных компонентов. Возникают новые свойства, новые возможности, которые отсутствуют, когда компетентности рассматриваются в отдельности. Руководитель, научившийся интегрировать различные навыки, приобретает способность к системному мышлению, к управлению в условиях неопределенности, к инновационной деятельности, которые превосходят сумму его отдельных компетентностей.

Механизмы формирования интегрированной кросс-функциональной компетентности. Вот здесь необходимо обратиться к конкретным способам, посредством которых разрозненные компетентности превращаются в интегрированную систему. Выделяются несколько ключевых механизмов.

Первый механизм – проектный метод в профессиональном развитии. Вместо традиционных лекционных семинаров, руководителей следует вовлекать в реальные или квазиреальные проекты, где они должны одновременно использовать различные компетентности для решения конкретной управленческой задачи. Это может быть проект по разработке инновационной программы школы, проект по решению проблемы текучести кадров, проект по внедрению новых информационных технологий. В ходе такой работы происходит не просто обучение, но формирование практики интегрированного применения навыков.

Второй механизм – коллаборативное обучение. Руководители разных школ, с разным опытом и разными проблемами, объединяясь в группы, обсуждают практические ситуации, учатся друг у друга, совместно разрабатывают решения. При таком взаимодействии возникает синергия: каждый участник привносит свой опыт, и в результате совместной работы происходит обогащение профессиональных позиций.

Третий механизм – рефлексивная супервизия. Важно, чтобы руководители имели возможность обсуждать свою деятельность с опытным наставником, анализировать не только результаты своих действий, но и их глубинные причины, выявлять пробелы в видении ситуации. Такая супервизия требует специальной подготовки супервизоров, но результаты оправдывают затраты.

Четвертый механизм – изучение кейсов и практических примеров. Анализ реальных ситуаций, с которыми сталкивались другие руководители, позволяет извлекать уроки, видеть различные способы применения компетентностей. Кейсы должны требовать применения нескольких компетентностей одновременно, быть достаточно сложными, но поддающимися анализу.

Пятый механизм – самодиагностика и планирование развития. Руководитель должен иметь возможность регулярно оценивать уровень развития различных компетентностей, планировать свой профессиональный рост. Это требует специальных инструментов оценки, которые были бы одновременно валидными, надежными и практичными.

Практические аспекты реализации интеграции компетентностей. Рассмотрим ситуацию, когда руководитель школы сталкивается с необходимостью внедрить новую систему оценивания учащихся. На первый взгляд, это преимущественно педагогическая задача. Однако в реальности она требует применения всех пяти компетентностей. Педагогическая компетентность позволяет директору понять суть новой системы оценивания, её педагогические основания. Организационно-административная компетентность необходима для проектирования процесса внедрения, определения ответственных, установления сроков. Коммуникативная компетентность требуется для объяснения учителям сути нового подхода, вовлечения их в процесс внедрения. Аналитическая компетентность позволяет директору отслеживать ход внедрения, выявлять проблемы. Инновационная компетентность нужна для внесения корректировок, если первоначальный вариант не работает.

Такая комплексная работа требует от руководителя значительных усилий. Часто директора, ориентированные на исполнение, предпочитают более простые, прямолинейные подходы. Это объяснимо. Однако опыт показывает, что такие упрощенные подходы дают кратковременный эффект и часто приводят к сопротивлению коллектива.

Следует отметить, что руководитель, который понимает, какие компетентности он использует в той или иной ситуации, может целенаправленно работать над своим профессиональным развитием. Это требует развития рефлексивной культуры в среде управленцев образования.

Роль самоосознания и рефлексии в формировании кросс-функциональной компетентности нельзя переоценить. В отечественной системе образования долгое время упускалось внимание к проблеме рефлексии в управленческой деятельности. Акцент делался на знания и навыки, но менее внимания уделялось развитию способности к анализу собственной деятельности, к принятию обратной связи. Это существенный пробел, требующий заполнения.

Вероятно, в дальнейших исследованиях следует уделить внимание тому, как меняется характер требуемых компетентностей в условиях цифровизации образования, развития дистанционных форм обучения. По-видимому, цифровая компетентность руководителя будет становиться всё более существенной. Однако это не означает, что традиционные компетентности теряют значение. Скорее, речь идет о появлении новых требований, которые накладываются на существующую структуру управленческих навыков.

Как выясняется из практики, школы, руководители которых обладают высокоразвитой кросс-функциональной компетентностью, более успешны в достижении образовательных результатов, более инновационны в использовании методов и технологий, создают более благоприятный климат в коллективе. Это имеет очевидное значение для системы образования в целом.

Однако открытым остается вопрос о том, как системно, на уровне образовательной политики, обеспечивать развитие интегрированной компетентности руководителей. Текущая система повышения квалификации не вполне соответствует этой задаче. Требуются новые подходы, новые форматы, которые были бы более гибкими, ориентированными на практику.

Дело осложняется тем, что в разных регионах России ситуация в образовании существенно различается. То, что эффективно в большом городе, может не работать в сельской местности. Руководитель маленькой сельской школы сталкивается с совершенно иными вызовами, чем директор городского лицея. Это означает, что программы развития компетентностей должны иметь региональную специфику.

Следует подчеркнуть, что интеграция компетентностей – это начало нового этапа. Даже после того, как руководитель достиг определенного уровня интеграции, ему предстоит постоянное совершенствование, адаптация к изменяющимся

условиям, генерирование новых идей. Управленческая компетентность – это не статичное состояние, а динамический процесс, требующий постоянного обновления.

Выводы. Проведенный анализ литературных источников и практики управления образовательными учреждениями позволяет утверждать, что профессиональная компетентность современного руководителя школы приобретает всё более комплексный характер. Она уже не может быть ограничена владением отдельными управленческими функциями или педагогическими навыками. Вместо этого кросс-функциональная компетентность предстает как система взаимодействующих компетентностей, каждая из которых входит в целостное управленческое видение.

В первую очередь, следует признать, что выделенные пять модулей компетентности (педагогическая, организационно-административная, коммуникативная, аналитическая и инновационная) не исчерпывают всего спектра требуемых навыков, но представляют собой основной каркас, на котором строится интегрированная система. Каждый из этих модулей имеет сложную внутреннюю структуру и требует специального развития. Кроме того, эти модули находятся в динамическом взаимодействии: развитие одного из них способствует совершенствованию другого, и наоборот, недостаток в одной компетентности может ограничивать эффективность других.

Далее, выявлены четыре ключевых принципа интеграции кросс-функциональной компетентности: принцип контекстности, обеспечивающий адаптацию компетентностей к конкретной ситуации; принцип циклической рефлексии, предполагающий постоянный анализ и коррекцию управленческой деятельности; принцип полифункциональности, предусматривающий одновременное применение нескольких компетентностей при решении сложных управленческих задач; и принцип эмерджентности, согласно которому интегрированная компетентность приобретает новые качества, не сводимые к сумме её компонентов. Значимость каждого из этих принципов подтверждается практикой управления образовательными учреждениями.

Механизмы, посредством которых осуществляется формирование кросс-функциональной компетентности, включают проектный метод в профессиональном развитии, коллаборативное обучение, рефлексивную супервизию, изучение кейсов и практических примеров, а также систематическую самодиагностику и планирование профессионального развития. Каждый из этих механизмов, взятый отдельно, имеет ценность; однако их системное применение существенно повышает эффективность обучения и развития управленцев.

Текущая система повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в значительной степени ориентирована на фрагментарное освоение отдельных компетентностей и часто не обеспечивает необходимого уровня их интеграции. В ходе анализа выявлено, что руководители, прошедшие традиционные программы повышения квалификации, в большинстве случаев не демонстрируют желаемого уровня интегрированного применения компетентностей в практике. Это свидетельствует о необходимости пересмотра подходов к профессиональному развитию управленцев образования.

Важно подчеркнуть, что формирование кросс-функциональной компетентности – это длительный процесс, требующий постоянных усилий, систематического повышения квалификации, осознанной работы над собой. Это не может быть ограничено краткосрочными обучающими программами. Напротив, речь идет о создании условий для постоянного профессионального роста, о развитии рефлексивной культуры в среде управленцев, об обмене опытом и взаимном обогащении профессиональных позиций.

Существенно отметить также, что развитие кросс-функциональной компетентности руководителей связано не только с личностным профессиональным развитием, но и с повышением качества управления образовательными учреждениями в целом. Школы, руководители которых обладают высокоразвитой интегрированной компетентностью, демонстрируют более высокие результаты в достижении образовательных целей, более инновационны в использовании методов и технологий, создают более благоприятный психологический климат. Таким образом, инвестиции в развитие компетентности руководителей дают отдачу не только на уровне отдельного управленца, но и на уровне всей системы образования.

Перспективы развития данной области связаны с необходимостью дальнейшего теоретического осмысления проблемы, с разработкой практико-ориентированных программ профессионального развития, учитывающих региональную специфику, с созданием новых форм и методов обучения, более адекватных требованиям интегрированного управления. Открытым остается вопрос о том, как на государственном уровне обеспечить системный подход к развитию компетентности управленцев образования, как создать условия для постоянного профессионального роста, как преодолеть инертность существующих систем профессионального развития. Решение этих вопросов требует согласованных действий научного сообщества, органов управления образованием и самих руководителей школ.

Литература:

1. Антипина, И.О. Современные подходы к определению профессионально значимых компетенций директора школы в отечественной педагогической науке и практике / И.О. Антипина // Народное образование. – 2011. – № 9. – С. 119-123

2. Бозина, Н.А. Теоретические основы развития профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений / Н.А. Бозина, Н.М. Савина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 4(17). – С. 63-69

3. Габдуллин, Г.Г. Метаморфозы в подготовке руководителей школ / Г.Г. Габдуллин // Народное образование. – 2014. – № 8. – С. 27-33

4. Джабраилова, Л.Х. Профессиональные компетенции руководителя общеобразовательного учреждения / Л.Х. Джабраилова, Ж.А. Эмиева // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2020. – № 11. – С. 147-152. – DOI: 10.26726/1812-7096-2020-11-147-152

5. Иванова, А.С. Развитие управленческой компетентности руководителя общеобразовательной организации: региональный аспект / А.С. Иванова, С.В. Панина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 85-88

6. Нелюбов, С.А. Инициатива «Наша новая школа» с позиции директора / С.А. Нелюбов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 186-193

7. Черникова, Т.В. Исследование качества управления школой с позиции компетентностного подхода в профессиональном образовании / Т.В. Черникова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 2(151). – С. 91-99

8. Чечель, И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения / И.Д. Чечель // Акмеология. – 2012. – № 3(43). – С. 46-51

УДК 371+378
доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
аспирант, ассистент кафедры эксплуатация судовых энергетических установок Гумена Татьяна Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Керченский государственный морской технологический университет» (г. Керчь)

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕПРЕРЫВНОСТИ «ШКОЛА-ВУЗ»

Аннотация. Статья посвящена значению технологий смешанного обучения для формирования образовательной непрерывности на траектории «школа-вуз». Актуальность определяется устойчивым расширением цифровых практик, при котором несогласованность целей, содержания и оценочных процедур школьной и вузовской подготовки порождает разрыв в учебной адаптации первокурсников. Научная новизна связана с аналитической реконструкцией механизма непрерывности через набор технологически обеспеченных связок: единые цифровые ресурсы, сопряжённые форматы работы и сопоставимые критерии учебных результатов. В рамках работы описаны модели смешанного обучения, изучены варианты их педагогического проектирования и раскрыты условия, при которых цифровая среда поддерживает преемственность, а не подменяет дидактику. Особое внимание уделено довузовским формам, совместным курсам, диагностике и сопровождению учебной самостоятельности. Работа ставит перед собой цель: обосновать, каким способом смешанное обучение обеспечивает устойчивый переход обучающихся от школьных практик к университетским требованиям. Для решения применяются анализ публикаций, сопоставление подходов и обобщение выводов.

Ключевые слова: смешанное обучение, образовательная непрерывность, преемственность школа–вуз, цифровая дидактика, цифровая образовательная среда, LMS, перевёрнутый класс, довузовская подготовка, учебная самостоятельность, оценивание результатов.

Annotation. This article examines the importance of blended learning technologies in fostering educational continuity between school and university. This research is relevant due to the steady expansion of digital practices, whereby the inconsistency of goals, content, and assessment procedures between school and university preparation creates a gap in the academic adaptation of first-year students. The scientific novelty lies in the analytical reconstruction of the continuity mechanism through a set of technologically supported links: unified digital resources, interconnected work formats, and comparable learning outcomes criteria. This article describes blended learning models, examines pedagogical design options, and identifies the conditions under which the digital environment supports continuity rather than replaces didactics. Particular attention is paid to pre-university forms, joint courses, and the assessment and support of student independence. The paper aims to substantiate how blended learning facilitates a sustainable transition of students from school practices to university requirements. This research is based on an analysis of publications, a comparison of approaches, and a synthesis of findings.

Key words: blended learning, educational continuity, school-university continuity, digital didactics, digital educational environment, LMS, flipped classroom, pre-university preparation, student independence, performance assessment.

Введение. Проблематика образовательной непрерывности на линии «школа–вуз» обостряется в ситуации, когда цифровые инструменты быстро внедряются, а логика образовательных результатов и процедуры их проверки сохраняют разнородность по уровням образования. На уровне школы доминируют регламентированные форматы и внешняя аттестационная ориентация; на уровне вуза усиливается требование к самостоятельному планированию, работе с источниками, проектной и исследовательской активности. При отсутствии согласованных механизмов перехода цифровая инфраструктура нередко усиливает фрагментацию: обучающиеся получают доступ к ресурсам, но не получают понятных правил учебной работы и сопоставимых критериев качества.

Цель исследования – аналитически обосновать значение технологий смешанного обучения в обеспечении образовательной непрерывности «школа–вуз» через согласование содержания, организации деятельности и оценивания результатов.

Задачи исследования:

1. Систематизировать педагогические модели смешанного обучения, применимые для сопряжения школьной и вузовской подготовки.
2. Раскрыть технологические решения, поддерживающие преемственность (единые ресурсы, форматы взаимодействия, диагностика и сопровождение учебной самостоятельности).
3. Определить условия проектирования смешанного обучения, при которых обеспечивается устойчивый переход обучающихся к университетским требованиям без утраты школьных образовательных достижений.

Новизна работы связана с развернутой аналитической схемой формирования непрерывности «школа-вуз» средствами смешанного обучения, где технологические компоненты рассматриваются через функции согласования: выравнивание требований, закрепление единых учебных процедур, накопление цифровых следов и поддержка индивидуальных образовательных траекторий.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-эмпирическую основу составили публикации, отражающие модели смешанного обучения, практики цифровой трансформации образования и педагогическое осмысление непрерывности «школа-вуз». В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев [1] предложили типологизацию моделей смешанного обучения, полезную для выбора организационного решения при сопряжении уровней образования. В.Д. Васильева, Р.М. Петрунева, Е.Д. Беришева, Т.Д. Чудасова, О.И. Ситникова [2] описали вариативность соотношения очных, синхронных онлайн- и асинхронных компонентов, что применимо при конструировании переходных модулей «школа-вуз». А.Л. Гавриков, Л.Ю. Монахова [3] представили направления и механизмы цифровой трансформации образования, задающие рамку для управленческого внедрения платформ и сервисов. Т.П. Гордиенко, Т.И. Гумена [4] исследовали преемственность между школой и вузом как педагогическую категорию, задав понятийные ориентиры для согласования программ и методик. Т.П. Гордиенко, Т.И. Гумена [5] рассмотрели смешанное обучение в качестве средства обеспечения преемственности «школа-вуз», что использовано при выделении технологических связок перехода. О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Шилова [6] проанализировали массовый формат смешанного обучения в условиях цифровой трансформации, фиксируя ограничения переноса традиционной модели в цифровую среду. А.П. Исакович [7] представила теоретический обзор трактовок смешанного обучения и его отличий от дистанционного и гибридного обучения, что применено для терминологической корректности. К.В. Исаева, А.С. Вантяева [8] охарактеризовали непрерывное

образование как тренд цифрового десятилетия, позволяя связать школьно-вузовскую траекторию с логикой обучения через всю жизнь. А.Г. Широколобова [9] описала платформенные решения как инструмент цифровой дидактики (LMS, онлайн-курсы, сервисы), релевантный организации совместных образовательных практик. А.Г. Широколобова [10] предложила алгоритм организации смешанного обучения на основе принципов цифровой дидактики и технологии «перевёрнутый класс», применимый для построения мостиковых модулей и сопровождения самостоятельной работы.

Методический аппарат: анализ и сопоставление научных источников, сравнительный метод при разграничении моделей смешанного обучения, структурно-функциональное обобщение при построении схемы обеспечения непрерывности «школа-вуз», элементы педагогического моделирования при описании технологических связок перехода.

Непрерывность «школа-вуз» целесообразно рассматривать как результат согласования трёх групп характеристик (рис. 1).

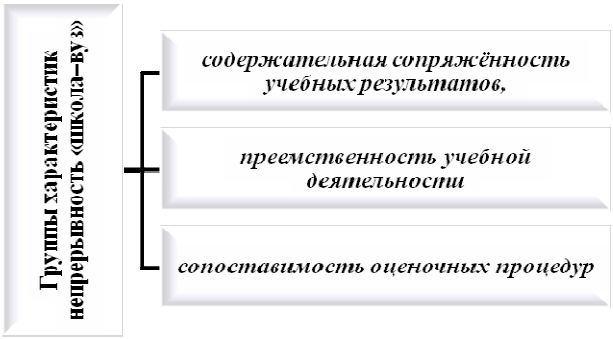


Рисунок 1. Группы характеристик непрерывность «школа-вуз»

В аналитической перспективе преемственность выступает не декларацией, а системой связей между уровнями образования, где нарушение одного звена (цели, содержание, формы, методика, инструменты) провоцирует адаптационные затруднения при переходе в университет [4]. Из данного положения следует, что технологизация перехода через цифровые платформы без дидактического проектирования не обеспечивает непрерывность; требуется конструирование согласованных учебных процедур, закреплённых в смешанном формате.

Типологизация моделей смешанного обучения задаёт основу для проектирования переходных модулей. В отечественной интерпретации смешанное обучение описывается через комбинацию очной (life), синхронной дистанционной (online) и асинхронной самостоятельной работы с электронными ресурсами (offline), а конкретные модели различаются соотношением компонентов и их функциями в учебном процессе [1]. Для траектории «школа-вуз» продуктивны решения, где электронный компонент не служит «архивом материалов», а задаёт правила учебной работы: последовательность освоения, форматы контроля, критерии выполнения заданий.

В инженерно-технической вузовской практике показана высокая вариативность моделей по дисциплинам: изменяется доля очного взаимодействия, типы синхронной коммуникации, объём самостоятельной работы в асинхронном режиме, способы текущего и промежуточного контроля [2]. Для сопряжения со школой подобная вариативность полезна при построении мостиковых курсов: вводные блоки по университетским форматам (работа с текстом, задачами, кейсами), синхронные разборы типичных ошибок, асинхронные тренажёры с фиксацией прогресса. В результате смешанная модель начинает выполнять функцию «переводчика требований»: школьник заранее осваивает не только содержание, но и университетский способ учебной деятельности.

Цифровая трансформация образования формирует устойчивый спрос на управляемые платформенные решения: системы управления обучением, банки электронных ресурсов, онлайн-курсы, инструменты коммуникации и мониторинга [3; 9]. Для непрерывности «школа–вуз» значение платформ состоит в возможности закрепить единые правила доступа к материалам, единый календарь учебных событий, единый формат представления заданий и прозрачные критерии оценивания. При такой организации переход от школьной образовательной среды к университетской перестаёт быть сменой «технического интерфейса» и становится переходом внутри схожей логики учебного процесса.

Материалы о массовом формате смешанного обучения фиксируют принципиальный риск: перенос традиционной модели в цифровую среду без переработки учебных процедур приводит к утрате управляемости и росту формализма [6]. Для траектории «школа-вуз» данный вывод задаёт ограничение: непрерывность не достигается простым «дублированием» школьных уроков в онлайн-курсы или размещением вузовских лекций для старшеклассников. Требуется согласование педагогических функций: что отрабатывается очно (объяснение сложных действий, развёрнутая обратная связь), что уходит в синхронный онлайн (консультации, разбор типовых затруднений), что организуется асинхронно (тренинг, чтение, работа с задачниками и симуляторами), при обязательной фиксации результатов в цифровых следах обучения.

Смешанное обучение в логике цифровой дидактики получает нормативно-организационную форму: задаётся алгоритм проектирования курса, распределяются функции преподавателя и обучающегося, формируются инструменты интерактивного оценивания и сопровождения самостоятельной работы [10]. Технология «перевёрнутый класс» особенно продуктивна для перехода «школа-вуз», поскольку перенос первичного знакомства с материалом в асинхронный режим требует от обучающегося планирования, самоконтроля и ответственности за подготовку к синхронной части занятия. Университет получает студента, знакомого с процедурой предварительного освоения, а школа – инструмент ранней подготовки к способам учебной работы, характерным для высшего образования.

Терминологическое разграничение смешанного обучения с дистанционным и гибридным обучением устраняет методическую неопределённость при разработке совместных школьно-вузовских программ [7]. При дистанционном формате очная составляющая не выступает системообразующим элементом; при смешанном обучении очный компонент сохраняет педагогические функции, а цифровые ресурсы усиливают самостоятельную деятельность и расширяют способы контроля. Для непрерывности «школа-вуз» данная разница критична: если довузовский модуль проектируется как «дистанционный курс при вузе», то он нередко формирует привычку пассивного просмотра материалов; если модуль проектируется как смешанный, то он формирует устойчивые процедуры учебной деятельности, воспроизводимые затем в вузе.

Преемственность как педагогическая категория описывает связь этапов образования и личностного развития; анализ фиксирует наличие расхождений методик, содержания и инструментария преподавания на школьном и вузовском уровнях,

что порождает «разрыв требований» при поступлении [4]. Переход к смешанному обучению, ориентированному на преемственность, предполагает устранение данного разрыва через согласование программ, форм занятий и используемых технологий, обеспечивающих плавную адаптацию к университетским условиям [5]. В аналитической модели непрерывности технологические индикаторы выступают в виде:

– единой линейки образовательных результатов (школьные результаты формулируются так, чтобы они продолжались в вузовских компетенциях);

– повторяемых учебных процедур (работа с источниками, выполнение заданий по критериям, подготовка к семинарам);

– сопоставимых подходов к оцениванию (рубрикаторы, критерии, цифровые следы выполнения работ);

– устойчивых каналов обратной связи (форумы, консультации, комментарии в LMS) [9; 10].

Тренд непрерывного образования в цифровом десятилетии задаёт расширенную рамку: школьно-вузовская преемственность выступает ранним фрагментом более длинной образовательной траектории [8]. Смешанное обучение при таком подходе выполняет функцию формирования базовых универсальных учебных действий: самостоятельное освоение материала, выбор ресурсов, планирование времени, фиксация результатов. Следовательно, технологически организованный переход «школа-вуз» не ограничивается адаптацией первокурсника; он формирует задел для последующей профессиональной переподготовки и повышения квалификации в цифровой среде.

Аналитическая картина указывает на двойственную природу смешанного обучения в связке «школа-вуз». С одной стороны, цифровые платформы упрощают доступ к материалам и коммуникации; с другой стороны, при отсутствии проектирования они закрепляют поверхностные практики: потребление контента без переработки, имитацию контроля, зависимость от внешнего напоминания. В логике непрерывности продуктивным представляется иной ход: перенос фокуса с «технического внедрения» на согласование учебных действий, которые обучающийся воспроизводит при смене уровня образования.

На практике наиболее уязвимое место перехода «школа-вуз» связано с несовпадением требований к самостоятельной работе. Школа нередко задаёт самостоятельность как домашнее задание с ограниченной обратной связью; вуз ожидает самостоятельности как регулярной учебной деятельности, встроенной в курс и подкреплённой критериями. Смешанное обучение способно сформировать мост между двумя пониманиями самостоятельности, если асинхронная часть курса строится не как «просмотр материалов», а как управляемая серия действий: чтение, решение задач, мини-эссе, работа с тестами, подготовка вопросов к семинару, взаимная экспертиза. Синхронная часть при таком дизайне перестаёт быть повтором контента и превращается в пространство анализа затруднений, доказательств, аргументации и применения знаний.

С позиции управления образованием сильной стороной смешанного обучения выступает накопление цифровых следов: результаты выполнения заданий, динамика ошибок, история попыток, участие в обсуждениях. На основании таких данных возможна ранняя диагностика «переходных дефицитов» старшеклассников: неумение планировать работу, слабая аргументация, трудности в чтении учебно-научных текстов, неустойчивость навыков самоконтроля. При корректном этическом и методическом обеспечении цифровые следы превращаются в инструмент сопровождения, а не в систему формальной отчётности.

Отдельного внимания заслуживает технология «перевёрнутый класс». Для школы подобная технология нередко воспринимается как усложнение, поскольку требует перестройки привычной структуры урока. Для траектории «школа-вуз» она выглядит оправданной: именно переворот последовательности (самостоятельное первичное освоение – затем очная/синхронная работа) приближает учебную деятельность к университетскому формату. При корректном подборе материалов и заданий технология снижает стресс перехода и формирует привычку готовиться к занятиям содержательно, а не формально.

В собственном оценочном суждении целесообразно подчеркнуть: наиболее перспективным направлением внедрения смешанного обучения в связке «школа–вуз» выступают совместные модульные решения, где университет задаёт эталон учебной деятельности, а школа выстраивает подготовку без подмены собственных целей. Приоритет целесообразно отдавать не «универсальным платформам», а согласованным педагогическим сценариям, переносимым между организациями: единые критерии оценивания, повторяемые форматы заданий, понятные обучающимся правила обратной связи, прозрачные требования к самостоятельной работе. При таком подходе смешанное обучение перестаёт быть модным обозначением и приобретает статус инструмента образовательного проектирования.

Выводы. Систематизация моделей смешанного обучения показала, что для траектории «школа-вуз» продуктивны решения, где очная, синхронная онлайн- и асинхронная работа распределены по функциям: освоение процедур учебной деятельности переносится в управляемую асинхронную часть, а синхронные форматы закрепляют понимание и обеспечивают развёрнутую обратную связь.

Технологические решения, поддерживающие преемственность, сводятся к инфраструктуре платформ (LMS, онлайн-курсы, сервисы коммуникации и мониторинга) при обязательной дидактической настройке: единые ресурсы, сопоставимые форматы заданий, критериальное оценивание, фиксация цифровых следов, сопровождение учебной самостоятельности.

Условия проектирования смешанного обучения для устойчивого перехода «школа-вуз» связаны с согласованием целей и результатов, устранением расхождения методик и инструментария между уровнями образования, внедрением процедур ранней диагностики переходных дефицитов и использованием технологий цифровой дидактики (включая «перевёрнутый класс») для формирования университетского способа учебной работы ещё на школьном этапе.

Литература:

1. Блинов, В.И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 44-64. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64

2. Васильева, В.Д. О разнообразии моделей смешанного обучения в техническом вузе / В.Д. Васильева, Р.М. Петрунева, Е.Д. Беришева, [и др.] // Primo aspectu. – 2022. – № 2(50). – С. 42-49. – DOI: 10.35211/2500-2635-2022-2-50-42-49

3. Гавриков, А.Л. Актуальные направления и практические механизмы цифровой трансформации образования / А.Л. Гавриков, Л.Ю. Монахова // Человек и образование. – 2023. – № 4(77). – С. 118-124. – DOI: 10.54884/1815-7041-2023-77-4-118-124

4. Гордиенко, Т.П. Система преемственности между школой и вузом как педагогическая категория / Т.П. Гордиенко, Т.И. Гумена // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 35-40

5. Гордиенко, Т.П. Смешанное обучение как средство обеспечения преемственности между школой и вузом / Т.П. Гордиенко, Т.И. Гумена // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 47-54

6. Даутова, О.Б. Массовый формат смешанного обучения как движение к цифровой трансформации образования / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Шилова // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 3(31). – DOI: 10.15393/j5.art.2020.6045

7. Исакович, А.П. Трактовка термина «смешанное обучение» с точки зрения технологического и содержательного

подходов: теоретический обзор / А.П. Исакович // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 6. – С. 589-598. – DOI: 10.30853/ped20230099

8. Исаева, К.В. Непрерывное образование как один из трендов цифрового десятилетия / К.В. Исаева, А.С. Вантяева // Социодинамика. – 2023. – № 10. – С. 34-43. – DOI: 10.25136/2409-7144.2023.10.68853

9. Широколобова, А.Г. Платформенные образовательные решения как инструмент цифровой дидактики / А.Г. Широколобова; под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 14-15 ноября 2024 г. – Москва: МГППУ, 2024. – С. 249-259

10. Широколобова, А.Г. Технология смешанного обучения в высшей школе на основе принципов цифровой дидактики / А.Г. Широколобова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 30. – № 1. – С. 77-86. – DOI: 10.18287/2542-0445-2024-30-1-77-86

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
преподаватель Кучеров Иван Владимирович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ ТАВРИЧЕСКОЙ ЕПАРХИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье проводится комплексный историко-педагогический анализ формирования, развития и просветительской деятельности системы церковно-приходских школ в полиэтничном и многоконфессиональном регионе Таврической епархии в конце XIX – начале XX века. Авторы показывают, что на фоне отсутствия светских учебных заведений во многих сельских местностях, церковно-приходские школы стали ключевым элементом образовательной инфраструктуры для православного населения. Исследование базируется на анализе архивных данных, епархиальной отчётности и историографических источников, что позволяет реконструировать динамику роста сети школ, их количественные показатели и территориальное распределение по уездам. Подробно рассматриваются законодательные основы создания школ («Правила о церковно-приходских школах» 1884 г.), их учебные программы, сочетавшие обучение грамоте, счёту с углублённым изучением Закона Божьего, церковного пения и основ православного вероучения. Особое внимание уделяется многогранной просветительской и социокультурной роли этих учреждений: они выступали не только центрами ликвидации неграмотности, но и инструментами культурной интеграции, распространения русского языка, формирования православно-монархической идентичности и противостояния сектантству. Вместе с тем, в работе объективно раскрывается комплекс системных проблем, ограничивавших эффективность школ: хроническая перегруженность приходского духовенства, совмещавшего педагогические обязанности с многочисленными церковно-административными функциями, слабая материально-техническая база, зависимость от пожертвований, а также часто недостаточный уровень педагогической подготовки учителей. Делается вывод о том, что, несмотря на эти ограничения, церковно-приходские школы Таврической епархии выполнили важную историческую миссию, заложив основы начального образования и духовно-нравственного просвещения для широких слоёв сельского населения в переломную эпоху модернизации российского общества.

Ключевые слова: Таврическая епархия, церковно-приходская школа, начальное образование, грамотность, просвещение, Министерство народного просвещения, православное воспитание, полиэтничный регион, историко-педагогический анализ.

Annotation. The article provides a comprehensive historical and pedagogical analysis of the formation, development, and educational activities of the system of parochial schools in the multi-ethnic and multi-confessional region of the Tavrica Diocese in the late 19th and early 20th centuries. The authors demonstrate that against the backdrop of a lack of secular educational institutions in many rural areas, parochial schools became a key element of the educational infrastructure for the Orthodox population. The research is based on the analysis of archival data, diocesan reports, and historiographical sources, which allows for the reconstruction of the growth dynamics of the school network, their quantitative indicators, and territorial distribution across districts. The legislative foundations for the establishment of schools ("Regulations on Parish Schools" of 1884), their curricula combining literacy and numeracy with in-depth study of the Law of God, church singing, and the fundamentals of Orthodox doctrine are examined in detail. Special attention is paid to the multifaceted educational and socio-cultural role of these institutions: they served not only as centers for the eradication of illiteracy but also as tools for cultural integration, the spread of the Russian language, the formation of an Orthodox-monarchist identity, and opposition to sectarianism. At the same time, the work objectively reveals a set of systemic problems that limited the effectiveness of the schools: the chronic overload of parish clergy, who combined teaching duties with numerous church-administrative functions, a weak material and technical base, dependence on donations, and often an insufficient level of pedagogical training of teachers. It is concluded that, despite these limitations, the parochial schools of the Tavrica Diocese fulfilled an important historical mission, laying the foundations for primary education and spiritual and moral enlightenment for broad sections of the rural population in the pivotal era of modernization of Russian society.

Key words: Tavrica Diocese, parish school, primary education, literacy, enlightenment, Ministry of Public Education, Orthodox upbringing, multi-ethnic region, historical-pedagogical analysis.

Введение. Современные системы воспитания, обучения и просвещения детей, подростков и взрослых людей являются результатом многовековой эволюции отечественной образовательной парадигмы. Одним из важных этапов и компонентов данной эволюции выступают церковно-приходские школы. На разных этапах данный тип образовательного учреждения занимал разное место в жизни народа, существенно менялось к нему и отношение правящих элит.

В конце XIX – начале XX века церковно-приходские школы выполняли не только образовательную функцию, но и являлись важным элементом религиозно-просветительской и нравственной работы. Их деятельность способствовала изменению общественного восприятия роли духовенства в народном просвещении и повлияла на трансформацию государственной образовательной политики.

Цель статьи – провести историко-педагогический анализ формирования, деятельности и роли церковно-приходских

школ в Таврической епархии в конце XIX – начале XX века, а также выявить их значение в просвещении, культурной интеграции и формировании идентичности в полиэтничном регионе, объективно оценив достижения и системные проблемы этих учебных заведений.

Изложение основного материала статьи. На протяжении длительного времени чиновники, педагоги и представители общественности вели активные дискуссии о принципах, лежащих в основе деятельности церковно-приходских школ. Эти споры сохраняют актуальность и сегодня, особенно в связи с современными тенденциями сближения религии и системы образования. Исследование исторического опыта, места и роли таких школ в конкретном регионе позволяет глубже понять особенности общественно-политических и культурно-исторических процессов, происходивших в России в указанный период. Анализ духовных и материальных аспектов развития церковно-школьного дела даёт возможность объективно оценить вклад этих учреждений в становление системы народного образования.

В XIX веке Таврическая губерния отличалась многонациональным и многоконфессиональным составом населения: здесь компактно проживали крымские татары, немцы, евреи, караимы, греки, армяне, чехи, эстонцы и другие этнические группы. Это разнообразие оказывало влияние на все сферы общественной жизни, включая образование. В губернии действовали национальные школы для различных этнических общин. В то же время в населённых пунктах с преобладанием русского православного населения долгое время школы отсутствовали, что приводило к высокому уровню неграмотности среди крестьян и горожан. Только в начале XIX века по инициативе Министерства народного просвещения начали открываться начальные учебные заведения, однако они сосредотачивались преимущественно в городах, а сельские районы оставались вне сферы внимания.

Со второй половины XIX века начали появляться и сельские школы. Особенно значимым стал период конца XIX – начала XX века, когда были чётко сформулированы цели и особенности сельского образования. Первые сельские школы в Таврической губернии были учреждены в 1842 году после издания соответствующего Указа, разрешавшего заинтересованным ведомствам создавать учебные заведения в сёлах. В частности, Министерство государственных имуществ открыло 45 таких школ для подготовки крестьян к работе на низших должностях.

Новый этап в развитии сельского образования начался после буржуазно-демократических реформ 1860-х годов. В частности, 14 июня 1864 года было утверждено «Положение о начальных народных училищах», предусматривавшее создание одноклассных школ для сельского населения. Руководство учебным процессом осуществлялось через Дирекцию училищ и её инспекторов, а часть административных функций передавалась училищным советам – в Таврической губернии их было восемь.

Согласно «Памятным книжкам Таврической губернии», к концу 1880-х годов преподавание в начальных школах в основном вели приходские священники. Значительную долю среди начальных учебных заведений составляли церковно-приходские школы, которые также назывались священническими, церковными или школами для поселянских детей. К 1861 году в Российской империи насчитывалось более 18 тысяч начальных школ.

Вопрос народного просвещения встал особенно остро после отмены крепостного права в 1861 году. Земская реформа привела к секуляризации образовательной системы и ослаблению влияния духовенства. Однако после убийства Александра II в 1881 году (ошибка в оригинале: указан 1861 г.) обер-прокурор Святейшего Синода К. П. Победоносцев возложил ответственность за трагедию на либеральные идеи и настаивал на возвращении церкви ведущей роли в воспитании и образовании. В 1882 году при Синоде была создана специальная комиссия, подготовившая проект «Положения о церковно-приходских школах» и наметившая пути просвещения народа в духе православных ценностей.

Принятые 13 июня 1884 года «Правила о церковно-приходских школах» положили начало широкому распространению подобных учебных заведений. Их образовательная программа выходила за рамки простой грамотности и счёта, ставя во главу угла идейно-воспитательную составляющую. Главной миссией было взращивание нравственно устойчивых граждан через привитие преданности самодержавной власти и ценностям Русской православной церкви.

Уже на стадии разработки проекта подчёркивалась необходимость придавать обучению народный характер и укоренять его в традициях православной веры. При этом учебный процесс не ограничивался исключительно религиозными дисциплинами: Закон Божий преподавал приходской священник, а другие предметы могли вести и другие лица, обладающие педагогическими способностями и моральной репутацией.

Церковно-приходские школы создавались при храмах и находились под непосредственным управлением священника, который, в свою очередь, подчинялся епархиальному архиерею. Деятельность школ контролировалась как со стороны земства, так и со стороны Министерства народного просвещения, чьи представители входили в состав экзаменационных комиссий.

Первоначально обучение в таких школах длилось два-три года, позже появились и четырёхлетние школы. Кроме того, существовали церковно-учительские школы – двухклассные учреждения с педагогической специализацией.

Программа включала пять дисциплин: Закон Божий (молитвы, Священная история, основы богослужения, катехизис); 2. церковное пение; 3. чтение и письмо; 4. начальная арифметика; 5. отечественная и церковная история.

Кроме того, значительная часть деятельности церковно-приходских школ была посвящена вопросам воспитания, идеологии, просвещения. Одним из компонентов духовно-нравственного воспитания детей было распространение и укрепление навыков повседневного быта [2, С. 81].

В изучаемый период Таврическая епархия занимала обширный регион площадью более 51 тысячи квадратных верст, отличавшийся высокой долей жителей православного вероисповедания. Согласно оценкам, к концу XIX столетия их число составляло порядка 681 тысячи человек. Административно-территориальное деление епархии охватывало восемь уездов (Бердянский, Днепровский, Евпаторийский, Мелитопольский, Перекопский, Симферопольский, Феодосийский, Ялтинский) и два самостоятельных градоначальства – Керченское и Севастопольское. При этом максимальная концентрация православного населения фиксировалась в Мелитопольском уезде, где проживало свыше 233 тысяч человек.

На основании сохранившихся епархиальных отчётов, в 1884/85 учебном году в границах Таврической епархии действовало 47 учебных заведений церковно-приходского типа. К 1891 году количество православных детей в возрасте от 7 до 14 лет достигало 100 068, включая 52 429 мальчиков и 47 639 девочек. Церковная структура региона состояла из 266 приходов, причём их наличие не всегда коррелировало с существованием школы. По демографическому признаку приходы распределялись так: 77 насчитывали 2000 и более лиц мужского пола, 121 – от 700 до 2000, а 68 – менее 700 душ [3, С. 199].

К учебному году 1891/92 образовательная сеть значительно выросла: количество церковно-приходских школ увеличилось до 135. В состав этих учреждений входили две образцовые школы (при духовной семинарии и епархиальном женском училище), одна двухклассная школа в Кореизе (Ялтинский уезд), а также 26 школ грамоты. Географическое распределение последних по уездам было следующим: Бердянский – 2, Днепровский – 4, Ялтинский – 1, Мелитопольский – 12, Симферопольский – 5, Феодосийский – 1, и одна школа в Керченском градоначальстве [3, С. 198]. Столь динамичный рост числа учебных заведений во второй половине XIX века наглядно демонстрирует целенаправленную политику по укреплению институционального присутствия церкви в сфере народного просвещения.

Роль церковно-приходских школ в Таврической епархии выходила далеко за рамки простого обучения, оказывая глубокое духовное и культурное влияние на общество. Как отмечают исследователи, к концу XIX – началу XX века образовательная деятельность Крымской епархии была ориентирована не только на приобщение к церковной жизни, но и на нравственное совершенствование и интеллектуально-культурный рост населения. Помимо занятий, священнослужители активно организовывали для учеников благотворительные акции и литературные чтения, что способствовало их творческому и общему развитию [4, С. 91].

В Таврической епархии все перечисленные выше функции и направления деятельности успешно реализовывались. Так, приоритетной функцией церковно-приходских школ было расширение элементарной грамотности. Школы давали населению – прежде всего крестьянам – навыки чтения и письма, арифметики, начальные представления о природоведении и географии. Для ряда сел на территории епархии такие школы были единственными доступными образовательными учреждениями.

Кроме того, в многонациональной среде Крыма школы способствовали распространению русского языка как языка межэтнического общения; интеграции различных этнических групп в правовое и культурное пространство империи.

Система церковно-приходских школ в Таврической епархии действовала как инструмент культурной модернизации периферийных территорий. При школах работали библиотеки и читальни, осуществлялись формы простейшей социально-культурной работы (праздники, просветительские беседы), распространялись санитарно-гигиенические нормы, элементы рационального земледелия и бытовой культуры. Несмотря на то, что формально это не декларировалось, приходские школы укрепляли идеи самодержавия и православно-монархической идентичности.

Отметим, кроме того, антисектантскую деятельность школ Таврической епархии. «Ведущим методом было религиозное образование и просвещение местного населения. Уделялось внимание изучению местного сектантства и разъяснению вероучений. К примеру, Симферопольское Александро-Невское братство принимало участие в антисектантской епархиальной работе: осуществляло сбор пожертвований, выплату пособий. Братство обеспечивало приходские библиотеки и священнослужителей литературой, необходимой для ведения полемических бесед с сектантами» [5, С. 16].

В целом учебно-воспитательный процесс в школьных образовательных учреждениях, подведомственных Таврической епархии, отличался ярко выраженной религиозно-нравственной и гуманитарно-языковой ориентацией, что находит отражение в анализе выше. Однако, как отмечает М. С. Акишева, реальное функционирование церковно-приходских школ сопровождалось целым комплексом организационных и педагогических проблем, ставших объектом критики со стороны земских педагогов, либеральной общественности и местной администрации [1, С. 5].

Прежде всего подчеркивалось, что значительная часть учебной нагрузки возлагалась на приходское духовенство, чьи профессиональные обязанности выходили далеко за рамки преподавательской деятельности. Священники были обязаны регулярно выполнять требы, вести метрические книги, осуществлять статистический учет приходского населения, заниматься хозяйственными вопросами прихода. В результате педагогическая деятельность превращалась для многих из них во второстепенную функцию, не обеспечивавшую должной методической и дидактической полноты. Отсюда – низкая эффективность образовательного процесса, недостаточный уровень систематичности занятий.

Среди наиболее частых недостатков церковно-приходских школ в Таврической епархии отмечались следующие: недостаточное владение педагогическими методиками у части духовенства; отсутствие профильной подготовки к работе с детьми младшего школьного возраста; перегруженность духовенства параллельными служебными обязанностями, что объективно снижало качество преподавания; слабая материальная база школ, зависимость от местных пожертвований и приходских средств [4, С. 91].

Привлечение светских преподавателей, даже с их скромным уровнем педагогической подготовки, периодически практиковалось в церковно-приходских школах. Данный подход, однако, подвергался критике со стороны епархиального руководства, видевшего в нём угрозу «конфессиональной чистоте» обучения. Архиерей и члены духовной консистории часто выступали против подобных назначений, считая, что участие лиц, не принадлежащих к духовному сословию, неизбежно подрывает идеологическую основу и ослабляет духовно-нравственное воспитание учащихся.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

В XIX в. многоэтничная структура населения Таврической губернии оказывала значимое влияние на специфику и структуру региональной системы образования. На фоне отсутствия учебных заведений в населённых пунктах с преобладанием русского православного населения уровень грамотности русских крестьян оставался крайне низким, что обусловило открытие в начале XIX в. первых школ по инициативе Министерства народного просвещения.

Существенную долю от общего числа начальных учебных учреждений занимали т.н. церковно-приходские школы. 13 июня 1884 г. был принят документ «Правила о церковно-приходских школах», согласно которому на территории страны должны были открываться начальные церковные школы. Перед школами стояли следующие задачи: обучение основам грамоты; обучение начальному счету; нравственное и гражданско-патриотическое воспитание.

В Таврической епархии церковно-приходские школы выполняли задачи образования и просвещения, культурной интеграции многонационального населения и формирования национальной идентичности, однако их деятельность сопровождалась значительным комплексом организационных проблем, обусловленных как перегруженностью приходского духовенства, так и слабой материальной базой, и ограниченной профессиональной подготовкой учителей.

Литература:

1. Акишева, М.С. О состоянии церковно-приходских школ Таврической губернии в конце XIX – начале XX вв. / М.С. Акишева // Научный вестник Крыма. – 2018. – № 2(13). – 7 с.

2. Быканов, А.С. Церковно-приходские школы в системе начального духовного образования Российской империи в последней четверти XIX – начале XX века. Историография советского и современного периодов / А.С. Быканов // Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии. – 2020. – № 2(11). – С. 75-95

3. Гордиенко, Т.П. Церковно-приходские школы Таврической епархии в конце XIX – начале XX вв.: историко-педагогический аспект / Т.П. Гордиенко, И.В. Кучеров // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 197-200

4. Гурьянова, Е.Н. О состоянии духовного образования в Таврической губернии в конце XIX – начале XX в.: историографический аспект / Е.Н. Гурьянова // История и архивы. – 2020. – № 1. – С. 86-94

5. Дик, Г.В. Антисектантская деятельность Таврической епархии во второй половине XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Дик Григорий Васильевич. – Краснодар, 2024. – 28 с.

УДК 37.018.43:378.147
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения» Мезенцева Анна Игоревна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
аспирант 1-го года обучения кафедры «Воспитание, социальная работа и управление образованием по направлению 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» Алтурмесова Дарья Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Традиционные формы итоговой аттестации не в полной мере отражают готовность выпускников к педагогической деятельности в конкретном регионе, что актуализирует разработку региональных моделей независимой оценки компетенций. Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация комплексной региональной модели независимой оценки компетенций будущих педагогов, интегрированной в образовательный процесс подготовки студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» с учетом социокультурных особенностей и кадровых потребностей региона. Методологическую основу составили системный и компетентностный подходы, позволившие рассматривать оценку компетенций как целостную систему взаимосвязанных элементов, адаптированную к региональным условиям. Экспериментальная база – ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (СевГУ). Разработана четырехкомпонентная региональная модель оценки, включающая гуманитарный, общепедагогический, предметный и методический блоки с учетом специфики региональной образовательной системы. Определены этапы реализации модели на протяжении всего периода обучения (с 1 по 5 курс), представлены оценочные средства и процедуры для каждого компонента (портфолио, демонстрация мероприятия, сдача ЕГЭ, комплексный экзамен). Описан механизм участия внешних оценщиков (представителей региональных работодателей и независимых центров оценки квалификаций) в оценочных процедурах, обеспечивающий объективность и практико-ориентированный характер оценки. Представлены результаты внесения изменений в учебные планы, программы ГИА и ФОС СевГУ, направленные на подготовку студентов к независимой оценке компетенций. Разработанная региональная модель внешней оценки профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей и сопутствующая система подготовки формируют целостный развивающийся комплекс, ориентированный на особенности региона.

Ключевые слова: независимая оценка компетенций, будущие педагоги, системный подход, региональная модель оценки, гуманитарная подготовка, общепедагогическая подготовка, предметная подготовка, методическая подготовка, профессиональная компетентность, ЕГЭ, комплексный экзамен, подготовка педагогов.

Annotation. Traditional forms of final certification do not fully reflect graduates' readiness for teaching activities in a specific region, which highlights the need to develop regional models of independent competency assessment. The aim of the study is to provide theoretical substantiation, develop and test a comprehensive regional model of independent competency assessment for future teachers, integrated into the educational process of training students in the field of study 44.03.05 «Pedagogical Education (with two training profiles)», taking into account socio-cultural characteristics and personnel needs of the region. The methodological basis comprised systemic and competency-based approaches, which made it possible to consider competency assessment as an integrated system of interrelated elements adapted to regional conditions. The experimental base is the Sevastopol State University (SevSU). A four-component regional assessment model has been developed, including humanitarian, general pedagogical, subject-specific and methodological blocks, taking into account the specifics of the regional educational system. The stages of model implementation throughout the entire period of study (from 1st to 5th year) are defined, assessment tools and procedures for each component (portfolio, event demonstration, Unified State Exam, comprehensive exam) are presented. The mechanism for the participation of external assessors (representatives of regional employers and independent qualification assessment centers) in assessment procedures is described, ensuring the objectivity and practice-oriented nature of the assessment. The results of changes made to the curricula, State Final Certification programs and assessment funds of SevSU, aimed at preparing students for independent competency assessment, are presented. The developed regional model of external assessment of professional competencies of students in pedagogical specialties and the accompanying training system form an integrated evolving complex focused on the specifics of the region.

Key words: independent assessment of competencies, future teachers, system approach, regional assessment model, humanitarian training, general pedagogical training, subject training, methodological training, professional competence, Unified State Exam, comprehensive exam, teacher training.

Введение. Актуальность подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, способных эффективно работать в условиях региональной специфики, не вызывает сомнений и является стратегическим приоритетом развития отечественной системы образования. Современный этап модернизации педагогического образования характеризуется усилением внимания к проблеме объективной оценки профессиональных компетенций будущих учителей. В контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) 3++ и введения профессиональных стандартов педагога особую значимость для региональных систем образования приобретает проблема объективной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций будущих учителей с учетом местных социокультурных особенностей и кадровых потребностей [2; 4; 11; 15].

Традиционные формы итоговой государственной аттестации в вузе, как справедливо отмечают исследователи [5; 7], зачастую не учитывают региональную специфику и требования местных работодателей. Выпускник, успешно сдавший государственные экзамены и защитивший выпускную квалификационную работу, может оказаться неготовым к решению реальных профессиональных задач в условиях конкретного региона.

В связи с этим возникает объективная необходимость в разработке и внедрении региональной модели независимой оценки компетенций, которая обеспечивала бы внешнюю, объективную верификацию качества подготовки будущих педагогов с учетом особенностей конкретного субъекта Российской Федерации [5; 6]. Данная статья посвящена решению

этой проблемы путем представления региональной модели независимой оценки, разработанной и апробированной в условиях Севастопольского региона и интегрированной в образовательный процесс подготовки студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» в ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (СевГУ).

Изложение основного материала статьи. Вопросы управления качеством образования и разработки систем оценки результатов обучения рассматриваются в трудах таких ученых, как В.А. Болотов, Г.С. Ковалева, В.Г. Наводнов, Г.Н. Мотова [3]. Исследования С.Г. Косарецкого и Т.А. Мерцаловой посвящены анализу региональных систем образования и механизмам обеспечения их эффективности. Эксперты Национального агентства развития квалификаций (А.Н. Лейбович, Ю.В. Смирнова) разрабатывают концептуальные основы независимой оценки квалификаций в различных сферах, включая образование, проблемам профессионального самоопределения и развития рефлексивных способностей будущих педагогов посвящены исследования Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, А.Г. Биба. В работах А.Г. Биба [12] особо подчеркивается значение рефлексии в контексте методической подготовки педагогов, включая осмысление достижений, анализ педагогической деятельности, оценку отношений с коллегами и самопознание. Вопросы независимой оценки компетенций студентов педагогических направлений рассматриваются в работах О.А. Айгуновой, П.Л. Лепе, Т.А. Никитиной [1]. Проблемы и перспективы использования демонстрационного экзамена как инструмента оценки готовности к профессиональной деятельности исследует С.С. Курдюмов [5], отмечая как его потенциал, так и существующие трудности при внедрении в практику подготовки педагогов.

Оценка цифровых компетенций будущих педагогов в контексте обеспечения качества педагогического образования становится предметом исследования Е.А. Ходыревой [13]. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, включая педагогическую профессию, анализируется в работах, представленных на портале МПСУ [12].

Однако, несмотря на значительное количество исследований по проблемам оценки качества образования и независимой оценки квалификаций, вопросы разработки именно региональных моделей независимой оценки компетенций будущих педагогов, учитывающих специфику конкретного субъекта Федерации, особенности регионального рынка труда и социокультурного контекста, остаются недостаточно изученными.

Методологическую основу исследования составили системный подход, компетентностный подход, деятельностный подход, региональный подход. В исследовании использовались следующие методы: теоретические методы, эмпирические методы.

Экспериментальной базой исследования выступил ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (Гуманитарно-педагогический институт, кафедра «Дидактика, методики, технологии обучения»). Исследование проводилось в период с 2022 по 2025 год и охватывало студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» всех курсов (с 1 по 5) [9]. Всего в исследовании на различных этапах приняли участие 287 студентов и 24 эксперта (включая преподавателей вуза, представителей региональных образовательных организаций и центров оценки квалификаций).

В процессе исследования была разработана и апробирована региональная модель независимой оценки компетенций будущих педагогов, интегрированная в образовательный процесс подготовки студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» в СевГУ.

Разработанная модель включает четыре взаимосвязанных компонента, отражающих структуру профессиональной компетентности педагога (таблица 1).

Таблица 1

Ключевые компоненты региональной модели независимой оценки компетенций будущих педагогов

Компонент	Содержание	Ключевые элементы оценки	Оценочные средства
Гуманитарная подготовка	Формирование мировоззренческой позиции, ценностных ориентаций, гражданской идентичности, рефлексивных способностей, готовности к профессиональному самоопределению с учетом региональных особенностей	Рефлексивные способности, личностное развитие, готовность к самоопределению, понимание региональной специфики	Самоанализы, анкетирование, беседы, эссе, кейс-метод
Общепедагогическая подготовка	Овладение психолого-педагогическими знаниями, умениями проектировать и организовывать образовательный процесс, взаимодействовать с участниками образовательных отношений	Проектирование образовательного процесса, владение психолого-педагогическими основаниями, знание региональных образовательных программ	Комплексный экзамен, портфолио, представление внеурочного мероприятия, защита педагогических проектов
Предметная подготовка	Глубокое освоение содержания учебных предметов (первого и второго профилей), готовность применять предметные знания в профессиональной деятельности	Глубина предметных знаний, умение применять знания в профессиональной деятельности, знание регионального компонента содержания образования	ЕГЭ по профильным предметам, задания в формате ЕГЭ, олимпиады, конкурсы
Методическая подготовка	Владение современными методами, приемами, технологиями обучения и воспитания, умение проектировать и анализировать уроки с учетом региональных особенностей	Владение методами и приемами обучения, рефлексия дидактической деятельности, адаптация методик к региональным условиям	Самоанализы уроков, практические задания, демонстрация учебных занятий, разработка методических материалов

Каждый компонент модели оценивается на определенных этапах обучения, что обеспечивает системность и непрерывность мониторинга профессионального развития студентов (таблица 2).

Таблица 2

Этапы независимой оценки компетенций будущих педагогов

Название компонента модели	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	1 сем	2 сем	3 сем	4 сем	5 сем	6 сем	7 сем	8 сем	9 сем	10 сем
Гуманитарная подготовка						+	+			
Общепедагогическая подготовка							+		+	
Предметная подготовка (1-й профиль)					+					
Предметная подготовка (2-й профиль)	+			+						
Методическая подготовка						+	+			

Как видно из таблицы 2, оценка различных компонентов компетенций распределена по всему периоду обучения. Гуманитарная и методическая подготовка оцениваются на 3-4 курсах (после прохождения педагогической практики), общепедагогическая подготовка – на 4-5 курсах, предметная подготовка – на 1-3 курсах. Такое распределение позволяет отслеживать динамику профессионального развития студентов и своевременно корректировать образовательный процесс.

В процессе независимой оценки компетенций будущих педагогов в Севастопольском регионе участвуют следующие категории внешних оценщиков:

1. Центры оценки квалификаций (ЦОК), действующие в Севастополе в соответствии с Федеральным законом № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации». В регионе функционируют несколько экзаменационных площадок, уполномоченных проводить независимую оценку квалификации [8; 10; 14].

2. Представители региональных работодателей – специалисты и руководители образовательных организаций Севастополя (школ, колледжей, детских садов), их участие позволяет учесть реальные требования работодателей к выпускникам педагогических направлений.

3. Региональный центр обработки информации и оценки качества образования (РЦОКО) – обеспечивает организацию и проведение ЕГЭ для студентов, а также предоставляет результаты для включения в итоговую оценку.

Для успешного прохождения независимой оценки компетенций была разработана система подготовки студентов, включающая как обязательные дисциплины учебного плана, так и дополнительные мероприятия (таблица 3).

Таблица 3

Подготовка к независимой оценке компетенций будущих педагогов

Название компонента модели	Обеспечивающие дисциплины/мероприятия		
	До входного контроля	Рефлексивная отработка по результатам входного контроля	Внесение изменений в РПД, введение факультативов
Гуманитарная подготовка	Педагогика, Психология, Педагогическая этика, Основы самопознания, История и культура региона	Корректировка педагогических стратегий в рамках кейс-метода, индивидуальные консультации	Введение регионального компонента в содержание гуманитарных дисциплин
Общепедагогическая подготовка	Педагогика, Психология, Психология воспитательных практик, Организация вожатской деятельности	Технология и организация воспитательных практик (классное руководство), анализ лучших региональных практик	Разработка курсов по выбору «Современные воспитательные технологии», «Региональные особенности воспитательной работы»
Предметная подготовка	Школьные учебные предметы по предметным областям	Предметная подготовка по профилям уровня ЕГЭ, решение заданий повышенной сложности	Введение дисциплины «Практикум по решению заданий ЕГЭ» по всем профилям
Методическая подготовка	Методика обучения по профилям	Методика обучения по профилям, анализ уроков, проектирование уроков с учетом регионального компонента	Разработка методических рекомендаций по учету региональных особенностей в обучении

Выводы. Разработанная региональная модель независимой оценки компетенций будущих педагогов представляет собой целостную, структурно-функциональную систему, включающую четыре взаимосвязанных компонента (гуманитарная, общепедагогическая, предметная и методическая подготовка), интегрированных в образовательный процесс подготовки студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» с учетом социокультурных особенностей и кадровых потребностей Севастопольского региона. Определены этапы реализации модели на протяжении всего периода обучения (с 1 по 5 курс), что обеспечивает системность и непрерывность мониторинга профессионального развития студентов, позволяет отслеживать динамику формирования компетенций и своевременно корректировать образовательный процесс. Разработаны и апробированы оценочные средства и процедуры для каждого компонента модели (портфолио, демонстрация мероприятия, сдача ЕГЭ, комплексный экзамен), учитывающие региональную специфику и требования профессиональных стандартов. Обоснована необходимость и определен механизм участия внешних оценщиков (представителей региональных работодателей и независимых центров оценки квалификаций) в оценочных процедурах, что обеспечивает объективность, независимость и практико-ориентированный характер оценки, ее соответствие реальным требованиям регионального рынка труда.

Представленная региональная система направлена не только на объективный мониторинг уровня профессиональной

готовности выпускников, но и способствует их личностно-профессиональному становлению с учетом социокультурных особенностей региона, формируя способность к постоянному саморазвитию и адаптации в условиях меняющихся региональных образовательных реалий.

Литература:

1. Айгунова, О.А. Независимая оценка компетенций студентов педагогических направлений / О.А. Айгунова, П.Л. Лепе, Т.А. Никитина // Сборник практик МГПУ в области оценки качества образования: Проект «Комплексная система оценивания образовательных результатов». – Москва: Парадигма, 2023. – С. 31-50
2. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2018. – № 11. – С. 17-22
3. Болотов, В.А. Система оценки качества образования: учеб. пособие / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – Москва: Логос, 2020. – 192 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 5. – С. 34-42
5. Курдюмов, С.С. Проблемы демонстрационного экзамена как инструмента определения уровня готовности к профессиональной деятельности / С.С. Курдюмов // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 4(85). – С. 75-79. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-demonstratsionnogo-ekzamena-kak-instrumenta-opredeleniya-urovnya-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti (дата обращения: 14.03.2026)
6. Лейбович, А.Н. Независимая оценка квалификаций: становление и развитие / А.Н. Лейбович, Ю.В. Смирнова // Профессиональное образование. Столица. – 2022. – № 8. – С. 2-9
7. Наводнов, В.Г. Модели независимой оценки качества образования: опыт и перспективы / В.Г. Наводнов, Г.Н. Мотова // Высшее образование в России. – 2021. – № 5. – С. 45-57
8. Официальный сайт ГБОУ ПО «Севастопольский колледж сервиса и торговли». – URL: http://cokchs92.ru/ (дата обращения: 14.03.2026)
9. Официальный сайт Севастопольского государственного университета. Раздел «Документы». – URL: https://www.sevsu.ru/docs (дата обращения: 14.03.2026)
10. Реестр центров оценки квалификаций. Фильтр: г. Севастополь // Национальное агентство развития квалификаций. – URL: https://nok-nark.ru/cok/list/?iblock=38&filter%5BPROPERTY_FULL_ADDRESS%5D=%D1%81%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C&sort%5Bby%5D=CODE&sort%5Border%5D=asc (дата обращения: 14.03.2026)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 (с изменениями и дополнениями). – URL: https://fgosvo.ru/ (дата обращения: 14.03.2026)
12. Формирование готовности старшеклассника к профессиональному самоопределению // МПСУ. – URL: https://mpsuinfo.ru/en/articles/790/formirovanie-gotovnosti-starseklassnika-k-professionalnomu-samoopredeleniyu (дата обращения: 14.03.2026)
13. Ходырева, Е.А. Оценка цифровых компетенций будущих педагогов в контексте обеспечения качества педагогического образования / Е.А. Ходырева // Концепт. – 2023. – № 11. – С. 56-71. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-tsifrovyh-kompetentsiy-buduschih-pedagogov-v-kontekste-obespecheniya-kachestva-pedagogicheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 14.03.2026)
14. Центр оценки квалификаций в г. Севастополь // Допуски СРО. – URL: https://www.dopuski-sro.ru/sevastopol/nok/ (дата обращения: 14.03.2026)
15. Школа и право: цифровая образовательная среда // Educatio. – 2022. – № 3(22). – URL: http://edrj.ru/article/22-03-24 (дата обращения: 14.03.2026)

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета туризма и гостеприимства Горобец Даниил Валентинович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Асланов Борис Артемович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСОВ, ФОРМИРУЮЩИХ СОЦИАЛЬНУЮ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Научные предпосылки проведенного исследования обоснованы рассмотрением социокультурных тенденций организации современной педагогической школы, интеграционной сущности педагогической работы и личностных особенностей педагогических работников. Это позволило предположить, что теоретический поиск рационального направления развития социальной зрелости будущего преподавателя обусловлен не только образовательной практикой, но и объективным исследованием потребностей общества. В статье рассматривается концептуальный подход к развитию социальной зрелости будущего педагога как единство цели, сущности, принципов, структуры, содержания и результата его реализации в педагогическом образовательном процессе. В методологической основе данного подхода на философском уровне являются идеи активной сущности человеческой личности, ее роли в решении общественных, личностных проблем, идея естественной и социальной целостности. Законы диалектики единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, принципы объективности, детерминизма, развития, системности и взаимодействия, которые позволили раскрыть диалектику педагогического образовательного процесса, реализации концепции развития социальной зрелости; выявить противоречия, взаимосвязи количественных и качественных изменений, присущих развитию личности, на этапе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении; исследовать закономерности развития субъектов педагогического образования в условиях обновления информационной культуры общества с учетом психологических закономерностей всех видов деятельности. Ведущими

методологическими основами концепции исследования являются системный и акциональный подходы, которые позволили рассмотреть социальную зрелость как целостную систему, выделить ее элементы, определить субординационные основы взаимодействия, установить внутренние и внешние связи и взаимозависимости между ними, рассмотреть каждый элемент как систему, а «социальную зрелость» как подсистему системного образования высшего уровня – «зрелость».

Ключевые слова: будущий педагог, концепция, социальная зрелость, среда, факторы.

Annotation. The scientific background of this study is based on the consideration of the sociocultural trends in the organization of modern pedagogical schools, the integrative nature of pedagogical work, and the personal characteristics of teachers. This has led to the assumption that the theoretical search for a rational direction for the development of the social maturity of future teachers is driven not only by educational practice, but also by an objective examination of the needs of society. The article discusses a conceptual approach to the development of the social maturity of a future teacher as a unity of purpose, essence, principles, structure, content, and the result of its implementation in the pedagogical educational process. At the philosophical level, this approach is based on the ideas of the active essence of the human personality, its role in solving social and personal problems, and the idea of natural and social integrity. The laws of the dialectics of the unity and struggle of opposites, the transition of quantitative changes into qualitative ones, the principles of objectivity, determinism, development, systemity, and interaction, which allowed us to reveal the dialectics of the pedagogical educational process and the implementation of the concept of social maturity development; to identify the contradictions and interconnections of quantitative and qualitative changes inherent in personal development at the stage of professional training in a higher educational institution; and to study the patterns of development of subjects of pedagogical education in the context of the renewal of the information culture of society, taking into account the psychological patterns of all types of activity. The leading methodological foundations of the research concept are the systemic and action-based approaches, which allowed us to consider social maturity as a holistic system, identify its elements, determine the subordination bases of interaction, establish internal and external connections and interdependencies between them, and consider each element as a system, and «social maturity» as a subsystem of the higher-level systemic education «maturity».

Key words: future teacher, concept, social maturity, environment, factors.

Введение. Необходимость содержательно обосновать исследуемые аспекты педагогической практики и определить важнейшие процессы действенного использования ее в современных образовательных условиях, приводит нас к потребности построения концепции формирования социальной зрелости будущего учителя. Как показало проведенное исследование, источниками создания концепции, то есть факторами, влияющими на общие начала ее разработки являются, прежде всего, объективные потребности общества и отдельной личности, а также педагогический опыт и традиции его совершенствования. Безусловно, новые приоритеты привели к кризисным явлениям в разных жизненных сферах, в том числе и в образовательном процессе.

Использующиеся в современной педагогической практике знания по социальному развитию молодого поколения не всегда являются эффективными в современном социуме. Это подтверждают отдельные результаты подготовки выпускников педагогических специальностей ВУЗов. Они указывает на характерное для отдельных выпускников недостаточное развитие тех социальных качеств, без которых достижение успеха в профессиональной деятельности является затруднительным.

Изучение имеющихся в научных изданиях педагогических концепций, показало широкое разночтение в их композиционном построении. Проблема социальной зрелости находится в поле зрения С.Н. Бекирова, О.В. Горбуновой, М.В. Рудь и др. [1; 4; 10]. Различные аспекты формирования социальной зрелости рассматривались в диссертационных работах А.А. Гудзовской, Н.В. Семеновой и др. [5; 11].

Изложение основного материала статьи. Конец Различие точек зрения в понимании личности и ее зрелости обуславливает отсутствие единой теории, способной с необходимой полнотой описать формирование и становление социальной зрелости. Движение человека к зрелости К.Г. Юнг [13] связывает с приближением человека к себе, осознанием своей первичной и полной сути. Отмечено, что ограниченное развитие зрелости при формировании самосознания и рефлексии не в состоянии служить прочным основанием для обеспечения социально зрелого поведения личности.

Проблема социальной зрелости как неподготовленность подрастающих поколений к жизни в конкретных общественно-исторических условиях, как сформированность ответственности и наличие умения принимать решения волновала педагогов теоретиков и практиков на протяжении многих веков. Исследованиями И.С. Бессарабова, В.Л. Моложавенко и других подтверждается, что изначальная суть всех новообразований находится в индивидуально-психологической основе (интеллектуальной структуре, сфере развития волевых и эмоциональных качеств и др.), на которую регулярно «пристраиваются» современные формы социального поведения личности, которая взрослеет [2; 9].

Относительно условий развития отдельных функций человека, свойств и качеств личности, то они подчинены в конечном счете развития целого-личности, и существенно зависит от того объективного содержания, в котором она формируется. Изучение психолого-педагогических феноменов в контексте взаимодействия частей и целого имеет значительную научную историю.

При исследовании диалектических проблем было отмечено, что определение целого принципиально не может быть получено методом выделения тех «общих признаков», которые имеет каждая отдельно рассматриваемая доля цельного, каждый его составляющий элемент, подобно потому как понимание того, что собой представляет дом, не возникнет из тех признаков, которые имеет каждый отдельный кирпич. Нельзя не согласиться с аргументацией известного ученого Э.В. Ильенкова, что процесс становления социальной зрелости личности, в частности учителя исследуется во взаимосвязи с развитием ее коллектива (микросреды жизнедеятельности) [7].

Говоря о значительной теоретической и методологической степени изучения явления целостной структуры личности, заостряя внимание на глубине и содержательности ее рассмотрения, необходимо, в то же время, заострить внимание на том, что в сегодняшних научных работах целостность личности проявляется, главным образом, путем изучения ее экзистенциальных основ. Именно определение личности в большой мере находится в пределах ее восприятия как «ансамбля общественных отношений», то есть чисто общественного профиля, а не в качестве выражения собственного существования личности в обществе. Понимание развития целостности как явления является важной гранью осознания становления общественной сформированности человека.

Несмотря на различие научных путей к осознанию значения будущего в становлении и совершенствовании личности А.С. Макаренко в своих научных работах выявляли схожие результаты, что говорит о том, что распределение ближней и дальней перспектив является очень важной стадией совершенствования личности. Этот момент определяет движение от детства к юности, к разрешению ключевых вопросов жизненного уклада, к определению маршрута жизни, к развитию общественной сформированности и самоорганизации личности [8].

Понимание развития общественной сформированности учащихся высших учебных заведений как системы, что самоорганизуется, позволяет определить две взаимодополняемые закономерности, которые обусловливают эффективность этого процесса. Первая выявляет взаимосвязь способа управления и результативности пути развития общественной

сформированности обучающихся учреждения высшего образования и выражается так: результативность пути формирования общественной сформированности учащихся учреждения высшего образования снижается, если осуществляется жесткий внешний контроль этого развития. Вторая закономерность дополняет первую и излагается следующим образом: эффективность процесса формирования общественной сформированности учащихся заведения высшего образования повышается, если осуществляется смена жесткого контроля самоорганизацией этого процесса.

Социоинтерактивный подход является методологическим направлением научного исследования формирования социальной компетентности обучающихся учреждения высшего образования, в соответствии с чем формирование социальной компетентности учащихся учебного заведения связывается с социальным сотрудничеством.

С позиций социоинтерактивного подхода становления социальной зрелости студентов учреждения высшего образования осуществляется в процессе социального взаимодействия, при этом конкретно-исторические способы и формы социального взаимодействия, существующие в настоящее время, предопределяют этот процесс.

С позиций социоинтерактивного метода формирование социальной компетентности учащихся ВУЗа осуществляется в ходе социального сотрудничества. Таким образом, историко-определенные способы и формы общественного сотрудничества, существующие в наши дни, предопределяют данный процесс. Процедура социализации, где общественная адаптированность обучающегося выступает одновременно результатом, личностным аспектом, обеспечивающим успешность, а также этапом, в то же время рассматривается как сотрудничество индивидуума и общества. Этот подход объясняет герменевтический и методический компоненты феномена социальной адаптированности молодых людей, наметив тенденции в ее определении и способах педагогической организации процесса ее становления. Реализация социо-обучающего метода заключается в рассмотрении развития социальной адаптированности молодежи с позиций социального подхода. Этот подход объединяет вокруг себя все базовые концептуальные категории: социальную адаптацию учащихся ВУЗа, социальное взаимодействие, социализацию, само-социализацию, механизм само-социализации и социокультурную среду учебного заведения.

Несомненным преимуществом этого подхода выступает то, что он позволяет описать развитие социальной адаптации молодых людей, а также их социализацию в образовательных терминах, а именно «учеба», и определить способы ее формирования – обучение учащихся методам получения социального опыта.

Развитие зрелой личности в пределах деятельностного подхода рассматривается в контексте роста интеграции личностных структур зрелой личности и отражается в невозможности выделения как ведущего какого-то конкретного вида деятельности. То есть принципиальной необходимостью для каждого вида деятельности становится содействие других видов, даже если этот вид деятельности реализуется более-менее самостоятельно. Какая бы ни была мера автономности того или иного вида деятельности, его осуществление зависит не только от степени овладения им субъекта, но и от его способности использовать ресурсы других видов деятельности.

Гармоничное развитие зрелой личности определяется не каким-то одним видом деятельности, пусть даже и основным, но комплексом деятельностей. А.Л. Солдатченко рассматривает подходы к определению развития компетентности личности, которые уже существуют, выделяя 3 группы [12].

В первую группу следует отнести методики, где акцентируется внимание на процессе вхождения (интеграции) личности в общественные структуры. К следующей группе следует отнести методы, направленные на рассмотрение индивидуально-личностных качеств. Третья группа включает теории, в которых особое внимание уделяется рассмотрению взаимозависимости социализации и индивидуализации во время развития личностной и социальной зрелости.

Анализ проблематики развития зрелости в сегодняшней психологии позволил одним из факторов выделить достижение личностью в самостоятельности в жизни – обучение, окончание обучения, освоение специальности, экономическая самостоятельность. Еще одними факторами и условиями, оказывающими влияние на развитие социальной зрелости учащихся, возможны семья, школа, студенческая группа, коллеги, СМИ, молодежные объединения, а также самостоятельная работа студентов.

По мнению С.К. Елеусизовой проявлением зрелости в определенной сфере является компетентность, а компетентность определяют как готовность, способность, склонность. Поэтому зрелость мы можем определить, как апогей, вершину, высшую точку совершенствования. Поэтому, по ее мнению, процесс становления социально зрелой личности начинается с развитием ее социальной компетентности Также, социальная компетентность включает в себя систему взаимосвязанных составляющих: когнитивная; операционно-технологическая; мотивационная; этическая; поведенческая; социально-ценностная [6].

Обобщая научные достижения ученых, отметим, что в них подчеркивается важность исследования системообразующих свойств личности. Акцентировано внимание на понятии целостности личности и ее индивидуальности как восходящих понятий анализа качественных характеристик человека. Аргументирована необходимость связывания качеств личности с социальной средой как системным образованием. Также предложено рассматривать социальную зрелость как пример качественной характеристики целостного развития личности.

На этой основе предлагается теоретическая модель социальной зрелости личности. Она является системой взаимосвязи определенных проявлений в сфере труда, общения и познания социального самоопределения, социальной активности и социальной ответственности будущего учителя.

Обобщение научных исследований позволило нам прийти к выводу, что достижение личностью определенного рубежа социальной зрелости может быть рассмотрено в четырех основных аспектах: интеллектуальном, политическом, профессиональном и моральной зрелости. Эти основные компоненты не составляют механической суммы, а объединены в определенную систему, что имеет внутреннее органическое единство и выражает его зрелость. Для учащейся молодежи определенный уровень ее социальной зрелости должен отображать:

а) возможность и способность самостоятельного приобретения знаний; потребность в непрерывном образовании, важнейшим условием которой является отношение к обучению как необходимой деятельности на протяжении всей жизни; наличие умений и навыков самообразования (интеллектуальная зрелость);

б) готовность творчески работать с полной отдачей сил в интересах общественно значимой цели, потому что отношение личности к труду и общественной деятельности является пробным камнем ее зрелости; освоение профессии, выбранной в соответствии с общественными потребностями и личных склонностей, наличие для этого необходимых знаний, умений и навыков, способность их переноса в новые виды деятельности (профессиональная зрелость);

в) осознанное исполнение своих прав и обязанностей, глубокая убежденность в идеалах и готовность к их реализации (политическая зрелость);

г) моральная зрелость должна быть цементирующим и основным элементом всего социального созревания личности, поскольку имеет свои «срезы» во всех основных аспектах рассматриваемой проблемы.

Расширение поля взаимодействия личности, которая формируется, с социальной средой составляет ту социально-психологическую основу, на фоне которой возможен переход от простого усвоения определенных общественных

стереотипов к творческому отношению к ним и выработки на их основе собственной системы ценностных ориентаций. Выработка системы, которая выступает осознанным руководством к действию, является необходимым условием достижения личностью определенного рубежа социальной зрелости. Только такая личность может реализовывать свою социальную сущность, определив свое место в системе общественных отношений [3].

В этом контексте формируется понятие «социальная зрелость личности», которое можно определить как процесс и результат воздействия на личность совокупности общественных отношений, что приводит к становлению основных свойств личности, которые принципиально адекватно отражают сущность современного общества. Наличие такого механизма позволяет функционировать системе обратных связей личности и общества, что детерминируются, в свою очередь, уровнем развития общественных отношений.

Развитие социальной зрелости личности происходит в течение длительного промежутка времени и предполагает наличие возрастной склонности индивида к этому процессу, а хронологические границы, отделяющие социальную незрелость от социальной зрелости, подвижные и индивидуальные для каждой отдельно взятой личности.

Несмотря на многоаспектность изучения проблемы, малоизученными остаются вопросы развития социальной зрелости студентов в образовательном процессе педагогического учреждения высшего образования. Анализ научной литературы, а также реалии общественной жизни свидетельствуют, что постоянно меняющиеся экономические условия жизни, вызывают необходимость сопоставления и согласования накопленного научного опыта с реальностью.

Существует потребность общества в специалистах, имеющих целостное гуманистическое мировоззрение и социальную зрелость, глубокие профессиональные знания; которые комплексно реализовывают свой творческий потенциал в профессиональной деятельности. Все это требует пересмотра качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями современного общества.

Выводы. На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что вопросы, связанные с социальной зрелостью отдельных индивидуумов необходимо понимать сообразуясь с контекстом теории социализации, поскольку важной приоритетной задачей в современной образовательной системе выступает организация эффективной имплантации именно процесса, связанного с социализацией. Социальную зрелость, соответственно, правомерно считать результатом этого процесса.

Активными факторами, обеспечивающими существование и развитие человека, элементами, формирующими его опыт и мировоззрение, выступают природные условия, общественное устройство и культурные традиции. Являясь частью природы, человек выступает в качестве субъекта, вынужденного активно приспосабливаться к ее изменениям. Это позволяет его врожденный опыт, который был сформирован в ходе эволюционных изменений. В качестве члена конкретного общества человек выступает в качестве субъекта по присвоению и полноценному использованию ценностей, определенных коллективными социальными нормами. Он обладает психическими качествами, способностями, пользуется правилами общения, которые соответствуют его месту, занимаемому в общей системе социальных отношений.

Являясь субъектом культуры, человек обязан самолично, с должной ответственностью совершать свои поступки, формировать мысли, эмоции (особенно в случаях возникновения мотивированного конфликта) с учетом общечеловеческих моральных принципов. Человек должен быть способен также к осмысленному преобразованию личных природных свойств в соответствии с освоенными социальными правилами.

Таким образом, взаимодействуя с окружающим миром, человек выступает в качестве субъекта, и в процессе взаимодействия способен развиваться как личность.

Литература:

1. Бекиров, С.Н. Характеристика средств sozialnoго воспитания в процессе становления профессиональных умений студентов педагогического вуза / С.Н. Бекиров // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 100-102

2. Бессарабова, И.С. К проблеме поликультурного образования в современном обществе / И.С. Бессарабова, Н.Е. Воробьев // Alma mater. – 2018. – № 6. – С. 38-43

3. Гафиатулина, Н.Х. Потенциал sozialnoго здоровья и социальная зрелость российской молодежи: teoretichesky analiz vzaimosvyazi / Н.Х. Гафиатулина // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 1. – С. 143-146

4. Горбунова, О.В. Социальная зрелость будущих педагогов-психологов в вузе / О.В. Горбунова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 22. – С. 159-167

5. Гудзовская, А.А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Гудзовская Анна Александровна. – Самара, 1998. – 230 с.

6. Елеусизова, С.К. Влияние информационных технологий на формирование ценностей современной молодежи / С.К. Елеусизова, А.Д. Ахинбеков // ИЦРОН. – 2021. – № 4. – С. 17-23

7. Ильенков, Э.В. Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // Российский экономический журнал. – 2018. – № 4. – С. 3-33

8. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма. Полная версия / А.С. Макаренко. – Москва: Эксмо, 2023. – 576 с.

9. Моложавенко, В.Л. Формирование гражданской позиции у обучающихся в дореволюционной и современной России / В.Л. Моложавенко // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2024. – № 4(91). – С. 54-61

10. Рудь, М.В. Формирование социально-гражданской зрелости студентов педагогических ВУЗов в условиях современной геополитической ситуации / М.В. Рудь, М.С. Лошакова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 12. – С. 28-40

11. Семенова, Н.В. Развитие социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Семенова Наталья Викторовна. – Тюмень, 2022. – 214 с.

12. Солдатченко, А.Л. Реализация принципов интегративного подхода к построению модели социальной зрелости студентов вузов / А.Л. Солдатченко // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 26-32

13. Юнг, К.Г. Архетипы и коллективное бессознательное / К.Г. Юнг. – Москва: АСТ, 2019. – 496 с.

УДК 37.032

кандидат педагогических наук, доцент Горшкова Марина Абдуловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
студент Ефремов Андрей Вячеславович
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ: КЕЙС-МЕТОД В ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме трансформации воспитательного процесса в условиях доминирования цифровой среды. Целью исследования является теоретическое обоснование кейс-метода как эффективного педагогического инструмента для направленной цифровой социализации подростков. В работе проанализирован амбивалентный воспитательный потенциал цифровой среды, выявлены ключевые риски, порождаемые ею, и обоснована роль кейс-метода в преодолении «цифрового разрыва». Особое внимание уделено феномену цифрового импрессинга как механизму стихийного усвоения ценностей, что позволяет конкретизировать зоны необходимого педагогического вмешательства. Метод рассматривается как технология, позволяющая интегрировать стихийный онлайн-опыт подростков в поле рефлексивной воспитательной работы. В статье представлены и проанализированы авторские разработки – конкретные педагогические кейсы для внеурочной деятельности. Приводятся конкретные примеры педагогических кейсов для внеурочной деятельности. Обосновывается, что применение кейс-метода в воспитательной работе способствует развитию критического мышления. Делается вывод о том, что кейс-метод может стать системообразующим элементом новой модели воспитания. Перспективы дальнейших исследований авторы связывают с разработкой методических комплексов на основе кейс-метода и программ повышения цифровой компетентности педагогов.

Ключевые слова: цифровая социализация, воспитательная работа, подростки, медиасреда, кейс-метод, цифровой импрессинг, критическое мышление.

Annotation. The article is devoted to the problem of the transformation of the educational process in the conditions of the dominance of the digital environment. The aim of the study is to theoretically substantiate the case method as an effective pedagogical tool for targeted digital socialization of adolescents. The paper analyzes the ambivalent educational potential of the digital environment, identifies the key risks generated by it, and substantiates the role of the case method in bridging the digital divide. Special attention is paid to the phenomenon of digital impression as a mechanism of spontaneous assimilation of values, which makes it possible to specify the areas of necessary pedagogical intervention. The method is considered as a technology that allows integrating the spontaneous online experience of adolescents into the field of reflexive educational work. The article presents and analyzes the author's developments – specific pedagogical cases for extracurricular activities. Specific examples of pedagogical cases for extracurricular activities are given. It is proved that the application of the case method in educational work contributes to the development of critical thinking. It is concluded that the case method can become a system-forming element of a new model of education. The authors associate the prospects for further research with the development of methodological complexes based on the case method and programs for improving teachers' digital competence.

Key words: digital socialization, educational work, adolescents, media environment, case method, digital impressing, critical thinking.

Введение. Цифровизация всех сфер жизни формирует принципиально новую среду взросления и становления личности подростка. Увеличение роли цифровых технологий в жизни подростков имеет как позитивные, так и негативные проявления. Важно отметить, что с одной стороны появляются новые возможности для общения. При этом необходимо учитывать, что далеко не всегда современные подростки могут гармонично выстраивать свою виртуальную жизнь. Трансформируется сам агентный состав социализации: наряду с традиционными институтами воспитания, ключевую роль начинают играть цифровые платформы.

Этот процесс, обозначаемый в научном дискурсе как «цифровая социализация», представляет собой двойственный феномен: с одной стороны, это стихийное усвоение норм, ценностей и паттернов поведения в цифровой среде, а с другой - может рассматриваться как область целенаправленного педагогического влияния, ориентированного на формирование личности, базовых гражданских ценностей, патриотического сознания и общероссийской идентичности в условиях цифрового многообразия [3]. Воспитательный процесс в условиях школы оказывается в состоянии «цифрового разрыва» между динамичной, увлекательной и персонализированной цифровой средой и зачастую консервативными методами традиционного воспитания.

Актуальной задачей педагогики становится поиск новых воспитательных подходов. Особую значимость этому придаёт появление термина «цифровой импрессинг» [5, С. 10-12], который описывает ключевой механизм ранней цифровой социализации. Этот термин был заимствован из психологии, где «импрессинг» понимается как критически важное для формирования поведения быстрое и необратимое запечатление информации в сензитивный период [7, С. 82-84]. В воспитательном процессе под ним понимается глубокое, часто некритическое усвоение подростками норм, эстетических стандартов и моделей социального взаимодействия, транслируемых через цифровые платформы.

Цифровой импрессинг происходит в момент высокой пластичности сознания и формирования «Я-концепции», что делает его влияние особенно мощным и долговременным. Стихийный характер этого процесса, управляемого в большей степени алгоритмами платформ создает серьезный вызов для системы воспитания, которая утрачивает монополию на ценностно-смысловое влияние [3].

Целью исследовния является теоретическое обоснование кейс-метода как эффективного способа цифровой социализации учащихся в ходе внеурочной деятельности, позволяющего трансформировать стихийный цифровой импрессинг в осознаваемый опыт, подлежащий ценностной оценке и критическому осмыслению. Для достижения указанной цели в работе последовательно решаются следующие задачи: провести анализ воспитательного потенциала цифровой социализации; систематизировать ключевые риски цифровой социализации; теоретически обосновать и раскрыть специфику кейс-метода в качестве педагогической технологии.

Изложение основного материала статьи. Анализ современного научного дискурса и эмпирических данных позволяет констатировать, что цифровая социализация, несмотря на сопутствующие риски, обладает значительным, но амбивалентным воспитательным потенциалом. Этот потенциал заключается не в самой по себе цифровой среде, а в тех психологических и социальных процессах, которые она активизирует и которые, будучи осмысленными и

педагогически направленными, могут стать ресурсом для формирования ключевых компетенций и ценностных ориентаций подростка [8, С. 28-30].

Активность подростков в цифровой среде является, прежде всего, инструментом удовлетворения фундаментальных возрастных потребностей: в общении, признании, уважении и принадлежности к группе. Дефицит удовлетворения этих потребностей в традиционных институтах компенсируется в сетевом пространстве, где подростки проявляют себя как более уверенные пользователи, быстро наращивая социальные связи [5]. Воспитательный потенциал здесь заключается в том, что педагогическая работа может быть направлена не на борьбу с этим процессом, а на его качественное преобразование: развитие навыков осознанного и ответственного сетевого общения, формирование цифрового этикета и перевод поверхностных связей в осмысленную коллективную деятельность. Таким образом, цифровая среда предоставляет педагогу уникальную возможность работать с актуальной, а не навязанной, социальной ситуацией развития подростка.

Концепция цифрового импрессинга является ключом к пониманию воспитательного потенциала цифровой среды. Если импрессинг понимается как глубокое, эмоционально окрашенное запечатление образцов поведения, норм и ценностей, то цифровая среда, с ее гиперстимуляцией, интерактивностью и персонализацией, становится мощнейшим генератором импрессинговых ситуаций [6, С. 15-18]. С одной стороны, ее стихийность несет риски некритичного усвоения деструктивных моделей поведения. С другой стороны, именно через цифровую среду открываются возможности для целенаправленного педагогического проектирования подобных ситуаций. Таким образом, можно выделить несколько аспектов воспитательного потенциала цифровой среды. Цифровая среда, будучи пространством для экспериментирования с социальными ролями при грамотном сопровождении может способствовать не размыванию, а осознанному построению «Я-концепции». При этом, несмотря на риски инфантильного копирования информации, доступ к разнообразным источникам, базам данных и экспертным сообществам создает почву для развития исследовательской инициативы. Воспитательная задача – научить подростка не потреблять, а критически оценивать, синтезировать и созидать информацию, трансформируя цифровое пространство из развлекательного в образовательное и креативное и социально ответственное. Это создает основу для формирования патриотической позиции обучающихся, которые могут использовать медиасреду для познания истории и культуры своей страны, участия в её общественной жизни и противодействия деструктивному контенту.

При этом, необходимо остановится и на недостатках, которые она несет для социализации подростка. Как показывают исследования, активное замещение реального общения виртуальным ведет к дефициту формирования навыков живой коммуникации, включающей невербальные сигналы, эмпатический отклик и принятие социальной ответственности за свои слова и действия в режиме реального времени. В цифровой среде, где коммуникация часто асинхронна и опосредована техническими средствами, подросток получает возможность для мгновенного разрыва контакта, что препятствует развитию терпения, настойчивости и способности конструктивно разрешать конфликты. Кроме того, практика создания идеализированных или нарочито провокационных цифровых образов способствует формированию фрагментированной или ложной идентичности, разрыву между «Я-реальным» и «Я-виртуальным» [4]. Это не только усложняет процесс целостного личностного самоопределения подростка, но и создает почву для психологического дискомфорта, синдрома самозванца и перманентной неудовлетворенности собой. Усугубляет ситуацию то, что подросток, физически изолированный в личном пространстве с набором гаджетов, проводит до половины свободного времени в одиночестве, взаимодействуя преимущественно с цифровым сообществом. Такая изоляция ослабляет связи с семьей, что снижает эффективность традиционного воспитания [4].

Цифровая среда характеризуется нелинейностью, интерактивностью, динамичностью и принципиальной незавершенностью контента. Это качество, с одной стороны, развивает многозадачность, а с другой – формирует «клиповое мышление», для которого характерны поверхностность восприятия, трудности концентрации на длинных аналитических текстах и неспособность к системному, логическому мышлению. Доминирующей моделью поведения в сети является пассивное времяпрепровождение (чтение ленты, просмотр видео и т.д.), а при выборе контента подростки отдают предпочтение развлекательному, несмотря на осознание пользы образовательного. Воспитательная работа, направленная на формирование мировоззрения, устойчивых ценностных ориентаций и критического мышления, сталкивается с серьезным вызовом, связанным с необходимостью преодоления вышеописанной особенности мышления современного поколения. Алгоритмические ленты социальных сетей, работающие по принципу усиления вовлеченности, способствуют погружению подростка в информационные пузыри, где он встречает только подтверждение своим взглядам, что блокирует развитие критического мышления и способности к пересмотру своих убеждений [8, С. 30]. В условиях, когда контент-потребление управляется коммерческими алгоритмами, ориентированными на максимальную вовлеченность, а не на педагогическую целесообразность, происходит стихийное и часто деструктивное запечатление поведенческих моделей. Подросток может перенимать не только эстетические стандарты или языковые нормы, но и модели деструктивного поведения. Особую опасность представляет инфантилизация интеллектуального труда: доступность готовых рефератов, кратких пересказов и ответов на домашние задания в сети формирует установку на избегание когнитивных усилий, подменяя процесс познания и творчества механическим копированием.

Наконец, постоянное сравнение своей жизни с идеализированными образами жизни других в социальных сетях ведет к росту тревожности, депрессивных симптомов и снижению самооценки у подростков. Кроме того, дизайн цифровых платформ, построенный на принципах поведенческой экономики (бесконечная лента, уведомления, системы вознаграждения в виде лайков), целенаправленно эксплуатирует психологические механизмы формирования зависимого поведения, что ставит под угрозу развитие волевой саморегуляции. Исследования фиксируют, что 24% подростков проводят в сети более 4 часов в день, что красноречиво свидетельствует о масштабе вовлеченности [5].

Проведенный анализ позволяет констатировать наличие глубокой диалектической взаимосвязи между воспитательным потенциалом и системными рисками цифровой социализации. Цифровая среда выступает как единое, но внутренне противоречивое пространство становления личности подростка, где одни и те же её свойства могут служить как ресурсом для развития социальных компетенций, так и источником деформации коммуникации, формирования клипового мышления и деструктивного импрессинга. Это противоречие формирует необходимость найти дидактические средства для его педагогического разрешения. Требуется педагогическая технология, способная выполнить две взаимосвязанные задачи: интегрировать стихийный цифровой опыт подростка в содержательное поле воспитательной работы, сделав его предметом совместного анализа; обеспечить инструментарий для критической оценки цифровой среды и импрессинговых воздействий, трансформируя пассивное потребление в акт осмысленного выбора и ценностной рефлексии.

В качестве методологического инструмента, в наибольшей степени отвечающего поставленным требованиям, в современной педагогике рассматривается кейс-метод. Его дидактический потенциал для решения обозначенных задач составляет предмет дальнейшего анализа в данной работе.

Кейс-метод (от англ. case study – изучение случая) – интерактивная педагогическая технология проблемно-ситуативного типа, основанная на организованной работе обучающихся с комплексным описанием проблемной ситуации

[2]. Его дидактическая цель выходит за рамки усвоения информации, фокусируясь на развитии аналитического, критического и практического мышления, способности выявлять ключевые проблемы, генерировать и оценивать альтернативные решения в условиях неопределенности, аргументировать свою позицию в коммуникации. В отличие от классических иллюстративных методов, кейс не содержит явно заданного вопроса или готового ответа; его смысл конструируется в процессе коллективной рефлексии и дискуссии, моделирующей процесс принятия ответственного решения в сложных социальных контекстах. Особую значимость метод приобретает в контексте противодействия клиповому сознанию – когнитивному стилю, формируемому гипертекстуальной и перенасыщенной стимулами цифровой средой [2]. Для клипового мышления характерны: фрагментарность восприятия и ориентация на эмоциональный образ. Кейс-метод можно использовать для корректировки этих тенденций, целенаправленно формируя критическое мышление через восстановление причинно-следственных связей, углубление аналитических процессов, развитие когнитивных навыков подростков.

Иллюстрацией предложенного метода цифровой социализации подростков являются два примера кейсов, соответствующих разным выявленным рискам и потенциалам. Метод позволяет модифицировать содержание кейсов, актуализируя в них проблемы распознавания манипуляций, этики и защиты историко-культурного наследия России, что составляет основу осознанного патриотизма в цифровую эпоху.

Кейс «История одного челленджа». Кейс строится как нарратив – связное повествование о конкретном подростке (условно «Иван»), который столкнулся в ленте популярного видеоблогера с новым «безобидным» челленджем, сулящим признание в сообществе. В описании детально воссоздается эмоциональный фон, визуальный ряд (запоминающийся, энергичный стиль ролика), социальное давление (друзья уже участвуют). Далее следует описание развития ситуации: выполнение задания приводит к непреднамеренным, но серьезным последствиям – ссоре с близким другом, чьи чувства были задеты, или получению замечания от администрации школы. Ситуация обостряется публичным обсуждением в сети. Кейс обрывается на моменте ценностного выбора и поиска выхода. Задачей для группы или индивида является анализ мотивов Ивана и блогера, прогнозирование краткосрочных и долгосрочных последствий для всех участников, разработка стратегии поведения на каждом этапе. После того, как учащиеся решат поставленную задачу, педагог должен задать следующие вопросы: «Что в этом челлендже было показано, а что осталось «за кадром»? Какие причинно-следственные цепочки привели от «веселого ролика» к конфликту? Какие скрытые посылы (о ценности риска, о зависимости самооценки от лайков) содержались в контенте? Как отделить эмоциональную привлекательность формы от потенциального вреда содержания?».

Вторым примером является «Два профиля – одна личность?». Этот кейс относится к категории проблемно-ориентированных и построен вокруг этической дилеммы. Героиня кейса, «Анна», создает для родителей тщательно отфильтрованный, «парадный» аккаунт в социальной сети, демонстрирующий ее учебные успехи и «правильные» увлечения. Параллельно она ведет второй, закрытый аккаунт для общения с друзьями, отражающий ее реальные интересы и переживания. Ситуация становится проблемой, когда родители, заподозрив неискренность, через общих знакомых выходят на второй аккаунт, что приводит к семейному конфликту и кризису доверия. Задачей для учеников является попытка встать поочередно на позиции Анны, ее родителей и друзей. Проанализировать мотивы создания двух профилей с точки зрения потребностей в автономии и семейной близости. Обсудить понятия цифровой приватности, границ, доверия и аутентичности в эпоху социальных сетей. После решения поставленной задачи педагог, как и в предыдущем случае должен задать подросткам ряд вопросов: «Является ли создание «удобного» профиля обманом или стратегией управления идентичностью? Какие долгосрочные последствия для личности имеет практика расщепления «Я» на онлайн-версии? На каких этических принципах можно построить семейные правила цифровой гигиены? Как отличить здоровые границы от деструктивной скрытности? Какие аргументы могли бы привести друг другу Анна и ее родители в конструктивном диалоге?».

Кейс-метод позволяет педагогическому процессу не бороться с феноменом цифрового импрессинга, а перенаправлять его энергию, превращая каналы стихийного запечатления в платформу для осознанного диалога о ценностях и нормах. Следовательно, интеграция кейс-метода в воспитательную практику, особенно в гибкие форматы внеурочной деятельности, представляет собой практический ответ на вызов цифровой реальности. Она задает новую логику взаимодействия педагога и подростка – логику совместного исследования и конструирования правил жизни в современных условиях. Это открывает путь к формированию у подростка не набора разрозненных правил «цифровой гигиены», а целостной патриотической позиции, основанной на уважении к России и её культурно-историческому наследию.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о двойственной природе современной цифровой среды. Это противоречие определяет ключевой вызов для современной педагогики – «цифровой разрыв» между динамичной медиасредой и традиционными воспитательными методами. Применение предложенной кейс-технологии на практике позволяет достичь ряда конкретных воспитательных результатов. К ним относятся: формирование у подростков устойчивого навыка критического анализа цифрового контента, умения выявлять манипулятивные и импрессинговые техники; развитие способности к этической рефлексии и принятию ответственных решений в ситуациях сетевого взаимодействия (на примере кейсов о челленджах и цифровой идентичности); а также компенсация фрагментарности клипового мышления за счёт отработки алгоритмов системного анализа и построения причинно-следственных связей. Параллельно закладываются основы ответственного гражданского поведения в цифровой среде, что является ключевым элементом современного патриотического воспитания. Таким образом, кейс-метод обеспечивает не усвоение абстрактных норм, а формирование действенных личностных компетенций, применимых в реальных ситуациях цифровой среды.

Таким образом, интеграция методологически оснащенных педагогических инструментов (таких как кейс-метод) в воспитательную практику открывает путь к построению целостной модели воспитательной работы. Перспективой дальнейшей работы является разработка конкретных методических комплексов на основе кейс-метода и программ повышения цифровой педагогической компетентности для педагогов и родителей.

Литература:

1. Вяземский, Е.Е. Теория и методика преподавания истории: учебник для студентов высших учебных заведений / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – Москва, 2003. – 284 с.

2. Гаджикурбанова, Г.М. Кейс-технологии в формировании научно-исследовательских компетенций будущего педагога профессионального обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гаджикурбанова Гульнара Магомедовна. – Махачкала, 2015. – 23 с.

3. Горшкова, М.А. Исторические фейки как негативный фактор в формировании личности гражданина России / М.А. Горшкова, А.В. Ефремов, Н.А. Адушкин // Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 3. – С. 130-142

4. Демин, П.Н. Риски и возможности онлайн-социализации подростков и молодежи / П.Н. Демин // Ценности и смыслы. – 2022. – № 3(79). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/riski-i-vozmozhnosti-onlayn-sotsializatsii-podrostkov-i-molodezhi (дата обращения: 10.01.2026)

5. Клыжина, В.С. Взаимосвязь интернет-зависимости и социальной адаптации у подростков / В.С. Клыжина // Вестник науки. – 2025. – № 7(88). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-internet-zavisimosti-i-sotsialnoy-adaptatsii-u-podrostkov (дата обращения: 12.01.2026)
6. Мешкова, Л.Н. Влияние особенностей цифровой среды на социализацию цифрового поколения / Л.Н. Мешкова // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2022. – № 4. – С. 10-21. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-osobennostey-tsifrovoy-sredy-na-sotsializatsiyu-tsifrovogo-pokoleniya (дата обращения: 10.01.2026)
7. Ускова, Е.В. Подросток в цифровой среде: паттерны и риски / Е.В. Ускова // Теория и практика общественного развития. – 2023. – № 2(180). – С. 82-89. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podrostok-v-tsifrovoy-srede-patterny-i-riski (дата обращения: 15.01.2026)
8. Шульга, Т.И. Социализация личности в условиях цифровизации / Т.И. Шульга // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2023. – № 3(23). – С. 26-32. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-lichnosti-v-usloviyah-tsifrovizatsii (дата обращения: 11.01.2026)

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Гусева Наталья Валентиновна
ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ» (г. Москва);
заместитель начальника кафедры романских языков, подполковник Тенитилов Павел Сергеевич
ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ» (г. Москва)

МОТИВАЦИЯ КУРСАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования и поддержания мотивации курсантов военного университета переводческого факультета на занятиях по иностранному языку в современных социокультурных условиях. Анализируются внутренние и внешние факторы, влияющие на мотивацию к изучению иностранных языков, рассматриваются проблемы снижения учебной мотивации в условиях цифровизации и дистанционного обучения. Особое внимание уделяется педагогическим стратегиям и методам повышения мотивации, в том числе использованию информационных технологий, гаджетов и цифровых инструментов как факторов активизации учебной деятельности. Раскрывается роль коммуникативной тревожности, автономии учащегося и профессионально ориентированного подхода в формировании устойчивой иноязычной мотивации. Делается вывод о необходимости системного, личностно-ориентированного подхода к мотивационному сопровождению иноязычного сопровождения в вузе.
Ключевые слова: информатизация образования, речевые умения, языковые навыки, гаджеты как инструмент обучения иностранным языкам, обучение иностранному языку в вузе.
Annotation. The article examines the theoretical and practical aspects of forming and sustaining military students' motivation for learning a foreign language under modern sociocultural conditions. Internal and external factors influencing motivation for foreign language learning are analysed; the problems of declining educational motivation in the context of digitalization and distance learning are also considered. Special attention is paid to pedagogical strategies and methods of increasing motivation, including the use of information technologies, gadgets, and digital tools as factors activating learning activity. The role of communicative anxiety, learner autonomy, and a professionally oriented approach in forming sustainable foreign language motivation is revealed. The conclusion is drawn about the necessity of a systemic, personality-oriented approach to motivational support in foreign language education at a university.
Key words: digitalisation of education, speech skills, language skills, gadgets as a tool for teaching foreign languages, foreign language teaching in higher education.

Введение. Современная социокультурная ситуация предъявляет к системе высшего образования принципиально новые требования. Неоспоримым условием для интеграции цифровых технологий, как ключевого фактора развития любой сферы жизни современных условиях, в том числе в военной сфере, а также представления интересов государства на международной арене являются специалисты, владеющие иностранными языками на уровне, достаточном для эффективной профессиональной коммуникации. В этих условиях требуется подготовка высококлассных переводчиков, которая невозможна не только без высокоэффективной программы обучения, но и высокой вовлеченности и внутренней мотивации к изучению иностранного языка самих студентов военных ВУЗов (курсантов), что приобретает особую педагогическую и научную значимость для исследователей.

Понятие мотивации традиционно рассматривается как ключевой фактор успешной учебной деятельности. Такие исследователи, как В.В. Ерохин, А.В. Говорушенко, Ю.В. Корнилов, И.В. Яковлева отмечают, что именно мотивация определяет готовность студентов к систематическому труду, его настойчивость в преодолении трудностей, глубину когнитивной обработки учебного материала и, в конечном счете, уровень достигаемых результатов [4]. Применительно к обучению иноязычной коммуникации курсантов военных ВУЗов значимость инновационного компонента многократно возрастает, в силу того, что цена ошибки в данной сфере выше, чем в любой другой сфере. Следует помнить, что изучение иностранного языка – процесс длительный, требующий высокой организованности, устойчивого волевого усилия, регулярной практики и высокой степени личностной вовлеченности.

Вместе с тем, педагогическая практика фиксирует устойчивую тенденцию к снижению учебной мотивации в студенческой среде, особенно заметную среди так называемого поколения «альфа». Даже курсанты переводческого факультета нередко воспринимают иностранный язык как периферийную, «нужную для галочки» дисциплину, не осознавая ее практической ценности для будущей профессии. Во многом этому способствует изменение социокультурного контекста – в первую очередь, цифровизация образования и связанная с ней трансформация учебной среды, что привнесло как новые возможности для повышения мотивации, так и новые вызовы, с которыми необходимо считаться. Большое внимание проблеме мотивации и способам ее преодоления уделяется в научных трудах М.А. Чмырь [10], А. Орынбаевой, Д. Рзабаевой, А. Калимолдаевой и др. [8].

Актуальность исследуемой проблемы определяется противоречием между объективной необходимостью владения иностранным языком и реально наблюдаемым уровнем учебной мотивации курсантов. Преодоление этого противоречия требует не только совершенствования методических подходов, но и глубокого понимания психологических механизмов, лежащих в основе мотивационной динамики.

Цель настоящей статьи состоит в комплексном анализе факторов, детерминирующих мотивацию курсантов военных

университетов на занятиях по иностранному языку в современных социокультурных условиях, а также в обосновании педагогических стратегий формирования и поддержания устойчивого вовлечения в прочесс освоения языка.

Изложение основного материала статьи. Категория мотивации в контексте изучения иностранного языка получила широкое теоретическое осмысление в отечественной и зарубежной педагогической психологии. Принято различать внутреннюю мотивацию, обусловленную подлинным интересом к языку, его культуре и людям, говорящим на нем, и внешнюю мотивацию, связанную с инструментальными соображениями – получением диплома, трудоустройством, академическими требованиями. Исследования убедительно свидетельствуют о том, что внутренняя мотивация ассоциируется с более глубоким освоением языка и большей устойчивостью к трудностям, тогда как внешняя, при отсутствии внутреннего подкрепления, носит ситуативный и непрочный характер. Так, например, Е.С. Маслиева пишет, что теория самодетерминации, активно разрабатываемая в зарубежной психологии образования, рассматривает мотивацию как континуум от полного отсутствия мотивации до подлинной внутренней мотивации, выделяя промежуточные уровни интернализации внешних регуляторов. Согласно этой концепции, учебная среда, обеспечивающая удовлетворение базовых психологических потребностей – в автономии, но при этом связанности с другими, и компетентности – создает наиболее благоприятные условия для развития устойчивой внутренней мотивации к изучению иностранного языка [3]. Данный теоретический фундамент имеет непосредственное теоретическое значение для проектирования занятий по иностранному языку в том числе военном ВУЗе.

Педагогико-психологический анализ мотивации к изучению иностранных языков позволяет выделить несколько групп факторов, оказывающих определяющее влияние на ее формирование и динамику, по мнению В.В. Ерохина [4]. К первой группе относятся личностные факторы: языковые способности, предшествующий опыт изучения иностранных языков, самооценка, коммуникативная тревожность и индивидуальные цели. Ко второй группе – социокультурные факторы: статус иностранного языка в обществе, отношение ближайшего окружения к его изучению, культурная дистанция между родным и изучаемым языками. К третьей – педагогические факторы: методы и стиль преподавания, характер взаимодействия преподавателя и студентов, организация учебного пространства.

Особую роль, как отмечают Е.В. Умарова, М.В. Морозова, О.А. Чеботарева, Е.В. Иванова, в современных социокультурных условиях приобретают технологические факторы. Широкое распространение смартфонов, планшетов и ноутбуков, постоянная подключенность к интернету кардинально изменили образовательную среду и, соответственно, характер мотивационной динамики изучающих иностранные языки [5]. Это не в меньшей степени относится и к изучающим языки в рамках получаемой профессии переводчика. С одной стороны, гаджеты предоставляют доступ к богатейшим языковым ресурсам – аутентичным материалам, подкастам, языковым приложениям, платформам для общения с носителями языка, – которые создают уникальные возможности для поддержания и углубления мотивации к обучению. С другой стороны, они же являются источником постоянной конкуренции за внимание курсанта. Социальные сети, мессенджеры, развлекательный контент – все это конкурирует с учебной деятельностью за один и тот же ресурс.

Интересен опыт, описанный Е.В. Умаровой, М.В. Морозовой, О.А. Чеботаревой, Е.В. Ивановой, отраженный в исследовании мотивации к изучению языков в технических ВУЗах в условиях дистанционного обучения, подтверждающий двойственность влияния цифровой среды на учебную мотивацию [5].

Действительно, формат дистанционного занятия, с одной стороны, открывает возможности самоорганизации и автономии, ценимые студентами с высоким уровнем внутренней мотивации. С другой стороны, ослабление социального контроля, размытость границ между учебой и отдыхом, технические трудности и дефицит живого общения существенно снижают мотивацию студентов с преобладанием внешней регуляции. Это наблюдение подчеркивает, что технологии сами по себе нейтральны: их мотивирующий или демотивирующий эффект определяется педагогическим контекстом их применения.

В своих трудах Ф.У. Базаева, Г.С.Х. Дудаев и Ю.В. Сорокопуд приходят к выводу, что важнейшим педагогическим условием поддержания мотивации является качество взаимодействия преподавателя и студентов. Стратегия взаимодействия в современной образовательной среде, в том числе в условиях смешанного обучения, по мнению этих исследователей, предполагает не просто, и не только, трансляцию знаний, но и создание атмосферы психологической безопасности, в которой студент не боится допустить ошибку, готов к речевому риску и открыт обратной связи [1]. Таким образом, преподаватель, осознающий свою роль не как контролера, а как фасилитатора учения, формирует среду, в которой внутренняя мотивация имеет условия для роста.

Таким образом, авторы приходят к заключению, что преподавателю следует выстраивать субъект-объектные отношения с курсантами, уважительно относится к их интересам и целям, создает ситуации успеха, укрепляющие их веру в свои собственные возможности. Тем не менее, очевидно, что мотивация и адаптация курсантов к изучению иностранных языков находятся в тесной взаимосвязи: низкий уровень адаптации к требованиям курса, ощущение непосильности учебных задач или, напротив, их избыточной и тривиальность закономерно ведут к обратному эффекту. Дифференцированный подход к проектированию учебных задач с учетом индивидуального уровня владения языком и личностных интересов рассматривается исследователями З.А. Магомеддибировой, Н.И. Соколовой как один из ведущих факторов повышения мотивации [2].

Существенным резервом повышения мотивации курсантов переводческого факультета является профессио-ориентированный подход к обучению иностранному языку. Понимание курсантами связи между изучением языкоов и профессиональной деятельностью формирует инструментальную мотивацию, которая, при грамотном педагогическом сопровождении, может трансформироваться во внутреннюю. Использование профессионально значимых текстов, кейсов, симуляций и иных форматов профессионально ориентированного общения на иностранном языке обеспечивает видимую практическую ценность учебной деятельности для будущей профессии и тем самым укрепляет мотивационную базу, по утверждению М.А. Чмырь [8]. Целенаправленный отбор тематики занятий, отражающими реальный профессиональный контекст, в которых студентам предстоит применять иностранный язык, превращает дисциплину из абстрактного учебного требования в осмысленный инструмент профессионального становления.

Значительный мотивирующий потенциал несут в себе инновационные подходы к организации учебного процесса. Среди них особого внимания заслуживают геймификация (внедрение в учебную деятельность игровых механик, как например, баллов, уровней, соревновательных элементов), проектная деятельность (создание реального языкового продукта, т.е. статей, подкастов, презентаций на иностранном языке), а также задания с использованием гаджетов и цифровых ресурсов для поиска информации, создания мультимедийного контента или взаимодействия с носителями языка. Перечисленные подходы объединяет ориентация на активную позицию, осмысленность деятельности и ее связь с реальными коммуникативными ситуациями.

Таким образом, устойчивая положительная мотивация обеспечивает регулярность практики, необходимую для автоматизации языковых навыков, и высокую степень когнитивной вовлеченности при работе над развитием речи на иностранном языке. Курсанты, сохраняющие интерес к языку за пределами аудитории, не только выполняют учебные

задания, но и самостоятельно ищут возможности для языковой практики, а именно смотрят фильмы на изучаемом языке, используют языковые приложения, читают аутентичные тексты по профессиональной тематике. Другими словами, мотивация выступает не просто предпосылкой, но и катализатором самостоятельной работы курсантов над языком, многократно умножая образовательный эффект аудиторных занятий.

Также, особую значимость в условиях информатизации образования приобретает задача формирования у курсантов навыков самостоятельной организации иноязычной учебной деятельности с использованием цифровых инструментов. Такой же позиции придерживается П.С. Самолетова [7], которая полагает, что преподаватель должен не только предлагать конкретные ресурсы и задания, но и обучать их стратегиям автономного учения – целеполаганию, планированию, самоконтролю и рефлексии. Освоив эти стратегии, приобретается инструментарий, позволяющий поддерживать и углублять иноязычную компетентность на протяжении всей профессиональной карьеры. Воспитание учебной автономии является, таким образом, одновременно и целью, и средством повышения мотивации, поскольку студент, умеющий ставить собственные учебные цели и отслеживать их достижение, значительно реже испытывает ощущение беспомощности и демотивации.

Серьезным препятствием для развития мотивации к изучению иностранного языка остается коммуникативная тревожность, т.е. страх публичной речевой ошибки, боязнь оценки со стороны преподавателя и сокурсников [10]. Данный феномен, широко исследуемый в зарубежной педагогической психологии, отрицательно коррелирует с результативностью обучения и с готовностью к речевому риску. Создание в учебной группе атмосферы психологической безопасности, поощрение речевых попыток независимо от их качества, конструктивная обратная связь – необходимые условия снижения такой тревожности и, соответственно, раскрепощения мотивационного потенциала. Важную роль в этом процессе играет и характер оценивания. Важно переориентировать процесс с оценки конечного результата на оценку процесса и прогресса, что существенно снижает тревогу и повышает готовность к коммуникативному акту.

Педагогические стратегии, опирающиеся на эти ценности и демонстрирующие реальные возможности, которые открывает владение иностранным языком, оказываются значительно более эффективными, чем традиционная апелляция к учебным требованиям. З.А. Магомеддибировой, Н.И. Соколовой также подтверждается тот факт, что инновационные подходы к повышению мотивации студентов, предполагающие интеграцию современных цифровых ресурсов и актуальных социокультурных контекстов, демонстрируют высокую педагогическую результативность [2].

Среди конкретных педагогических методов, зарекомендовавших себя как эффективные инструменты мотивации на занятиях по иностранному языку, следует выделить три наиболее важных, о которых сходятся во мнениях некоторые исследователи – В.В. Ерохин, А.В. Говорушенко, Ю.В. Корнилов, И.В. Яковлева, Г.С. Яновская [4; 9].

Во-первых, использование аутентичных материалов, т.е. реальных текстов аудио- и видеозаписей, книг, созданных носителями языка для носителей языка, обеспечивает погружение в живой языковой контекст и повышает осмысленность учебной деятельности. Во-вторых, коммуникативные задания с реальными целями, среди которых такие задания, как проведение интервью, написание реального письма или электронного сообщения, участие в международном онлайн-проекте, создают ощущение подлинной коммуникативной востребованности изучаемого языка. В-третьих, рефлексивные практики (портфолио, дневники языкового прогресса, самооценка) позволяют студентам осознавать собственный рост и тем самым укрепляют ощущение компетентности, что является ключевым предиктором внутренней мотивации.

Вслед за В.И. Петренко, А. Орынбаевой, Д. Рзабаевой и А. Калимолдаевой нельзя не отметить значение межкультурной составляющей в поддержании иноязычной мотивации. Включение в содержание занятий материалов, раскрывающих культурные реалии, традиции и ценности системы стран изучаемого языка, формирует так называемую интегративную мотивацию – стремление приобщиться к иноязычной культуре, понять ее носителей и наладить подлинный диалог. Данный вид мотивации отличается особой устойчивостью и глубиной, поскольку затрагивает идентификационные и мировоззренческие ресурсы. Педагог, умеющий вызвать у обучающихся живой интерес к культуре страны изучаемого языка, закладывает тем самым мощный мотивационный фундамент, способный поддерживать учебную активность даже в периоды неизбежных трудностей и временных неудач в овладении языком, по мнению данных авторов [6; 10].

Таким образом, повышение мотивации на занятиях по иностранному языку, по единому мнению таких исследователей, как Ф.У. Базаева, Г.С.Х. Дудаев, П.С. Самолетова и М.А. Чмырь [1; 7; 8], представляет собой многоуровневую педагогическую задачу, решение которой требует одновременного внимания к ее психологическим, методическим, технологическим и социокультурным измерениям. Каждый из рассмотренных факторов и подходов вносит собственный вклад в формирование мотивационного профиля обучающегося, в том числе курсантов военных ВУЗов, и лишь их согласованное системное применение обеспечивает устойчивый и долговременный педагогический эффект.

Для проверки эффективности предложенных в статье педагогических стратегий, авторами было проведено пилотное исследование на базе одной академической группы курсантов. На первом этапе участники заполнили предложенную им анкету, оценивающую уровень внутренней мотивации и коммуникативной тревожности. В течение шести недель на занятиях применялись элементы профессионально ориентированного обучения с использованием гаджетов, формирующее оценивание и задания на выбор. Повторное анкетирование показало одинаковый рост средних баллов по шкалам «интерес» и воспринимаемость (на 0,7 единиц). Также, было отмечено снижение тревожности с 3,5 до 2,8 единиц. Полученные результаты представлены ниже (Таблица 1).

Таблица 1

Динамика показателей внутренней мотивации, воспринимаемой компетентности и коммуникативной тревожности курсантов

Шкала	Средний балл «до»	Средний балл «после»	Разница
Интерес	3,2	3,9	+0,7
Компетентность	2,8	3,5	+0,7
Тревожность	3,5	2,8	–0,7
Автономия использования гаджетов	3,0	3,8	+0,8

Представленные данные подтверждают положения теоретической и аналитической частей статьи о значимости психологического комфорта и интеграции цифровых инструментов для формирования и поддержания внутренней мотивации курсантами ВУЗа.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов относительно природы и динамики мотивации курсантов на занятиях по иностранному языку в современных социокультурных условиях. Мотивация к изучению иностранного языка представляет собой сложный многоуровневый феномен, детерминируемый

взаимодействием личностных, социокультурных, педагогических и технологических факторов. Ее формирование и поддержание требуют системного, осознанного педагогического подхода, ориентированного на развитие внутренней, а не только внешней регуляции учебной деятельности.

Современные условия, характеризующиеся повсеместным распространением цифровых технологий, создает как новые ресурсы в виде богатства аутентичных материалов, интерактивных платформ, возможностей для реального иноязычного общения, так и новые вызовы, прежде всего связанные с конкуренцией за внимание обучающихся в информационно перегруженной среде.

Ключевыми педагогическими условиями формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка у курсантов переводческих факультетов следует рассматривать профессионально ориентированный подход к отбору учебного содержания, создание психологический дружелюбной и безопасной атмосферы на занятиях, дифференциация учебных задач с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, интеграция гаджетов и цифровых ресурсов в образовательный процесс, формирование навыков автономного учения и рефлексивного отношения к иноязычной деятельности.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка и апробация конкретных методических моделей мотивационного сопровождения иноязычного образования будущих переводчиков в военном ВУЗе, ориентированных на различные типы аудитории и учитывающих специфику современной цифровой образовательной среды.

Литература:

1. Базаева, Ф.У. Стратегия взаимодействия преподавателя со студентами в условиях смешанного обучения / Ф.У. Базаева, Г.С.Х. Дудаев, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 277-280

2. Магомеддибирова, З.А. Инновационные подходы к повышению мотивации студентов гуманитарных направлений подготовки / З.А. Магомеддибирова, Н.И. Соколова, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 330-333

3. Маслиева, Е.С. Положительная мотивация студентов технических специальностей к изучению иностранного языка / Е.С. Маслиева // E-Scio. – 2023. – № 3(78). – С. 256-260

4. Ерохин, В.В. Мотивация и адаптация студентов к изучению иностранных языков / В.В. Ерохин, А.В. Говорушенко, Ю.В. Корнилов, И.В. Яковлева // Философия образования. – 2023. – Т. 23. – № 3. – С. 145-157

5. Умарова, Е.В. Мотивация студентов к изучению иностранных языков в технических вузах в условиях дистанционного обучения / Е.В. Умарова, М.В. Морозова, О.А. Чеботарева, Е.В. Иванова // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 4(133). – С. 65-69

6. Петренко, В.И. Мотивация студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка: проблемы и пути решения / В.И. Петренко // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14. – № 3. – С. 82-92

7. Самолетова, П.С. Мотивация студентов к изучению иностранных языков: педагогико-психологический аспект / П.С. Самолетова // Педагогика и психология: вопросы теории и практики. – 2025. – № 5. – С. 17-21

8. Чмырь, М.А. Мотивация студентов к изучению иностранного языка в высшей школе и способы её повышения / М.А. Чмырь // Векторы педагогического образования. – 2024. – № 3. – С. 66-70

9. Яновская, Г.С. Мотивация студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе / Г.С. Яновская // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3. – № 4. – С. 135-137

10. Orynbayeva, A. Students' motivation for learning languages in self-determination / A. Orynbayeva, D. Rzabayeva, A. Kalimoldayeva [et al.] // Statistics, Accounting and Audit. – 2024. – № 1(92). – P. 40-50

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры эстетического воспитания факультета
дошкольной педагогики и психологии Демкович Виктория Иосифовна
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА – ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

Аннотация. Одной из ключевых задач в современной России является задача восстановления в социуме традиционных нравственно-патриотических ценностей. Ключевая роль в этом процессе отводится дошкольному образованию. Одним из основных инструментов решения поставленных задач видится повышение воспитательного воздействия многовековой российской культуры. В настоящей статье уделено внимание теоретическому компоненту разработанной автором педагогической модели нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства в системе дополнительного образования. Детально рассмотрены педагогические условия и структурно-содержательные составляющие теоретического компонента педагогической модели.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, дошкольный возраст, старший дошкольный возраст, дополнительное образование, педагогическая модель, педагогические условия.

Annotation. One of the key tasks in modern Russia is to restore traditional moral and patriotic values in society. Preschool education plays a key role in this process. One of the main tools for achieving these goals is to increase the educational impact of centuries-old Russian culture. This article focuses on the theoretical component of a developed pedagogical model for moral and patriotic education of older preschool children through the use of visual arts in the system of additional education. It provides a detailed analysis of the pedagogical conditions and structural and content components of the theoretical component of the pedagogical model.

Key words: moral and patriotic education, preschool age, senior preschool age, additional education, pedagogical model, pedagogical conditions.

Введение. Сегодня мы являемся свидетелями крупномасштабной работы, направленной на подъем патриотизма в российском обществе. В рамках этой работы на государственном уровне решаются задачи восстановления в отечественном социуме утраченных нравственных ценностей, формирования у подрастающего поколения приверженности духовным идеалам и ощущения принадлежности к многовековой отечественной истории. Ключевая роль в этом процессе отводится дошкольному образованию.

Нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из ключевых тем, зафиксированных в следующих нормативно-правовых актов РФ [6; 8].

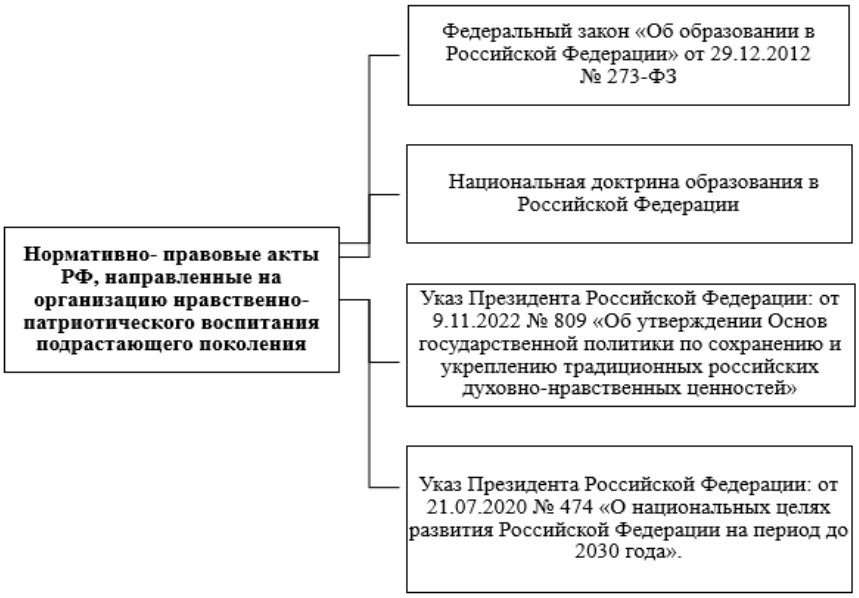


Рисунок 1. Нормативно-правовые акты РФ, направленные на организацию нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения

Идеи государственных документов в части нравственно-патриотического воспитания нашли свое воплощение в Федеральной образовательной программе дошкольного образования [8], где уделяется особое внимание воспитанию любви к Родине, усвоению детьми традиционных нравственных ценностей и стимулированию познавательного интереса к культуре своего народа. Одним из путей решения поставленных задач видится использование воспитательных возможностей изобразительного искусства.

Под изобразительным искусством понимаются все виды пластического искусства, такие как живопись, графика, скульптура. Для нашего исследования мы избрали живопись как наиболее действенный вид изобразительного искусства для целей нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Живописные произведения не только напрямую транслируют тот или иной сюжет, но и отражают мысли художника, его мировоззренческую позицию. На когнитивном уровне ребенок воспринимает содержание живописного произведения, а поведенческий компонент осуществляет диагностическую функцию, демонстрируя степень интериоризации нравственно-патриотических ценностей. При этом детское мышление предельно конкретно, чувственно-эмоциональные моменты преобладают над элементами отвлеченного, поэтому образные средства живописи чрезвычайно близки ребенку старшего дошкольного возраста, способствует быстрому установлению ассоциативных связей, процессов анализа и синтеза, собранности внимания, хорошему запоминанию.

В настоящем материале мы представляем разработанную нами педагогическую модель, которая призвана обеспечить положительную динамику формирования нравственно-патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства, с учетом возможностей системы дополнительного образования (далее – Модель).

Изложение основного материала статьи. Разработанная нами педагогическая Модель базируется на положениях следующих ведущих методологических подходов:

– системного;
– аксиологического;
– культурологического;
– личностно-ориентированного;
– деятельностного.

Их сочетание в определенных комбинациях обеспечивают ребенку условия и возможности для экстериоризации своего отношения к художественным образам – носителям нравственно-патриотических ценностей [2]. Корреляция ключевых моментов методологических подходов и современных вызовов, определивших специфику государственного заказа на нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения, обуславливает для целей нашего исследования смысловую интерпретацию составных частей теоретического компонента модели и их взаимодействие в рамках педагогического процесса.

Основу теоретического компонента модели составляют две группы педагогических принципов:

Первая группа составлена принципами, характеризующими образовательный процесс в системе дополнительного образования, а именно культуросообразность и природосообразность, целостность, учет возрастных и индивидуальных особенностей, принцип добровольности, вариативности, и сотрудничества дошкольных педагогов с семьями воспитанников.

Вторая группа включает в себя принципы, касающиеся актуализации воспитательного потенциала произведений изобразительного искусства в аспекте нравственно-патриотического воспитания ребенка старшего дошкольного возраста. К ним мы относим принцип ценностных ориентаций, эмоциональной вовлеченности, интеграции искусств вокруг ключевого вида искусства.

Согласно принципу культуросообразности воспитательный процесс организуется с учетом мировоззренческих и культурных традиций социума, в котором воспитывается ребенок [7]. Специфика многонационального отечественного социума обуславливает применение этого принципа в контексте образовательных потребностей, личностных, семейных и иных особенностей воспитанников, вытекающих в том числе из национальной культуры. Чтобы обеспечить для этого необходимые условия мы следуем принципам добровольности и вариативности, что обеспечивает должный уровень индивидуализации и следовательно – степени вовлеченности и личной заинтересованности воспитанников в образовательном процессе. Система дополнительного образования, в силу своей специфики, является наиболее комфортной

средой для обеспечения условий полноценной реализации этих принципов.

Рассматривая человека как часть природы, Я.А. Каменский обозначил необходимость следовать в процессе воспитания принципу культуросообразности, который предполагает учет естественных духовных циклов на различных этапах развития ребенка. Разработанная нами педагогическая модель опирается на этот принцип в сочетании с принципом учета возрастных особенностей, поскольку каждому возрасту соответствуют различные возможности, которые формируются у ребенка постепенно, по мере его взросления: ведущая деятельность в различном возрасте, особенности формирования коммуникативных способностей и т.п.

В контексте нашего исследования важно обеспечить процесс возникновения у ребенка старшего дошкольного возраста нравственно-патриотического переживания по поводу художественных образов, воплощенных в художественных образах (в том числе и в продуктах собственной творческой деятельности ребенка) и их осмысления. В этой связи соблюдение принципов эмоциональной вовлеченности и проблемности позволяет структурировать занятия таким образом, чтобы в процессе решения различных творческих задач ребенок мог проявить собственную нравственно-патриотическую позицию. Дети проявляют свое отношение к тому или иному явлению и воплощают это отношение в ходе интерактивного общения и/или выполнения творческих заданий, что приумножает их собственный эмоциональный опыт. Через образно-эмоциональное восприятие произведений изобразительного искусства – носителей нравственно-патриотических ценностей, эстетические переживания и осознание ценностей как части своего я формируется опыт ребенка в соответствии с нравственно-патриотическим ценностями общества.

Достижение такого результата возможно в случае, когда художественные образы понятны детям старшего дошкольного возраста, вызывают у них яркие эмоциональные реакции, такие как радость, восхищение, гнев, печаль, сопереживание. Для достижения этого принцип ценностных ориентаций подкрепляется принципом интеграции искусств вокруг ключевого вида искусства [5]. В рамках нашего исследования мы выделяем в качестве ключевого вида искусства живопись, а другие виды искусств (литература, музыка, мультипликация, элементы театра) рассматриваем как средство усиления эффекта восприятия ребенком нравственно-патриотических ценностей, заложенных в живописных произведениях.

Принцип сотрудничества дошкольных педагогов с семьей является одним из основополагающих принципов рассматриваемой педагогической модели. Его важность обусловлена необходимостью формирования единого смыслового пространства (педагоги, родители, ребенок), которое обеспечит полноценное формирование личности ребенка на основе общепризнанных ценностей и смыслов. В контексте современных реалий следование этому принципу приобретает высокую значимость, поскольку современная семья отличается рядом особенностей, обусловленных текущими социально-экономическими отношениями, влияющими на семейные ценности [3]. В связи с этим мы считаем крайне важным вовлечение родителей в образовательный процесс наравне с детьми, в качестве полноправных участников, обеспечение их заинтересованности в сотрудничестве с дошкольными педагогами для целей формирования единого ценностно-смыслового пространства.

Базируясь на описанных выше педагогических принципах мы выделили три содержательно-структурные составляющие педагогической модели, которые структурируют и определяют содержание процесса нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства в системе дополнительного образования: познавательный интерес детей, их эмоциональное отношение к нравственно-патриотическим ценностям отраженным в произведениях изобразительного искусства, а также собственная творческая деятельность детей.

Познавательный интерес является ключевым мотивом деятельности детей старшего дошкольного возраста, обеспечивает мотивацию и нацеленность ребенка на определенный вид деятельности, мобилизует интеллектуальные и волевые усилия ребенка в достижении результата [1]. На когнитивном уровне в качестве ключевых внутренних факторов мы выделяем такие факторы как целостность восприятия, образное мышление и формирование у детей пространственно-временных представлений. Способность ребенка старшего дошкольного возраста мысленно достраивать целостный образ по его отдельным частям через осознание связи этих частей и обобщение информации означает, что нравственно-патриотические ценности могут быть сформированы через созерцание произведений изобразительного искусства путем дифференциации их сюжетных элементов, анализа и дальнейшего обобщения, в том числе на основе эстетических переживаний (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Поддьяков и др.).

Особая сензитивность старшего дошкольного возраста к развитию наглядно-образного мышления обуславливает способность детей усваивать обобщенные знания (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). Для целей нашего исследования это означает, что изображенные в живописных произведениях сюжеты, предметы и образы могут стать символами таких обобщенных понятий как Родина, родной край, дружба, героизм и т.п., уточняя и закрепляя эти понятия в сознании ребенка. Расширению спектра реализации этих возможностей способствует фактор наличия у ребенка старшего дошкольного возраста пространственно-временных представлений (А.Р. Аблитарова, Л.С. Выготский, В. Фридман и др.). Несмотря на то, что ребенок старшего дошкольного возраста еще не может осознать историческую глубину времени, он способен локализовать во времени события, которые объединены какими-либо общими признаками. Это дает нам дополнительную возможность использовать в работе живописные произведения, сюжет которых отражают события в исторической ретроспективе.

Эмоции и чувства являются дополнительным стимулом познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста. Высокая склонность к эмоционально-чувственному восприятию является основой способности старших дошкольников к интериоризации нравственно-патриотических ценностей и использованию их в качестве ориентиров поведения [4].

В качестве основных внутренних факторов эмотивной структурно-содержательной составляющей педагогической модели мы выделяем способность детей старшего дошкольного возраста к социальной децентрации, учету в поведении чувств и эмоций других людей, способность к формированию собственных ценностных ориентаций. В совокупности эти факторы обуславливают способность ребенка откликаться на чужие переживания, эмоционально воспринимать и сопереживать персонажам художественных и литературных произведений, эмоционально воспринимать сюжеты фильмов, спектаклей и т.п.

В контексте задач нашего исследования эти способности являются факторами успешной интериоризации детьми старшего дошкольного возраста таких нравственно-патриотических качеств как осознание себя частью детского сообщества, дружба, внимание к чувствам и нуждам других людей и сопереживание, взаимовыручка и готовность предложить свою помощь.

Собственная творческая деятельность детей является актом экстериоризации усвоенных нравственно-патриотических ценностей. Осмысленные, прочувствованные и усвоенные ребенком эталонные формы нравственно-патриотического поведения становятся основой, с помощью которой ребенок осмысленно, по своему убеждению создает свой собственный продукт (произведение, поступок) нравственно-патриотической направленности. В качестве ключевого внутреннего фактора мы выделяем здесь психологическую близость творчества к игре – ведущему виду деятельности в старшем

дошкольном возрасте, которому присуща условность языка и действий, а ключевым мотивом которой для ребенка является интерес к процессу. Приобщение к лучшим образцам изобразительного искусства, музыки, детской литературы, театра должно имеет свое логическое продолжение в детских играх, актуализироваться в собственной творческой деятельности ребенка.

Выводы. Для успешной реализации социального государственного заказа на нравственно-патриотическое воспитание детей, начиная с дошкольного возраста, необходимо научно переосмыслить эту тему с учетом существующих социальных реалий.

В контексте нашего исследования средства изобразительного искусства, в силу их наглядности и доступности для чувственного эмоционального восприятия, видятся в числе ключевых средств нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. В свою очередь система дополнительного дошкольного образования, в силу ее специфики, обеспечивает условия для наиболее эффективной реализации педагогического процесса, который требует максимальной вовлеченности как детей, так и их родителей и обеспечения их заинтересованности.

Разработанный нами теоретический компонент педагогической Модели содержит в своей структуре педагогические принципы и структурно-содержательные компоненты, реализация которых обеспечивают поэтапное формирование нравственно-патриотических качеств через положительное эмоциональное отношение ребенка старшего дошкольного возраста к образцам изобразительного искусства, возможность сформулировать и выразить свои чувства и осуществить самостоятельный ценностный выбор.

Литература:

1. Баранова, Э.А. Психологическая система изучения и формирования познавательного интереса в структуре общей способности к учению в дошкольном и младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Баранова Эльвира Авксентьевна. – Нижний Новгород, 2006. – 51 с.

2. Демкович, В.И. Методологические аспекты формирования педагогической модели нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников в современных условиях / В.И. Демкович // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 127-128

3. Демкович, В.И. Семья как фактор нравственно-патриотического воспитания дошкольников в системе дополнительного образования в современных условиях / В.И. Демкович // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2023. – № 2(32). – С. 15-22

4. Космачева, Н.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций дошкольников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Космачева Наталия Владимировна. – Рязань, 2009. – 222 с.

5. Куланина, И.Н. Возможности интеграции различных видов искусств в развитии воображения детей / И.Н. Куланина // Воспитание дошкольников. – 2011. – № № 1. – С. 43-47

6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – URL: https://imcvo.ru/upload/iblock/11b/nac_doktr.pdf (дата обращения: 27.03.2026)

7. Осорина, М.В. Ментальные пространства как психическая реальность / М.В. Осорина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 6-24

8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (дата обращения: 27.03.2026)

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В.О. КЛЮЧЕВСКОГО

Аннотация. В статье рассмотрена специфика педагогического мастерства В.О. Ключевского. Прослежена преемственность в преподавании Василия Осиповича и его учителя Сергея Михайловича Соловьева. Отмечено начало педагогической деятельности лектора и ее характер. Выявлены составляющие педагогического мастерства в понимании ученого. Охарактеризован лекторский стиль Ключевского, подчеркнута неизменная тщательная подготовка к выступлениям, а также понимание роли обратной связи с аудиторией, необходимость которой не являлась очевидной для современников ученого. Выявлена сущность подготовительной работы, включающей такие факторы, как уровень подготовки слушателей, возрастные склонности и интересы, гендерные особенности. Раскрыта структура изложения материала, способствующая его успешному усвоению. Определены сущность и значение преподавательского артистизма Ключевского, органично сочетающегося с профессионализмом. Затронут дискуссионный вопрос о школе В.О. Ключевского и его учениках. Особое внимание уделено использованию выразительных средств языка, позволившее придать научному историческому повествованию привлекательную образную форму как в устной, так и в письменной речи.

Ключевые слова: артистизм преподавателя, средства языка, педагогическое мастерство, публичные лекции, школа В.О. Ключевского.

Annotation. The article examines the specifics of V.O. Klyuchevsky's pedagogical skills. The continuity in the teaching of Vasily Osipovich and his teacher Sergei Mikhailovich Solovyov is traced. The beginning of the lecturer's pedagogical activity and its nature are noted. The components of pedagogical mastery in the understanding of a scientist are revealed. Klyuchevsky's lecturing style is characterized, the constant careful preparation for speeches is emphasized, as well as an understanding of the role of feedback from the audience, the need for which was not obvious to the scientist's contemporaries. The essence of the preparatory work is revealed, which includes such factors as the level of students' training, age inclinations and interests, and gender characteristics. The structure of the presentation of the material, contributing to its successful assimilation, is revealed. The essence and significance of Klyuchevsky's teaching artistry, organically combined with professionalism, are determined. A controversial issue about the school of V.O. Klyuchevsky and his students was raised. Special attention is paid to the use of expressive means of language, which made it possible to give the scientific historical narrative an attractive figurative form both in oral and written speech.

Key words: the teacher's artistry, language tools, public lectures, the V.O. Klyuchevsky school.

Введение. Среди целого ряда требований к современному преподавателю высшей школы особняком стоит показатель эффективности его деятельности, тесно связанный с личными достижениями, а также с умениями и навыками, которые он

способен передать своим ученикам. Высокоэффективным преподавателем являлся в свое время великий русский историк Василий Осипович Ключевский, который уделял большое внимание именно подбору личностных качеств педагога, его возможностям, его мотивации, считая эти факторы даже важнее привычных методик. Особенно ценными и актуальными для современной педагогической науки и практики являются составляющие педагогического мастерства Ключевского, поскольку сам он стал несравненным лектором, вызывал желание подражать ему и изучать его методику.

Труды ученого, в том числе его педагогические воззрения, вызывали большой интерес как у современников, так и у потомков [5; 6; 7], что закономерно сформировало обширную историографию вопроса, анализ которой проводили А.Н. Худолеев и А.М. Швецов [11; 12].

Длительная дискуссия, которая развернулась в научной среде по проблемам научной школы Ключевского, начиная с признания ее существования и заканчивая выделением разновидностей коммуникативных практик представлена в работе Н.В. Гришиной [2].

Анализ педагогических взглядов и суждений В. О. Ключевского стал предметом исследований О.Н. Володина и Е.Н Корсиковой [1; 8].

А.В. Малинов и Н.Г. Смирнова рассматривали исторические тексты и речи Ключевского с точки зрения ораторского искусства и художественной составляющей [9; 10].

Цель статьи – раскрыть специфику педагогического мастерства В.О. Ключевского.

Изложение основного материала статьи. Василий Осипович Ключевский являлся учеником Сергея Михайловича Соловьева, лекции которого слушал, начиная с третьего курса. В дальнейшем он не раз обращался к его манере преподавания, отбирал и талантливо использовал методические приемы.

В.О. Ключевский отмечал как легкость восприятия лекций Соловьёва, так и их наполненность научными сведениями, заставляющими аудиторию задумываться и размышлять. «Учитель … должен быть носителем научного мышления, нести в себе научную мысль и «заражать» ею своих учеников» [3, С. 128].

Анализируя выступления своего учителя, Ключевский пришел к выводу о том, что истинная гармония мысли и слова формируется на базе огромного потенциала знаний из разных жизненных сфер и дает возможность доходчиво доносить свои мысли аудитории. Общеизвестно, что обучающиеся интуитивно определяют степень заинтересованности в предмете и уровень знаний своего учителя. Материал, излагаемый С.М. Соловьевым, воспринимался его слушателями как некий отзвук огромной умственной работы, глобальной по своему масштабу, но вполне осязаемой, доступной прикосновению. Один из приемов, который в дальнейшем использовал Ключевский, состоял в «осторожном подсказывании», побуждении учеников к размышлениям, самостоятельным открытиям [7, С. 32].

Размышлять о проблемах образования Василий Осипович начал в студенческие годы, тогда же сформулировал ряд педагогических идей, тесно связанных с практикой. Касались они вопросов платного обучения, а также возможностей развития познавательной деятельности детей. Эти его мысли еще не носили системного характера, высказывались в ходе переписки; выступали в качестве практических рекомендаций [1; 8].

В дальнейшем Ключевский, тщательно анализируя деятельность своих коллег, выделял применяемую ими методику, логику мышления и изложения материала, движущие мотивы, уровень творчества и культуру языковой деятельности. Это и можно считать составляющими педагогического мастерства в понимании ученого.

Сам Василий Осипович больше сорока лет вел преподавательскую деятельность в разнообразных учебных и просветительских учреждениях. Ключевский более всего любил именно лекторскую работу, осознавал ее важность, умел завоевывать аудиторию, состояла ли она из слушательниц женских курсов, студентов университета, семинаристов, военных или будущих живописцев и зодчих. Так, в 1879 г., еще малоизвестным преподавателем Московской духовной академии, он занял вакансию на историко-филологическом факультете Московского университета, где не могли подобрать подходящую кандидатуру лектора после ухода из жизни С.М. Соловьева. Студенческая аудитория настороженно встретила нового лектора, но он сумел в полной мере воспользоваться предоставленной возможностью [11, С. 140].

Василий Осипович создал свой лекторский стиль с особой расстановкой пауз, своеобразными жестами и мимикой. Частично он избавлялся таким образом от легкого заикания, присущего ему в начале карьеры и препятствовавшего репетиторству, которое в то время обеспечивало необходимый заработок. Ключевский тщательно готовился к своим выступлениям, как будучи еще неопытным преподавателем, так и после обретения статуса выдающегося ученого и лектора своей эпохи.

Современников поражал неизменный успех его публичных лекций, когда аудитория была весьма пестрой, далеко не всегда подготовленной и заранее известной. Не только талант и чутье аудитории, но и тщательное моделирование, поиск возможных сценариев лекции, продумывание отступлений, ярких и доступных примеров, возможных вопросов, приводили к триумфальному результату. Лектор понимал значение обратной связи с аудиторией, опередив в этом отношении многих своих современников. Создавая эффект присутствия, завораживая слушателей, он преподносил научно выверенные сведения, активизировал воображение и требовал напряженной умственной работы. «Эмоциональность восприятия способствует возникновению интереса к предмету, запоминанию информации и желанию вернуться к ней и дополнить свои знания» [4, С. 72].

Когда это было возможно, Ключевский подстраивал изложение под уровень подготовки слушателей, возрастные склонности и интересы, гендерные особенности.

Вскоре после защиты диссертации он был приглашен преподавать на Высших женских курсах. Женское образование еще не стало привычным явлением в России, проблемы эмансипации вызывали бурные споры. Посещение общественных лекций являлось одной из составляющих демонстрации социальной свободы и равных возможностей, которая активно использовалась женской аудиторией. Образная речь Ключевского нравилась слушательницам, вызывала глубокий эмоциональный отклик. Василий Осипович адаптировал материал к женскому восприятию, представление о своеобразии которого соответствовало его эпохе. Он сам галантно, но с долей иронии говорил об этом в начале своих выступлений [5, С. 772].

Для современников образ Ключевского как лектора был понятнее и популярнее образа историка, поскольку его походы к решению исторических проблем и последующие выводы вызывали споры и обсуждались в более узких кругах специалистов. Преподавательский артистизм Ключевского, сочетающийся с профессионализмом, шел вразрез с образом профессора, традиционно не заботящегося об эмоциональной связи со своей аудиторией [3, С. 128].

В.О. Ключевский, будучи незаурядным ученым, педагогом и оратором, выработал собственные правила подготовки и чтения лекций, которые сделали их исключительными по производимому эффекту. Он утверждал, что в преподавании важно точно вымерить произносимые слова, не нужно лишних, но и недостатка допустить невозможно: нельзя «переговорить и недоговорить» [7, С. 28].

Следуя своим правилам, Василий Осипович дозировал информацию, количество цитат, стараясь использовать более краткие и точные. Слушатели, не имеющие специальной подготовки, за внешней доступной формой не всегда замечали

глубокую содержательность, основанную на научном подходе и многофакторности в трактовке исторических событий и явлений.

Лекции строились в соответствии с определенным планом: сначала давалось представление о политическом устройстве, затем характеризовались общественные отношения через персоналии деятелей эпохи, с привлечением множества ярких фактов из экономической, культурной, религиозной сфер, которые позволяли раскрыть их во взаимосвязи и взаимозависимости. Такая стройная структура, включающая относительно немного логически увязанных пунктов, была понятна студентам и способствовала усвоению материала. Слушатели отмечали простоту, с которой Ключевский излагал сущность сложных понятий и явлений. В этом заметна огромная работа лектора, который исследовал материал, структурировал его, «разложил по полочкам» и прояснил до такой степени, что мог ясно и доходчиво донести до любой аудитории. Свежесть и новизна достигались не только построением, но и выразительными средствами языка, которыми он широко пользовался, применяя для остроты и точности восприятия народные крылатые выражения, пословицы и поговорки. Ключевский не одобрял излишнюю сложность речи, считал, что за ней чаще всего скрывается некомпетентность и отсутствие ясного понимания проблемы.

Как профессионал, Василий Осипович придавал изучению истории всеобъемлющее значение. В качестве результата этого изучения он видел формирование научного мышления, прогресс в становлении нравственности, эволюцию политического сознания, созревание патриотических чувств. При этом ученый предостерегал против того, чтобы обозначать все это в качестве задач изучения, призывал грамотно обращаться с наукой [6, С. 302].

Ключевский обращался непосредственно к конкретным слушателям, именно они подвергались силе его образовательного воздействия в определенное время и определенном месте. Он считал, что таким образом можно достичь наибольшего успеха в преподавании, отсюда такое внимание к личности лектора и его индивидуальным особенностям. Василий Осипович признавал необходимость семинарских занятий в профессиональной подготовке студенчества, видел их более неформальными, способными закрепить знания в ходе обсуждения и дискуссий, и вывести на новый уровень понимания внутренней логики исторических процессов. Это был еще недостаточно урегулированный и опробованный на тот момент вид занятий, который Ключевский обычно поручал проводить своим ученикам и коллегам.

До сих пор в научной среде не завершена полемика о школе Ключевского. В свое время ряд ученых, таких как Ю.В. Готье, А.А. Кизеветтер, П.Н. Милюков, С.Д. Яхонтов, считавшие себя учениками Василия Осиповича, заявили о своей принадлежности к его школе. Все они ведущим видом деятельности считали преподавание, вольно или невольно перенимали у своего учителя его методические приемы, манеры и даже жесты. Сам же ученый не стремился к объединению около себя молодых умов и организации кружков и союзов, он работал с теми, кто проявлял интерес к исследовательской работе и желание двигаться дальше. «Воздействие Ключевского заключалось в мастерском произнесении лекций … и глубоких индивидуальных беседах и консультациях» [2, С. 133].

Круг последователей ученого не ограничивался, разумеется, его непосредственными слушателями. Расширение этого круга во времени и пространстве стало возможно благодаря изданию научных трудов, в первую очередь «Курса русской истории». Ключевский меньше всего заботился о возвеличивании своего имени; он занимался своим делом, изучал глубины истории. Слушатели записывали лекции Ключевского, пересказывали их своим знакомым, постоянно обращались с многочисленными устными и письменными просьбами о публикации авторского курса. Василий Осипович не спешил, корректировал и дорабатывал свой «Курс лекций», опасаясь, по всей видимости, что письменное слово будет слабее, не сможет должным образом научить и заинтересовать аудиторию, ведь не случайно он так много внимания уделял подготовке лектора, его личностным качествам и не раз подчеркивал важность и сложность управления вниманием слушателей. Кроме того, печатный вариант мог дать мощный толчок критике со стороны оппонентов и противников его подхода к изучению истории.

Тем не менее, к 1889 г. была закончена подготовка «Краткого пособия по русской истории», вышедшего в дореволюционный период 8 раз; а в 1904 г. начал издаваться долгожданный «Курс лекций». Первый тираж разошелся моментально, затем были многочисленные повторные издания. Популярность книг была настолько велика, что они были представлены практически во всех дореволюционных публичных библиотеках и доступны широкому кругу читателей. Появилась возможность знакомиться с работами Ключевского, его манерой изложения, его мыслью и словом, и следовать им без непосредственного контакта с лектором.

Письменная речь Василия Осиповича является предметом изучения и анализа для значительного количества специалистов в сфере филологии. Его современники высоко ценили творческую составляющую его работ: если первый раз он стал академиком по специализации «история и древности русские», то второй раз, не имея собственно художественных произведений, был избран в ряды Академии наук по разряду изящной словесности. Его «письменное и устное слово взаимозаменяемы до неразличимости», «его мысль неотделима от его языка» [9, С. 39].

Он сумел создать яркие примеры синтеза научного и литературного текста, использовав приемы, характерные для художественного описания [10, С. 316].

Василий Осипович был неординарным мыслителем, он облек научное историческое повествование в такую образную форму, которая доступна далеко не каждому профессионалу литературной сферы и, тем самым, довел до совершенство свое лекторское искусство.

Выводы. В первую очередь, Ключевский, как историк, указывал на важность свободного владения историческими знаниями и оперирования историческими фактами, с которыми связывал познавательную деятельность и возможность активизации мыслительных процессов обучающихся.

Василий Осипович не только отлично знал свой предмет, но и постоянно расширял его, далеко выходя за рамки отечественной истории и рассматривая предметную сферу историографии, культуры, философии.

С опытом преподавательской деятельности, он выработал собственную методику ведения лекций, куда входил тщательный дозированный отбор материала, подбор речевых приемов, определение возможностей и потребностей аудитории на основе анализа профессиональных, возрастных и гендерных особенностей.

Яркая речь, заготовленные «экспромты», богатые интонации, тщательно подобранные образы погружали слушателей в изучаемую эпоху и позволяли явственно представить происходящие события и явления.

Особое внимание, которое ученый уделял речи связано с представлением о ней, как о средстве, обладающем не только возможностью передачи информации познавательного характера, но и активизации всей мыслительной деятельности. Он не только сформулировал ряд полезных рекомендаций для педагогов-лекторов, но и сам показал пример виртуозного владения ораторским искусством.

Как талантливый, необыкновенный лектор, он привлекал внимание просвещенных кругов своего времени к русской истории, и оказывал, таким образом, сильнейшее влияние через свое авторитетное, грамотно донесенное до слушателей и читателей мнение, на формирование исторического национального самосознания.

Литература:
1. Володин, О.Н. Педагогические суждения в личных дневниковых записях В.О. Ключевского / О.Н. Володин // Вопросы права. – 2024. – № 2. – С. 118-121
2. Гришина, Н.В. «Школа В.О. Ключевского» в историографии: научный дискурс и историографическая судьба / Н.В. Гришина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 12(150). – С. 131-137
3. Долецкая, С.В. Проблема научного образования обучающихся общеобразовательной школы в педагогическом наследии С.И. Гессена / С.В. Долецкая // Проблемы современного педагогического образовани. – 2025. – № 89-2. – С. 126-129
4. Долецкая, С.В. Формирование позитивного отношения к профессии в процессе обучения в педагогическом вузе / С.В. Долецкая // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2025. – Т. 11(77). – № 4. – С. 68-75. – DOI: 10.5281/zenodo.17879505
5. Ключевский, В.О. Лекции по русской истории, читанные на Высших женских курсах в Москве, 1872-1875 / В.О. Ключевский; под ред. Р.А. Киреевой, А.Ф. Киселева. – Москва: Владос, 1997. – 813 с.
6. Ключевский, В.О. Сочинения: в 9 т. / В.О. Ключевский; под ред. В.Л. Янина. – Москва: Мысль, 1990. – Т. 9. – 525 с.
7. Ключевский, В.О. Очерки и речи: второй сборник статей В. Ключевского / В.О. Ключевский. – Москва: Тип. П.П. Рябушинского, 1913. – 514 с.
8. Корсикова, Е.Н. Педагогические взгляды В.О. Ключевского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Корсикова Елена Николаевна. – Ярославль, 2006. – 23 с.
9. Малинов, А.В. К юбилею В.О. Ключевского / А.В. Малинов // В.О. Ключевский: воспоминания и исследования. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017. – С. 3-9
10. Смирнова, Н.Г. Художественная составляющая метаисторического текста В.О. Ключевского / Н.Г. Смирнова // Textus. – 2010. – № 13-1. – С. 315-319
11. Худолеев, А.Н. Оценки исторической концепции и личности В.О. Ключевского в дореволюционных отечественных исторических журналах / А.Н. Худолеев // Вестник Томского государственного университета. История. – 2020. – № 64. – С. 139-142. – DOI: 10.17223/19988613/64/19
12. Швецов, А.М. В.О. Ключевский в советской историографии / А.М. Швецов // Преподавание истории в школе. – 2022. – № 6. – С. 75-77. – DOI: 10.51653/0132-0696_2022_6_75

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой «Общеобразовательные дисциплины», исполняющий обязанности декана факультета высшего образования Егорова Юлия Николаевна
Оренбургский институт путей сообщения – филиал
Приволжского государственного университета путей сообщения (г. Оренбург);
учитель химии, основатель онлайн школы «Химия успеха» Дмитриева Наталья Владимировна
Общеобразовательная автономная некоммерческая организация «Светлые горы» (г. Оренбург)

АРХИТЕКТОНИКА РЕПЕТИТОРСТВА ПО ХИМИИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ РЕСУРС ПРИРАЩЕНИЯ ЗНАНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются методы и приемы организации репетиторства по химии как современного ресурса приращения знаний в современных условиях вызовов социокультурного пространства с учетом социально-психологических особенностей школьного поколения центениалов. Автор на основе многолетнего опыта работы учителем школы и репетитора по химии анализирует систему наиболее эффективных дидактических единиц, которые позволяют в условиях цифровизации и дистанционных взаимодействий субъектов образовательной деятельности получить результативные позиции.

Ключевые слова: современное образовательное пространство, социально-психологические особенности центениалов, виртуальная среда, методы и приемы обучения по химии в рамках репетиторства.

Annotation. The article discusses methods and techniques of organizing chemistry tutoring as a modern resource for increasing knowledge in modern conditions of challenges in the socio-cultural space, taking into account the socio-psychological characteristics of the school generation of the centenials. Based on many years of experience as a school teacher and a chemistry tutor, the author analyzes the system of the most effective didactic units that make it possible to obtain effective positions in the context of digitalization and remote interactions of subjects of educational activity.

Key words: modern educational space, socio-psychological characteristics of centenials, virtual environment, methods and techniques of teaching chemistry in the framework of tutoring.

Введение. Современное образовательное пространство, вызовы современной профессиональной среды, социально-психологические особенности поколения Z определяют необходимость выбора новых подходов, методов и приемов обучения в современной школе, в организации дополнительных занятий. Современный школьник – это личность с активной жизненной позицией, стремящейся максимально сочетать все возможности социума для продвижения своего имиджа, самоопределения и самореализации, эффективной адаптации и приращения своего индивидуального, профессионального ресурса. Если современный студент уже давно эффективно сочетает обучение и работу в рамках освоения образовательной программы, то и современный школьник максимально старается войти во взрослую жизнь самостоятельным субъектом. При этом современные тенденции организации жизненной траектории современного школьника обнаруживают наличие нескольких репетиторов по разным предметам, занятия в секциях, кружках и т.д. Данные позиции отражают не столько фактор неуспеваемости, сколько в большей степени нацеленность к приращению и получению новых знаний из разных сфер с максимальной востребованностью их в текущей ситуации для продвижения в образовательной карьере и для подготовки к будущему профессиональному выбору.

Современные обучающиеся активно используют три типа коммуникации: письменную, устную, цифровую. Осваивая новую цифровую среду, современные школьники поколения Z могут формировать свое электронное портфолио, участвовать в онлайн-олимпиадах, конкурсах и позиционировать свой имидж посредством ведения личного блога [6].

Изложение основного материала статьи. Исходя из результатов современных исследований, посвященных изучению социально-психологических особенностей поколения Z, следует отметить черты, которые необходимо учитывать в построении современного урока в школе: центениалы ценят различную форму подачи и многоаспектное содержание информации, подразумевающее потенциал индивидуального выбора; предпочитают текстовый формат, который отличается

лаконичностью, понятностью и содержит только фактическую информацию; приоритетное значение придают информативности заголовка. При этом на первый план выступают позиции медиапотребительских характеристик личности, формирующиеся под влиянием новых социокультурных условий: увеличение потока и объема информации, широкое распространение мобильного интернета; определяющих развитие способности оперативно обрабатывать информацию и жить в режиме мультизадачности [3].

Для успешного результата в образовательном процессе центениалам необходимо четко формулировать цели обучения, конкретного урока и правильно мотивировать на их достижение. При этом за достижение каждого образовательного рубежа они ждут вознаграждение, которое должно быть здесь и сейчас; и стараются запомнить не саму информацию, а путь к ней в виртуальной цифровой реальности.

Следует также отметить, что современная ситуация характеризуется: диверсификацией источников информации, в которой на ряду с традиционными позициями книг, большую роль играют цифровые платформы, онлайн-курсы и т.п.; многообразием стратегий получения знаний, от традиционного обучения, заимствования до генерации собственный идей в условиях интеграции и синергии знаний; насущной потребностью в непрерывном обучении в виду устаревания информации. И ведущая роль педагога школы в обучении с центениалами становится мотивирование к постоянному приращению знаний, которое превращается в активный, многовекторный процесс для каждого субъекта образовательного деятельности [1; 2].

Многолетний опыт (более 20 лет) работы учителем химии в школе и организации репетиторства позволил в условиях современной ситуации активного приращения знаний выявить наиболее эффективные приемы и методы. Остановимся подробнее на особенностях методического обеспечения организации уроков и занятий по химии.

Охарактеризуем приемы и методы в сопоставлении с социально-психологическими особенностями поколения центениалов (Таблица 1).

Таблица 1

Приемы и методы в сопоставлении с социально-психологическими особенностями поколения центениалов

Социально-психологические особенности центениалов	**Приемы и методы организации занятий по химии**
Клиповое мышление	Проблемные, активизирующие вопросы Ситуационные (контекстные) задачи по химии Виртуальные лаборатории Приемы формирования метапредметных умений Приемы геймификации на уроках химии Виртуальные доски
Предпочтение визуальной информации	
Высокая скорость обработки информации и принятие решений	
Повышенная переключаемость и как следствие низкая устойчивость, снижение способности к глубокой рефлексии и концентрации, неспособность запоминать	
Интроверсия в реальном общении (при активном виртуальном общении могут быть менее коммуникабельны в реальной жизни)	
Трансактивная память (запоминается не сама информация о конкретном объекте, а информация о местонахождении этой информации)	
Практичность и нацеленность на результат	
Неприятие критических замечаний	
Интерес и открытость всему новому	
Вовлеченность в виртуальное пространство, постоянный контакт с цифровыми технологиями	
Потребность в аффилиации и причастности к определенным группам, референтным для них	

Знания только тогда становятся собственностью личности, закладываются в долговременную память, становятся активным источником и ресурсом преобразования, когда приобретаются самостоятельно. В связи с чем, построение взаимодействия с учениками на уроках и дополнительных занятиях по химии эффективно посредством проблемных, активизирующих поиск информации, вопросов. Например, при изучении темы «Классификация солей», когда знания о классификации неорганических соединений уже пройдена, ученику в начале урока предлагается палитра разных (кислых, комплексных, средних, основных) названий и формул солей и задание сопоставить формулы с названиями и сгруппировать в определенные группы по своему мнению. Ученик, группируя данные позиции солей, аргументирует по какому признаку (наличие в составе ОН, Н-группы, нескольких металлов) он выделил данные позиции. Учитель предлагает ему ответить на вопросы: Каким образом образуются соль? Предположи, каким образом получилась кислая, основная, средняя соль?, а также сформулировать самостоятельно определение кислых, средних, основных солей. Знание, полученное в ходе активной мыслительной деятельности с опорой на пройденный материал и выбора на основе самостоятельного рассуждения возможных вариантов, становится прочным приращением знания. Таким образом, ученик запускает поиск информации не в привычном режиме виртуальной среды, а активной мыслительной деятельности. При этом важным шагом в повседневной актуальности полученного знания становится анализ использования различных видов солей в быту. Так рассмотрение реакций взаимодействия соляной кислоты желудка при изжоге с содой; реакций взаимодействия уксусной кислоты с содой в пекарском деле и др. активизирует интерес и обеспечивает формирование знания в долговременном формате [8].

Решение ситуационных задач по химии позволяет уйти от традиционных, «безжизненных» задач в увлекательную историю, которая выходит потом за рамки урока в реальную жизнь и используется учеником в повседневной жизни. Например, необходимо решить следующую задачу: Ваш сосед прочитал в книге для садоводов, что при посадке плодовых деревьев и ягодных кустарников надо в яму для саженца, вместе с удобрениями положить несколько расплющенных и обожженных на костре металлических консервных банок. Он попросил вас объяснить смысл этого приема. Как вы это объясните с точки зрения химии? Почему нередко комнатные растения, по саженные в металлическую банку из-под консервов, лучше растут, чем такие же растения в глиняных горшках? [5; 7].

Ученику приходиться проанализировать необходимую для решения задачи информацию, осуществить возможный поиск в различных источниках. При этом развивается способность к самообразовательной деятельности, приобретаются навыки поиска и критичного мышления, формируется исследовательский уровень умения работать с информацией.

Учитывая такую особенность центениалов как вовлеченность в виртуальное пространство, постоянный контакт с цифровыми технологиями и неспособность длительной концентрации на объекте, оптимальной и результативной тактикой становится сочетание во время репетиторства и уроков по химии комбинирование нескольких форм и приемов организации

обучения, а точнее – вовлечение в процесс освоения и приращения знаний. Особенную действенность приобрели игровые технологии на цифровых платформах, включающие виртуальные лаборатории, мультимедийные презентации, онлайн-платформы, виртуальные доски [4]. Интерактивность презентации позволяет выстраивать связи между разделами, а анимация дает возможность визуализировать модели наблюдаемых явлений. Размещение презентаций на удаленной виртуальной доске (онлайн-борде) позволяет взаимодействовать с учеником дистанционно, размещая заранее на доске материал для освоения, сохраняя материал в длительном времени и наблюдая динамику освоения учеником знаний по химии, возможных системных ошибок и позиций роста. Используя при этом графический планшет, расширяется потенциал взаимодействия: возможность добавлять рукописные заметки поверх схем, таблиц, что обеспечивает формат совместной деятельности, делиться учебным видео, играть в учебные игры.

Следует отметить такую особенность предмета химии как необходимость запоминания больших объемов формул, правил, закономерностей. В этом помогает мнемоника, элементы которой позволяют увеличивать объем изучаемого материала и запоминания путём организации искусственных ассоциаций. Например, при изучении Кислот, помогает выстраивание ярких необычных ассоциаций, которые соединяются с запоминаемой информацией. Например, чтобы запомнить как разбавить кислоту, то нужно вспомнить как вы пьёте чай с сахаром – сахар кладете в чай; по аналогии кислоту – в воду. Рифмизация слов помогает запомнить, например позиции в окислительно-восстановительных реакциях: окислитель – грабитель (прибавляет к себе электроны), восстановитель – благотворитель (отдает электроны). При обучении, репетиторстве с помощью мнемотехники важно апеллировать к личному опыту обучающегося или к его эмоциональному отклику на возможные истории, примеры из жизни. При этом информация хранится дольше и воспроизводится учеником с живым интересом к предмету в целом.

Позиция индивидуальных или групповых занятий по химии всегда выступает позицией сомнений у родителей при выборе формата репетиторства. Главное заблуждение лежит в плоскости эффективности занятий. Считается, что индивидуальные занятия всегда более результативны, поскольку информация направлена исключительно на конкретного ученика и должна, соответственно, полностью быть освоена. Многолетняя практика репетиторства по химии позволила определить, что в случае необходимости накопления большого объема знаний, овладение умением анализировать, применять на практике полученные знания; выступает действенной формой групповые занятия. Именно в таких групповых занятиях проявляется дух соревновательности, взаимоподдержки, смены ролей – от позиции ученика (при индивидуальной форме выполнения задания) до роли учителя (при проверке выполненного задания участником группы). При этом формате происходит усиление многократной проработки учебного материала; возможность для ученика одновременно осуществить выполнение, контроль и оценивание; а также, благодаря психологическим механизмам подражания и сравнения, активизировать свою самообразовательный вектор и укрепиться в позиции уверенного «знатока» химии.

Индивидуальные занятия эффективны в случае решения локальной проблемы по освоению химии, а также в силу психологических особенностей обучающегося. На практике выбора этих форм решение принимается с учетом разных обстоятельств и условий.

Выводы. Современный формат репетиторства по химии отражает образовательные вызовы социума и запросов конкретных участников образовательной деятельности, включает методический инструментарий, обеспечивающих возможности дистанционного и контактного взаимодействия участников.

Литература:

1. Барнаковский, Н.А. Деятельностный подход при изучении нового материала / Н.А. Барнаковский // Химия в школе. – 2018. – № 2. – С. 20-23

2. Гончарова, Н.А. Инновационные подходы в преподавании химии: теория и практика / Н.А. Гончарова. – Москва: Академия, 2021. – 288 с.

3. Зверева, Е.А. Поколения Y и Z: особенности медиапотребления / Е.А. Зверева, В.А. Хворова // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2020. – Т. 19. – № 6. – С. 131-140

4. Лобанова, Ю.О. Использование онлайн-сервисов в учебном процессе / Ю.О. Лобанова // Химия в школе. – 2024. – № 5. – С. 24-28

5. Новошинский, И.И. Готовимся к Единому государственному экзамену: химия: настольная книга старшеклассника и абитуриента: теория, упражнения, задачи, тесты: учеб. пособие для 10-11 классов общеобразовательных организаций / И.И. Новошинский, Н.С. Новошинская. – Москва: Русское слово – учебник, 2022. – 320 с.

6. Пасечник, В.В. Анализ состояния школьного естественно-научного образования: содержание, проблемы и перспективы развития / В.В. Пасечник // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 32-36

7. Фадеева, Е.В. Приёмы использования современного цифрового оборудования на уроках химии / Е.В. Фадеева // Педагогическое искусство. – 2022. – № 1. – С. 85-96

8. Шеремет, Е.А. Платформа Moodle: виртуальная образовательная среда / Е.А. Шеремет // Химия в школе. – 2021. – № 7. – С. 23-25

Педагогика

УДК 342.7

кандидат юридических наук, доцент Заброда Дмитрий Григорьевич
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
кандидат экономических наук, доцент Челпанова Марина Михайловна
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОФОРМЛЕНИЯ АДМИНИСТРАТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Необходимость повышения качества подготовки сотрудников полиции предусматривает применение методических средств, позволяющих сократить время адаптации выпускников образовательных организаций МВД России к практическим условиям выполнения профессиональных обязанностей. Среди навыков, на необходимость улучшения, которыми обращают внимание руководители территориальных органов МВД России, основное место занимает процессуального оформления результатов административно-юрисдикционной деятельности. Статья посвящена исследованию макета дела об административном правонарушения как важного дидактического средства формирования у обучающихся навыков составления процессуальных и служебных документов для фиксации события и других

обстоятельств соответствующего административного производства. Рассмотрены основные нормативные и научные подходы к определению его предназначения и формулированию дефиниции.

Ключевые слова: макет учебного дела, дело об административном правонарушении, средства дидактики, компетенция, обучающиеся, образовательные организации системы МВД России.

Annotation. The need to improve the quality of police officer training requires the use of methodological tools that help reduce the adaptation period for graduates of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia to the practical conditions of fulfilling their professional duties. Among the skills that heads of territorial bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia emphasize the need to improve, the procedural documentation of the results of administrative and jurisdictional activities occupies a key place. This article examines the administrative offense case study template as an important didactic tool for developing students' skills in drafting procedural and official documents to record the event and other circumstances of the relevant administrative proceedings. The main regulatory and scientific approaches to defining its purpose and formulating its definition are considered.

Key words: educational case study template, administrative offense case, didactic tools, competence, students, educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение. Современные вызовы российскому государству, обусловленные кризисными явлениями международного масштаба, несомненно, создают очаги напряженности в социуме, повышают риск криминализации отдельных областей отечественной экономики общественной жизни, оказывают негативное влияние на стабильность правопорядка и требуют от отечественных правоохранительных органов в целом, и органов внутренних дел, в частности, активизации усилий по защите прав, свобод и законных интересов физических и юридических лиц от противоправных посягательств.

Среди мер, принимаемых МВД России для стабилизации криминогенной обстановки и противодействия современным угрозам правопорядку и общественной безопасности, важное место занимают поддержание высокого уровня профессионализма среди сотрудников органов внутренних дел, выполняющих задачи по противодействию преступности, обеспечению правопорядка, безопасности дорожного движения и нормализации ситуации в миграционной сфере, в том числе и на новых территориях, присоединившихся к Российской Федерации.

Об эффективности работы органов внутренних дел свидетельствуют показатели снижения в январе-ноябре 2025 г. общего количества зарегистрированных преступлений на 7% [7].

В тоже время, значительный некомплект среди личного состава, опосредует необходимость повышения качества профессиональной подготовки сотрудников полиции, ставя перед образовательными организациями системы МВД России задачи по снижению срока адаптации выпускников к реалиям службы и обеспечению их готовности к действиям в условиях чрезвычайных правовых режимов.

Изложение основного материала статьи. Анализ данных мониторинга уровня профессиональной подготовленности выпускников Крымского филиала КрУ МВД России (2021-2024 гг., очная форма обучения) показал, что уровень их знаний, умений и навыков руководителями территориальных органов МВД России оценивается как высокий (от 70,2 до 86%) и средний (от 14 до 29,8%). Среди критериев, которые оцениваются руководителями как средние, 28,1% касается знания использования нормативных актов, инструкций, а также умений качественно составлять служебные документы. Кроме этого, в отдельных отзывах указывается и на «отсутствие практической направленности в подготовке».

Несколько ниже данные показатели у выпускников филиала, обучающихся по программам профессионального обучения (первое полугодие 2025 г.): качество составления служебных документов: высокий уровень – 51,3%, средний – 46,5%, низкий – 2,2%; уровень практических навыков: высокий – 44,4%, средний – 53,4%, низкий – 2,2%.

Практический характер обучения студентов ведомственных вузов закреплён нормами права. Основным нормативным актом, регламентирующим наполнение и построение учебных планов в университетах Министерства внутренних дел, выступают федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО). Так, ФГОС для бакалавриата по специальности 40.03.02 «Обеспечение законности и правопорядка» фиксирует критерии к итогам обучения, в том числе к выработке общепрофессиональных компетенций (ОПК). В соответствии со стандартом, к ним относится «…умение готовить служебную и процессуальную документацию в рамках профессиональных задач» (ОПК-4). Данное положение акцентирует важность развития у будущих специалистов не просто теоретической базы, но и прикладных умений, которые будут востребованы в непосредственной работе [5].

Детализация соответствующих компетенций и способов их формирования в рамках направленности образовательной программы осуществляется образовательными организациями в рабочих программах учебных дисциплин. Например, в результате изучения учебной дисциплины «Административная деятельность полиции» у обучающегося должны быть сформированы следующие знания и умения, необходимые для формирования компетенций:

а) знать: особенности документирования в пределах своей компетенции обстоятельств совершения административного правонарушения в зависимости от видов и групп противоправных деяний;

б) уметь: документировать в пределах компетенции обстоятельства совершения административного правонарушения и происшествия;

в) владеть: навыками оформления и составления процессуальных и организационно-распорядительных документов при осуществлении административно-процессуальной деятельности по документированию обстоятельств совершения административных правонарушений в пределах своей компетенции.

Формирование указанных знаний, умений и навыков осуществляется в процессе освоения обучающимися теоретических и законодательных основ производства по делам об административных правонарушениях, касающихся видов и содержания процессуальных документов; составления проектов документов при решении практических задач на занятиях семинарского типа, в ходе подготовки практикума и задания для самостоятельной работы, участия в ежегодных оперативно-тактических учений и конкурсах профессионального мастерства, а также по время учебной и производственной практик.

При этом, при разработке заданий, предусматривающих составление обучающимися процессуальных и служебных документов, используются: образцы документов, содержащиеся в нормативных правовых актах; фрагменты и полные тексты материалов дел об административных правонарушениях, по которым приняты решения, вступившие в законную силу в установленном порядке, а также архивных дел; макеты учебных дел об административных правонарушениях по отдельным категориям, разрабатываемым как в образовательных организациях, так и территориальных органах МВД России.

Теоретическая база изучения данной темы представлена в научных публикациях В.Ю. Белицкого, Н.А. Васильчикова, Б.В. Гавкалюка, Д.В. Галкина, Ю.Р. Герасимова, В.М. Дакуева, А.С. Есиной, В.А. Крысина, Н.В. Макеевой, О.В. Панковой, О.В. Середы, Ю.В. Старилова, Л.С. Шестаковой и др.

Обобщение научных и учебных публикаций, а также собственный опыт педагогической деятельности, показало, что вопросы, касающиеся разработки и использования макетов учебных дел по делам об административных правонарушениях ещё не нашли своего отражения в юридической литературе, а единичные публикациях и ряд учебных изданий посвящены

макетам уголовных дел [1; 2; 3; 6].

В свою очередь, специфика макетов дел об административных правонарушениях рассматривается либо в общем контексте (как вид учебного дела), либо в качестве дидактического средства при изучении учебных дисциплин, формирующих соответствующие профессиональные компетенции (например, «Административная деятельность полиции», «Организация деятельности участкового уполномоченного полиции», «Практикум по административной юрисдикции», «Учения» и др.) и, как правило, относится к результатам научных исследований или учебно-методической работы профессорско-преподавательского состава научных и образовательных организаций системы МВД России.

Подобная ситуация обуславливается, в первую очередь, большим количеством составов административных правонарушений, а также отсутствием в КоАП РФ детализированного описания требований к содержанию процессуальных документов и общих положений делопроизводства по делам об административных правонарушениях.

В нормотворческой и правоприменительной практике центральных органов исполнительной власти и органов власти субъектов Российской Федерации присутствуют более детализированные нормативные акты и методические рекомендации, касающиеся производства по делам об административных правонарушениях. Например, методические рекомендации по порядку привлечения к административной ответственности лиц, совершивших административные правонарушения – ФССП РФ (04.06.2012 № 07-12), составлению протоколов об административных правонарушениях должностными лицами – в Контрольно-счётной палате Бахчисарайского района Республики Крым (утверждено 30.09.2019), по организации деятельности при производстве по делам об административных правонарушениях, предусмотренных Законом Орловской области от 06.06.2013 года № 1490-ОЗ «Об ответственности за административные правонарушения» – в администрации Краснозоренского района Орловской области (постановление 01.04.2015 № 79), организации производства по делам об административных правонарушениях – в административных комиссиях Оренбургской области (2013); формы процессуальных документов – в административной комиссии муниципального образования Краснодонский муниципальный округ Луганской Народной Республики (07.02.2025 № 253); образцы документов для работы Административной комиссии, разработаны в Главном управлении юстиции Удмуртской Республики (https://www.uodms.udmurt.ru/deyatelnost/otchet/Obrazcy/); рекомендации для должностных лиц, уполномоченных составлять протоколы об административных правонарушениях подготовлены администрацией г. Томска (от 16.05.2019) и др.

Макет административного дела представляет собой учебно-методический комплекс, имитирующий реальный процесс производства по административному правонарушению. Данный конкретный образец был создан административной комиссией Воскресенского муниципального округа Нижегородской области и получил утверждение от местной администрации 03.07.2023 под номером 994 [4].

Можно отметить, что в цели макетов входит реализация практического подхода в обучении; развитие профессиональных навыков и знаний у студентов; унификация процедурных действий и документации; улучшение качества применения правовых норм; оказание методической помощи должностным лицам при оформлении процедурных документов, обеспечивает практический характер обучения благодаря моделированию реальных процедурных ситуаций, помогает формировать профессиональные навыки у обучающихся, необходимые для составления процедурных и служебных документов, включает полный комплект материалов для освоения производства по административным делам – от образцов документов до пояснений норм КоАП РФ, позволяет тренировать умения на всех этапах производства, изучать ошибки и знакомиться с успешными примерами, может быть модифицирован и улучшен для использования в разных учебных форматах и для различных групп обучающихся.

В тоже время, потребность в обеспечении практической направленности подготовки профильных специалистов, формировании у обучающих профессиональных компетенций, необходимые должностным лицам ОВД при составлении служебных и процессуальных документов, а также совершенствования методического обеспечения производства по делам об административных правонарушениях в ОВД, обуславливают потребность в изучении понятия, видов и особенностей подготовки и использования макетов учебных дел об административных правонарушениях.

Выводы. Таким образом, изученные нами макеты дел:

– служат наглядным материалом, оформленным в виде учебного пособия, учебно-методического пособия, методических рекомендаций (приложений к ним) как в печатном виде, так и в электронном;

– представляют собой модель (шаблон, образец), отражающий результат обобщенной или типичной практики производства по делу об административном правонарушении (группе дел), оформления отдельных процессуальных действий, выстроенных в иерархическом порядке (по важности, времени производства);

– составлены по административным делам, решения по которым вступили в законную силу, или по вымышленным фабулам административных правонарушений; содержат легендированную информацию или обезличенные данные (о лицах и их личных данных, организациях, событиях);

– включают в себя бланки или копии реальных процессуальных и иных документов, а также учебных материалов, дающих цельное представление об основных этапах административного производства, логике доказывания, связях и особенностях процессуального статуса его участников;

– формируются на основе единой фабулой (замыслом) и отражают алгоритм действий должностных лиц, осуществляющих производство по делу об административном правонарушении;

– носят информационно-рекомендательных характер, позволяющий сократить ознакомление с методикой производства по делам об административных правонарушениях, и могут изменяться, в зависимости от обстоятельств конкретного дела или учебного замысла;

– ориентированы на исключение процессуальных ошибок в ходе административно-процессуальной деятельности и внедрение в образовательную деятельность наилучших образцов правоприменительной практики.

В качестве итога, под макетом учебного дела об административном правонарушении понимать учебно-наглядное пособие, в котором содержаться, упорядоченные на основе единой фабулы, соответствующие требованиям законодательства и практики, образцы (примеры, шаблоны) процессуальных и иных документов, фиксирующих событие правонарушения, ход, содержание и результаты действий и решений по делу об административном правонарушении.

Литература:

1. Административная деятельность ОВД. Макет дела об административном правонарушении (ст. 20.1 КоАП РФ). – Орел: ОрЮИ МВД России, 2010. – 35 с.

2. Галкин, Д.В. Учебные уголовные дела как инструмент обучения по дисциплинам уголовно-правового цикла / Д.В. Галкин // Уголовный процесс и криминалистика: теория, практика, дидактика: сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф., Рязань, 16.12.2021 г. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2022. – С. 90-93.

3. Дакуева, В.М. Использование макета уголовного дела при обучении сотрудников следственных подразделений / В.М. Дакуева // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии. –

Иркутск, 2016. – С. 39-41
4. Об утверждении макета дела об административном правонарушении, форм, бланков и образцов документов административной комиссии Воскресенского муниципального округа Нижегородской области: постановление администрации Воскресенского муниципального округа Нижегородской области от 03.07.2023 № 994. – URL: https://voskresenskoe.nobl.ru/documents/active/126802/ (дата обращения: 02.03.2026)
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка: приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 27.07.2021 № 677. – URL: https://fgosvo.ru/ (дата обращения: 27.04.2026)
6. Рыдченко, К.Д. Типовые ошибки сотрудников полиции при составлении административно-процессуальных документов: учеб.-метод. пособие / К.Д. Рыдченко, Р.В. Никулин, О.А. Федотова. – Воронежский институт МВД России. – Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2017. – 96 с.
7. Состояние преступности в России за январь – ноябрь 2025 года: сб. – Москва: МВД России, ФКУ «ГИАЦ», 2025. – 64 с.

Педагогика

УДК 371
ассистент кафедры Заставная Вероника Васильевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Ислямова Севиля Эрфановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной готовности будущего педагога к развитию творческой самостоятельности младших школьников. Выделены и обоснованы четыре ключевых компонента такой готовности: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Проведен анализ взаимосвязи между показателями профессиональной готовности педагога и уровнем развития творческой самостоятельности обучающихся. Обоснована необходимость целенаправленной подготовки будущих педагогов к решению задач творческого развития личности ребенка. Выявлены условия и факторы, способствующие формированию профессиональной готовности в системе педагогического образования.
Ключевые слова: профессиональная готовность, педагог, творческая самостоятельность, младшие школьники, педагогическая деятельность.
Annotation. The article deals with the problem of professional readiness of a future teacher to develop creative independence of younger schoolchildren. Four key components of such readiness are identified and substantiated: motivational, cognitive, activity-based and reflexive. The analysis of the relationship between the indicators of professional readiness of the teacher and the level of development of creative independence of students is carried out. The necessity of purposeful training of future teachers to solve the problems of creative development of a child's personality is substantiated. The conditions and factors contributing to the formation of professional readiness in the pedagogical education system are identified.
Key words: professional readiness, teacher, creative independence, primary school students, pedagogical activity.

Введение. Современная система образования находится в процессе активной трансформации, обусловленной растущими требованиями общества к качеству подготовки подрастающего поколения. В условиях динамично изменяющегося мира формирование творческой самостоятельности младших школьников становится одной из приоритетных задач начального образования, что, в свою очередь, предъявляет новые требования к профессиональной готовности педагогов. Однако анализ практики показывает, что учителя часто недостаточно подготовлены к организации целенаправленной деятельности, направленной на развитие творческих способностей обучающихся и их самостоятельности в творческой сфере.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что творческая самостоятельность как личностное качество является необходимым условием успешной адаптации индивида к социальным изменениям и развития его потенциала на протяжении всей жизни. Способность обучающихся самостоятельно решать творческие задачи, генерировать новые идеи и находить оригинальные подходы к решению проблем формирует базис для дальнейшего личностного и профессионального развития. Таким образом, вопрос о показателях профессиональной готовности будущего педагога к реализации этой задачи приобретает особую значимость.

Проблема профессиональной готовности педагога рассматривалась в работах отечественных и зарубежных исследователей, однако вопрос о специфических показателях готовности именно к развитию творческой самостоятельности младших школьников остается недостаточно разработанным. Существующие исследования, как правило, рассматривают либо общие аспекты профессиональной компетентности учителей, либо фрагментарно освещают отдельные аспекты развития творчества в начальной школе, не предлагая интегрированного подхода к выделению специфических показателей готовности педагогов.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная готовность педагога представляет собой сложное личностное образование, которое интегрирует в себе совокупность знаний, умений, способностей и личностных качеств, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности. По словам В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева и Е.Н. Шиянова, профессиональная готовность включает мотивационный, ориентационный, операциональный и рефлексивный компоненты, каждый из которых играет самостоятельную роль в структуре профессионализма учителя [7, С. 234]. Эта многомерность профессиональной готовности предполагает, что педагог должен не только владеть определенным набором методических приемов, но и обладать соответствующей психологической установкой, ценностными ориентирами и способностью к саморазвитию.

В контексте развития творческой самостоятельности младших школьников профессиональная готовность приобретает специфический характер. Творческая самостоятельность понимается как способность обучающихся самостоятельно ставить

и решать творческие задачи, генерировать оригинальные идеи и находить нестандартные способы деятельности, проявляя при этом инициативу и ответственность за результаты своей работы. Г.М. Кулаева в своих исследованиях отмечает, что готовность педагога к развитию творческой самостоятельности предполагает наличие у него четких представлений о сущности этого феномена, понимание возрастных особенностей младших школьников и механизмов их творческого развития [4, С. 119]. Таким образом, готовность здесь не сводится к просто техническому владению методами обучения, а предполагает глубокое понимание психолого-педагогических основ творческого развития личности.

Анализ научной литературы позволяет выделить четыре ключевых компонента профессиональной готовности педагога к развитию творческой самостоятельности. Мотивационный компонент связан с наличием у педагога стойкой мотивации к созданию условий для творческого развития обучающихся, осознанием значимости этой деятельности и ценностным отношением к развитию творческих способностей детей. Как подчеркивает М.Н. Полякова, педагог должен верить в творческий потенциал каждого ребенка и рассматривать развитие творческих способностей не как дополнительное направление работы, а как неотъемлемую часть образовательного процесса [6, С. 81]. Без сформированного ценностно-мотивационного отношения к творческому развитию ученики даже самые инновационные методы не смогут быть реализованы подлинно эффективно.

Когнитивный компонент профессиональной готовности включает систему теоретических знаний о психологии творчества, возрастных особенностях развития творческих способностей младших школьников, истории и современных концепциях творческого развития. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов указывают на то, что педагог должен обладать знаниями о различных подходах к стимулированию творчества, понимать механизмы творческого процесса, знать произведения и достижения в области педагогики творчества [7, С. 312]. Этот компонент также предусматривает знание нормативно-правовой базы, регулирующей образовательный процесс, и современных образовательных стандартов, в которых творческое развитие обучающихся выступает как приоритетная задача. Когнитивная база позволяет педагогу осознанно выбирать методические стратегии и обосновывать свои действия.

Деятельностный компонент профессиональной готовности характеризуется наличием у педагога практических умений и навыков, необходимых для организации творческой деятельности обучающихся. Здесь речь идет об умении конструировать творческие задачи, создавать проблемные ситуации, моделировать творческие процессы, организовывать сотрудничество между учениками, стимулировать их инициативу и самостоятельность. Т.Н. Щербакова в своих работах подробно анализирует практические умения учителя, необходимые для развития творчества, включая умения диагностировать творческий потенциал обучающихся, прогнозировать результаты творческой деятельности и корректировать образовательный процесс на основе полученных результатов [8, С. 37]. Деятельностный компонент предполагает также владение различными инновационными педагогическими технологиями, способствующими развитию творческой самостоятельности: проектное обучение, проблемное обучение, игровые технологии, метод мозгового штурма и другие.

Рефлексивный компонент профессиональной готовности связан со способностью педагога к анализу и оценке собственной профессиональной деятельности, самокритичности, способностью извлекать уроки из опыта, постоянно совершенствовать свои методы и подходы. По мнению И.А. Зимней, рефлексивные способности педагога являются основой для его постоянного профессионального роста и развития [3, С. 187]. Педагог должен уметь видеть эффективность собственных действий в развитии творческой самостоятельности обучающихся, понимать причины, по которым те или иные методические приемы работают или не работают в конкретной группе учеников, и быть готовым к изменению подходов при необходимости.

Следует отметить, что все эти компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии. Так, наличие развитого мотивационного компонента способствует более глубокому усвоению знаний когнитивного компонента и более осознанному применению практических умений. В свою очередь, успешное применение деятельностного компонента на практике усиливает мотивацию педагога и способствует его профессиональному самоутверждению, что создает предпосылки для развития рефлексивных способностей.

Развитие творческой самостоятельности младших школьников требует от педагога создания особой образовательной среды, которая бы стимулировала активность детей, их инициативность и самостоятельность. В.В. Бакушев отмечает, что творческая самостоятельность развивается в процессе включения ребенка в различные виды деятельности, требующей от него проявления инициативы, нахождения новых способов решения задач и применения имеющихся знаний в новых ситуациях [1, с. 48]. Это предъявляет особые требования к педагогу: он должен быть не только источником информации, но и создателем условий для творчества, модератором и вдохновителем.

Процесс формирования профессиональной готовности будущих педагогов должен осуществляться в ходе их профессиональной подготовки в педагогических вузах и организациях среднего профессионального образования. А.А. Вербицкий и М.Ю. Двоеглазова в своих исследованиях подчеркивают важность активного обучения в контексте подготовки будущих педагогов, когда студенты не просто усваивают готовую информацию, но активно участвуют в решении профессиональных задач, моделируют реальные педагогические ситуации, учатся рефлексировать свои действия [2, С. 98]. Такой подход позволяет студентам не просто получить знания о творческом развитии, но и развить собственные творческие способности, что является необходимым условием для того, чтобы они впоследствии смогли способствовать творческому развитию своих учеников.

Особое значение в системе подготовки будущих педагогов имеет развитие у них умений проектировать образовательный процесс с учетом задач развития творческой самостоятельности. В.С. Лазарев и М.М. Поташник указывают на необходимость разработки педагогами программ развития, которые бы четко определяли цели и методы развития творческой самостоятельности обучающихся, предусматривали систему мероприятий и средств их реализации [5, С. 167]. Такая проектировочная деятельность способствует развитию у будущих педагогов целостного видения образовательного процесса, способности видеть долгосрочные результаты своей работы и прогнозировать развитие ситуации.

Важно подчеркнуть, что профессиональная готовность педагога к развитию творческой самостоятельности младших школьников не является статичным состоянием, достигнутым один раз во время профессиональной подготовки. Это динамичный процесс, требующий постоянного совершенствования и развития. В современном быстро меняющемся мире, когда появляются новые психолого-педагогические теории, развиваются новые технологии и методики, учитель должен постоянно повышать свою квалификацию, изучать передовой опыт коллег, экспериментировать с новыми методами.

На практике реализация показателей профессиональной готовности педагога осуществляется через систему конкретных педагогических действий. Так, на мотивационном уровне это может проявляться в создании педагогом атмосферы доверия и поддержки в классе, когда дети не боятся рисковать, высказывать неправильные идеи, экспериментировать. На когнитивном уровне педагог демонстрирует глубокое знание предмета, способен найти необычные подходы к его изучению, показать логику творческого мышления. На деятельностном уровне это выражается в использовании разнообразных методов и форм обучения, которые бы дали каждому ребенку возможность проявить свой

творческий потенциал. На рефлексивном уровне педагог анализирует результаты своей работы, обсуждает их с коллегами, постоянно совершенствует свою практику.

Взаимосвязь между показателями профессиональной готовности педагога и уровнем развития творческой самостоятельности младших школьников имеет прямой характер. Чем более развиты все четыре компонента готовности у педагога, тем более благоприятные условия создаются для творческого развития обучающихся. Если педагог не обладает достаточной мотивацией, это отражается в его отношении к творчеству, в том, как он говорит о творчестве на уроках, какое внимание уделяет творческим работам. Если же когнитивный компонент недостаточно развит, педагог может неправильно интерпретировать творческие процессы, применять неэффективные методы развития творчества. Недостаток практических умений приводит к нарушению организации творческой деятельности, к неправильному выбору методов. Отсутствие рефлексивных способностей не позволяет педагогу видеть результаты своей работы и совершенствовать практику.

Таким образом, профессиональная готовность педагога к развитию творческой самостоятельности младших школьников представляет собой интегративное личностно-профессиональное качество, основанное на целостности мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Каждый из этих компонентов имеет специфическое содержание и проявляется через конкретные показатели, однако в реальной педагогической деятельности они действуют как единое целое, обеспечивая эффективность работы по развитию творческой самостоятельности обучающихся. Развитие этой готовности должно быть одной из центральных задач системы профессиональной подготовки будущих педагогов, реализуемой через внедрение активных методов обучения, проектировочную деятельность и создание условий для развития собственной творческой активности студентов.

Выводы. Исследование показателей профессиональной готовности педагога к развитию творческой самостоятельности младших школьников позволило выявить, что данное явление представляет собой сложное интегральное образование, включающее мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Каждый из этих компонентов выполняет важную роль в общей структуре готовности и взаимодействует с другими компонентами, обеспечивая целостность профессиональной деятельности педагога. Развитие творческой самостоятельности учащихся начальных классов не может быть осуществлено спонтанно, оно требует целенаправленной работы учителя, основанной на глубоком понимании психолого-педагогических закономерностей творческого развития личности и владении практическими умениями организации творческой деятельности.

Значимость профессиональной готовности педагога в этой области определяется тем, что творческая самостоятельность становится одной из ключевых компетенций, необходимых индивиду для успешной адаптации в современном мире. Учитель начальных классов, обладающий высокой степенью готовности к развитию творчества, создает условия, при которых каждый ребенок может полностью раскрыть свой потенциал, научиться не только воспроизводить существующие знания, но и генерировать новые идеи, находить оригинальные решения. Подготовка будущих педагогов должна быть организована таким образом, чтобы они не только получали теоретические знания о творчестве, но и сами включались в активную творческую деятельность, развивали собственные творческие способности и рефлексивные навыки, необходимые для совершенствования своей практики.

Необходимо признать, что современная система профессионального педагогического образования нуждается в постоянном совершенствовании с целью более эффективного формирования готовности будущих учителей к развитию творческой самостоятельности обучающихся. Это предполагает не только обновление содержания учебных курсов, но и пересмотр методов подготовки, внедрение инновационных технологий обучения, создание специальных условий для развития творческого потенциала студентов. Кроме того, необходимо обеспечить непрерывное профессиональное развитие учителей посредством повышения квалификации, обмена опытом, участия в научно-методических объединениях, что позволит педагогам постоянно совершенствовать показатели своей профессиональной готовности в соответствии с развивающимися требованиями образовательной практики.

Литература:

1. Бакушев, В.В. Творческая самостоятельность младших школьников как педагогическая проблема / В.В. Бакушев // Вестник педагогических инноваций. – 2019. – № 3. – С. 45-52

2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий, М.Ю. Двоеглазова. – Москва: Высшая школа, 2010. – 207 с. – ISBN 978-5-06-006175-4

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2017. – 384 с. – ISBN 978-5-98704-563-2

4. Кулаева, Г.М. Профессиональная готовность педагога к инновационной деятельности / Г.М. Кулаева // Образование и наука. – 2021. – № 4. – С. 112-129

5. Лазарев, В.С. Как разработать программу развития школы / В.С. Лазарев, М.М. Поташник. – Москва: Центр педагогического образования, 2010. – 296 с. – ISBN 978-5-91382-049-0

6. Полякова, М.Н. Развитие творческих способностей обучающихся в начальной школе / М.Н. Полякова // Начальная школа плюс до и после. – 2020. – № 7. – С. 78-84

7. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2019. – 576 с. – ISBN 978-5-4468-8873-1

8. Щербакова, Т.Н. Компетентностный подход в подготовке учителей начальных классов к развитию творческой деятельности детей / Т.Н. Щербакова // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 6. – С. 34-41

УДК 371.1
**кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии,
экологии и безопасности жизнедеятельности Ибрагимова Эвелина Энверовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат химических наук, доцент, ведущий научный сотрудник СНЦ РАО Кропотова Наталья Викторовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
аспирант Анисимов Евгений Витальевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ЦИФРОВОЙ ПАСПОРТ ЗДОРОВЬЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема ухудшения состояния здоровья современных обучающихся. Отмечено, цифровая трансформация образования актуализирует проблему поиска эффективных инструментов формирования культуры здоровья, адекватных новому поколению обучающихся, неразрывно связанных с гаджетами. Рассмотрены возможности использования цифрового паспорта здоровья обучающихся в формировании здоровьесберегающего поведения. Цифровой паспорт здоровья обучающегося рассматривается не как статичный медицинский документ, а как динамический педагогический инструмент, опосредующий рефлексивное отношение обучающегося к собственному здоровью. Выявлены дидактические функции ЦПЗ: когнитивная (визуализация физиологических процессов), аффективная (формирование ценностного отношения), регулятивная (развитие самоуправления) и коммуникативная (обеспечение обратной связи). Обоснованы принципы педагогически безопасного внедрения ЦПЗ: добровольности, рефлексивной направленности, контекстуальности и возрастной сообразности. Обозначены риски внедрения ЦПЗ и предложены пути их минимизации.

Ключевые слова: цифровой паспорт здоровья, здоровьесберегающее поведение, образовательная среда, поведенческие паттерны.

Annotation. This article examines the deteriorating health of modern students. It is noted that the digital transformation of education highlights the need to find effective tools for fostering a healthy culture appropriate for the new generation of students, who are inextricably linked to gadgets. The article explores the potential of using a digital health passport for students to foster health-promoting behavior. The digital health passport is viewed not as a static medical document, but as a dynamic pedagogical tool that mediates students' reflective attitudes toward their own health. The didactic functions of the digital health passport are identified: cognitive (visualization of physiological processes), affective (development of value-based attitudes), regulatory (development of self-management), and communicative (provision of feedback). The principles of pedagogically safe implementation of the digital health passport are substantiated: voluntariness, reflective focus, contextuality, and age appropriateness. Implementation risks are identified, and ways to minimize them are proposed.

Key words: digital health passport, health-promoting behavior, educational environment, behavioral patterns.

Введение. Современная образовательная реальность характеризуется противоречием между декларируемой ценностью здоровья и реальными поведенческими паттернами обучающихся средней и высшей школы, что подтверждается многочисленными исследованиями ряда ученых [1; 4]. Данные проведенных исследований свидетельствуют о росте гиподинамии [8], функциональных нарушений [2], тревожных состояний и нарушении сна [3], потребления никотинсодержащих и психоактивных веществ, агрессивном поведении [7]. К сожалению, можно констатировать, что традиционные просветительские модели здоровьесбережения (уроки здоровья, классные часы) демонстрируют низкую эффективность в трансформации повседневных привычек обучающихся в соблюдение элементарных правил ЗОЖ и сохранения своего здоровья, так как они направлены на трансляцию знаний о здоровье, но не формируют способность инициировать и регулировать здоровьеориентированное поведение на основе рефлексии собственных психофизиологических состояний, что приводит к серьезной проблеме: отсутствии надежных, оперативных и педагогически релевантных инструментов получения информации о реальном состоянии здоровья и поведенческих паттернах обучающихся. Традиционные источники такой информации обладают неустранимыми ограничениями. В частности, медицинские осмотры проводятся дискретно (1-2 раза в год), фиксируют состояние обучающегося на момент осмотра, не отражают повседневную динамику и, как правило, не связаны с образовательным контекстом. Опросы и анкетирование опираются на субъективные самоотчеты, подвержены эффектам социальной желательности и возрастным особенностям самооценки, а педагогические наблюдения фрагментарны, не систематичны и зависят от квалификации и практических навыков наблюдателя. В результате складывается парадоксальная ситуация: образовательная система, несущая ответственность за здоровье обучающихся (в части создания безопасных условий и формирования культуры здоровья), не располагает инструментарием для объективной оценки ни исходного состояния, ни динамики, ни результатов своих усилий. Данная негативная проблема вызывает необходимость поиска инструментов, способных интегрировать заботу о здоровье в цифровую образовательную экосистему, в которой уже существует современный обучающийся. Возможно, одним из эффективных инструментов этой интеграции может стать цифровой паспорт здоровья обучающегося (ЦПЗ, ЦПЗО), однако его внедрение требует предварительного теоретического осмысления: что именно, с какой целью, с какими ограничениями и как именно мы можем диагностировать с помощью ЦПЗ в контексте образовательного процесса.

В научной литературе понятие «цифровой паспорт здоровья» преимущественно используется в медико-организационном ключе (электронная медицинская карта, паспорт вакцинации). Педагогический потенциал ЦПЗО как средства формирования субъектного отношения к здоровью остается малоизученным. Вместе с тем Панкова Н.Б. на основе анализа ряда цифровых продуктов мониторинга здоровья детей и подростков отмечает, что в большинстве своем ЦПЗ ориентированы на медицинских работников и не учитывают специфику образовательного (психолого-педагогического) процесса, хотя существует реальная тенденция трансформации ЦПЗ из сугубо медицинского инструмента в медико-педагогический [6]. Автор обращает внимание на важный мотивационный аспект, связанный с тем, что «заполнение электронного паспорта здоровья самим школьником является прекрасным педагогическим приёмом, позволяющим активировать его интерес к своему здоровью, мотивировать его на ведение здорового образ жизни, или хотя бы на поддержание своих физических возможностей» [6].

Цель настоящего исследования – теоретико-методологическое обоснование потенциала цифрового паспорта здоровья в

формировании здоровьесберегающего поведения обучающегося в динамике образовательного процесса для формирования ответственного отношения к здоровью.

Изложение основного материала статьи. В педагогике здоровья [5] здоровьесберегающее поведение понимается как система осознанных действий и поступков, направленных на сохранение и укрепление здоровья, основанная на ценностном отношении к нему и владении соответствующими компетенциями. В структуре здоровьесберегающего поведения традиционно выделяют:

– когнитивный компонент (знания о здоровье, факторах риска, способах сохранения здоровья);

– эмоционально-ценностный компонент (принятие здоровья как непреходящей ценности, позитивное самоотношение);

– поведенческий компонент (реальные действия по сохранению здоровья, режим, гигиена, отказ от вредных привычек).

Ограничением традиционных подходов, направленных на здоровьесберегающее поведение обучающихся, является их преимущественно вербальный характер: знание о здоровье в большинстве случаев не конвертируется в реальное поведение. ЦПЗ позволяет преодолеть этот разрыв, делая здоровье «осязаемым» через визуализацию физиологических процессов и их динамики, что может стать существенным толчком к мотивации обучающегося к формированию здоровьесберегающего поведения. Для понимания механизмов формирования устойчивого здоровьесберегающего поведения ключевое значение имеет теория самодетерминации (Self-Determination Theory) R.M. Ryan и E.L. Deci [9], в соответствии с которой, внутренняя мотивация формируется при удовлетворении трех базовых потребностей: автономии (ощущение себя инициатором собственных действий); компетентности (ощущение эффективности, мастерства) и связанности (ощущение принадлежности к сообществу). Применительно к использованию ЦПЗ это означает, что данный инструмент должен предоставлять обучающемуся возможность выбора целей и способов их достижения (автономия), обеспечивать позитивную обратную связь о прогрессе, визуализировать достижения (компетентность), а также создавать возможности для социального взаимодействия (обсуждение результатов с референтной группой). Игнорирование этих потребностей превращает ЦПЗ в инструмент внешнего контроля, что вызывает потерю интереса или протестные формы поведения обучающегося.

В контексте данного исследования под ЦПЗО понимается персонализированная цифровая платформа (или модуль в составе электронного дневника самоконтроля), аккумулирующая, визуализирующая и интерпретирующая данные о психофизическом состоянии обучающегося с целью развития его рефлексивных способностей, повышения мотивации к формированию осознанного отношения к здоровью на основе интеграции образовательных и медицинских данных. В данном контексте необходимо выделить ключевые отличия педагогической трактовки от медицинской:

– цель: не постановка диагноза, а развитие субъектности;

– характер данных: не только объективные показатели, но и субъективные самоотчеты;

– способ использования: не пассивное хранение, а активное взаимодействие;

– основной пользователь: сам обучающийся, а не врач.

Следовательно, ключевым фактором является интеграция ЦПЗ в реальную учебную деятельность, а не использование его как внешнего приложения, что позволяет определить дидактический потенциал ЦПЗ (табл. 1).

Таблица 1

Функции ЦПЗ в формировании здоровьесберегающего поведения обучающихся

Функция	Содержание	Педагогические средства реализации
Когнитивная	Формирование научных знаний о функционировании организма	Визуализация физиологических процессов, связь теории с личными данными
Аффективная	Формирование ценностного отношения к здоровью	Рефлексия личных «историй здоровья», связь здоровья с успешностью в значимых видах деятельности
Регулятивная	Развитие навыков самоуправления и саморегуляции	Постановка целей, отслеживание прогресса, коррекция поведения на основе обратной связи
Коммуникативная	Обеспечение педагогически целесообразной обратной связи	Тьюторское сопровождение, обсуждение данных в референтной группе

Цифровая трансформация создает принципиально новые возможности для мониторинга: переход от дискретных замеров к непрерывному трекингу, от усредненных групповых показателей к персонализированным траекториям. В данном контексте может быть рассмотрена концепция цифрового фенотипа.

(digital phenotyping), разработанная психиатром Томасом Инселом (2017) для обозначения совокупности поведенческих паттернов, извлекаемых из цифровых устройств: данные о локомоции (по GPS), социальной активности (звонки, сообщения), паттернах сна и бодрствования (по использованию устройства), физиологических параметрах (пульс, вариабельность сердечного ритма). Для педагогики это понятие значимо в двух аспектах:

1. Объективация поведения. Цифровой фенотип фиксирует не то, что обучающийся говорит о своем поведении (в анкетах или интервью), а то, как он реально действует в повседневности.

2. Выявление скрытых корреляций. Анализ больших массивов цифровых следов позволяет обнаруживать связи, недоступные традиционным методам: например, зависимость когнитивной продуктивности от качества предшествующего сна или корреляцию тревожности с характером цифровой активности.

В рамках данного исследования мы рассматриваем ЦПЗ как инструмент, конструирующий цифровой фенотип обучающегося в его здоровьесберегающем измерении, которое может быть представлено как система из трех взаимосвязанных компонентов: физического (объективные показатели функционирования организма: антропометрические данные, функциональные показатели сердечно-сосудистой, дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата, острота зрения и т.д.), поведенческого реальные паттерны повседневной активности, релевантные здоровью: двигательная активность, режим сна, пищевое поведение, экранное время, гигиенические привычки) и психологический (субъективное самочувствие, эмоциональное состояние, самооценка здоровья, мотивация к здоровьесбережению). Каждый из этих компонентов требует специфических методов измерения и может быть по-разному представлен в данных ЦПЗО.

На основании вышеизложенного, можно обозначить основные аспекты и принципы формирования здоровьесберегающего поведения на основе ЦПЗО.

1. Принцип добровольности. Использование ЦПЗО не может быть обязательным. Обучающийся и его родители должны иметь право отказаться от сбора и обработки данных без каких-либо санкций.

2. Принцип рефлексивной направленности. Данные ЦПЗО должны быть инструментом самопознания и самоконтроля, а не внешней оценки. Педагогический акцент делается на вопросах: «Что эти данные говорят обо мне?», «Как я могу это изменить?».

3. Принцип контекстуальности. Использование ЦПЗО должно быть встроено в значимую для обучающегося деятельность (учебные проекты, внеурочные мероприятия, решение реальных проблем).

4. Принцип возрастной сообразности. Степень сложности и характер визуализации данных должны соответствовать возрастным особенностям восприятия и когнитивным возможностям обучающихся разных возрастных групп.

Для систематизации диагностических возможностей ЦПЗ необходима классификация собираемых данных (табл. 2).

Таблица 2

Примеры индикаторов здоровьесберегающего поведения

Компонент	Индикатор	Способ расчета	Референтные значения (ориентир)
Физический	Вариабельность сердечного ритма (ВСР)	Стандартное отклонение интервалов R-R	Возрастные нормативы (стандартизированные таблицы)
	Индекс функциональных изменений (ИФИ)	Комплексный показатель по данным пульса и АД	< 2,59 – удовлетворительная адаптация
Поведенческий	Доля времени с умеренной и высокой физической активностью	% от времени суток с пульсом >120 уд/мин	> 60 мин/день (рекомендации ВОЗ)
	Регулярность сна	Стандартное отклонение времени засыпания	< 30 мин – регулярный режим
Психолого-педагогический	Индекс самочувствия; успеваемость	Средняя оценка по шкале самоотчетов обучающегося; динамика успеваемости	Индивидуальная динамика по указанным индикаторам

Диагностический потенциал ЦПЗ раскрывается не в простом накоплении данных, а в их последовательной трансформации от первичных объективных измерений и субъективных самооценках к педагогически значимым выводам. В частности, на начальном этапе осуществляется сбор первичных данных из различных источников для обеспечения полноты, достоверности и сопоставимости регистрируемых параметров. Возможные проблемы: технические погрешности измерений, пропуски данных, необходимость унификации форматов. На следующем этапе первичные данные подвергаются статистической обработке или сравниваются с референтными значениями и показателями, характерными для определенной возрастной группы, что позволяет получить содержательно интерпретируемые индикаторы (то есть обобщенные показатели, имеющие нормативные границы или референтные значения). Заключительный этап – наиболее глубокий уровень анализа, позволяющий установить устойчивые паттерны, характеризующие типичные способы взаимодействия обучающегося со средой и собственным организмом. Под паттерном понимается повторяющаяся комбинация показателей, имеющая целостную интерпретацию. Выявление паттернов требует применения методов анализа данных (кластеризация, выявление повторяющихся последовательностей) и педагогической интерпретации выявленных закономерностей. Таким образом, диагностика цифрового фенотипа обучающегося значительно упрощается, так как использование для этих целей ЦПЗО позволяет осуществить:

1. Раннее выявление отклонений. Непрерывный мониторинг позволяет фиксировать скрытую манифестацию негативных тенденций в организме (снижение вариабельности пульса, ухудшение качества сна, рост тревожности) задолго до того, как они проявятся на уровне клинически значимых симптомов или приведут к пропускам занятий.

2. Оценку динамики в естественных условиях. В отличие от разовых замеров, ЦПЗ показывает, как меняются показатели в реальном образовательном процессе: реакция на разные типы нагрузок, восстановление после каникул, адаптация к новым условиям.

3. Выявление корреляций с образовательными факторами. Сопоставление данных ЦПЗ с расписанием, оценками, формами работы позволяет выявлять неблагоприятные влияния образовательной среды (устойчивое снижение показателей после определенных уроков или в определенные дни недели).

4. Персонализацию рекомендаций. На основе анализа индивидуальных паттернов возможна выработка адресных рекомендаций, учитывающих не общие нормативы, а индивидуальные особенности реагирования.

5. Оценку эффективности здоровьесберегающих мероприятий. ЦПЗ предоставляет объективные критерии для оценки того, действительно ли введенные изменения (дополнительные физкультминутки, изменение расписания, просветительские программы) привели к изменению поведенческих или физиологических показателей.

Важно понимать, что использование ЦПЗ в образовательном процессе имеет определенные риски и ограничения, обусловленные этическими, психолого-педагогическими и правовыми нормами (табл. 3).

Таблица 3

Риски внедрения ЦПЗ и меры их минимизации

Группа рисков	Конкретные риски	Меры минимизации
Этические	Нарушение приватности, стигматизация на основе данных	Информированное согласие, анонимизация групповых данных, ролевая модель доступа
Психологические	Цифровая тревожность, невротизация (погоня за идеальными показателями)	Педагогический акцент на процессе, а не результате; обучение навыкам цифровой гигиены
Педагогические	Формализм, подмена живого общения анализом данных	Подготовка педагогов к здоровьеформирующей деятельности, разработка методических материалов
Технические	Неточность измерений, сбои в работе	Использование сертифицированного оборудования, информирование о погрешностях

Использование в образовательном процессе ЦПЗ обуславливает необходимость готовности образовательной организации к внедрению данного инструмента, что подразумевает нормативно-правовую (наличие локальных актов, регулирующих сбор и обработку данных, получение информированного согласия) и кадровую готовность (наличие подготовленных педагогов (тьюторов), владеющих навыками интерпретации данных и проведения рефлексивных сессий). Для оценки функционального состояния важно обеспечить образовательную организацию необходимым оборудованием и

защищенной цифровой средой (техническая готовность). Кроме того, очень важны разработки методических рекомендаций по использованию ЦПЗ (методическая готовность), а также привлечение обучающихся к активному использованию ЦПЗ (психологическая готовность и мотивация участников).

Выводы. Проведенное теоретико-методологическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Цифровой паспорт здоровья обладает значительным педагогическим потенциалом, который может быть реализован при условии его концептуализации не как медицинского документа, а как инструмента развития субъектности и рефлексивных способностей обучающегося. Теоретическим базисом использования ЦПЗ в образовании выступает синтез компетентностного подхода, теории самодетерминации (обеспечивающей понимание механизмов внутренней мотивации).

2. Предлагаемый структурно-функциональный контент ЦПЗ и выделенные принципы его реализации (добровольности, рефлексивной направленности, контекстуальности, возрастной сообразности) могут служить основой для проектирования образовательной практики.

3. Внедрение ЦПЗ сопряжено с рисками (этическими, психолого-педагогическими, техническими), которые требуют системной работы по их минимизации на этапе подготовки и реализации.

Литература:

1. Ибрагимова, Э.Э. Валеологические риски образовательной среды / Э.Э. Ибрагимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(1). – С. 162-167

2. Ибрагимова, Э.Э. Экспресс-мониторинг состояния здоровья студенческой молодежи / Э.Э. Ибрагимова, З.А. Якубова // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Биология, химия». – 2015. – Т. 1(67). – № 1. – С. 36-44

3. Калинкина, П.А. Учебный стресс школьников старших классов / П.А. Калинкина // Вестник науки. – 2022. – Т. 1. – № 12(57). – С. 324-331

4. Кобыляцкая, И.А. Состояние здоровья студенческой молодежи / И.А. Кобыляцкая, А.С. Осыкина, Е.Ю. Шкатова // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 5. – С. 74-75

5. Колбанов, В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. – Санкт-Петербург, 1998. – 232 с.

6. Панкова, Н.Б. Сравнительный анализ паспортов здоровья, разработанных в РФ: достоинства, недостатки, перспективы / Н.Б. Панкова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 110-114

7. Соколова, С.Б. Распространенность поведенческих факторов риска, определяющих здоровье, среди обучающихся 7-8 и 10-11 классов / С.Б. Соколова // Здоровье населения и среда обитания. – 2018. – № 8(305). – С. 4-10

8. Ярцева, Д.Ю. Влияние малоподвижного образа жизни на состояние здоровья подростков / Д.Ю. Ярцева, Г.Е. Дергунова // Молодой ученый. – 2017. – № 18. – С. 126-129

9. Ryan, R.M. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective / R.M. Ryan, E.L. Deci; ed. by E.L. Deci, R.M. Ryan // Handbook of Self-Determination Research. – Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. – P. 3-33

Педагогика

УДК 37.017.4

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогического мастерства Иванова Екатерина Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

Аннотация. Статья подготовлена в рамках реализации гранта Государственного Совета Республики Крым молодым ученым Республики Крым имени Н.Я. Данилевского (Постановление Президиума Государственного Совета Республики Крым от 26.01.2026 г. № п347-3/26). Данная статья посвящена разработке и теоретическому обоснованию модели гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи Республики Крым средствами историко-педагогической реконструкции. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска инновационных подходов к воспитанию подрастающего поколения в условиях социокультурной трансформации российского общества и особым статусом Республики Крым как региона, обладающего уникальным историко-культурным наследием. Представленная модель разработана с учетом современных требований и вызовов, нормативно-правовой базы, регламентирующей гражданско-патриотическое воспитание, и направлена на формирование гражданской идентичности, патриотического сознания и социальной активности молодежи. В ходе разработки модели были определены методологические подходы (системный, личностно-деятельностный, культурологический, аксиологический, компетентностный) и принципы (историзма, мультиперспективности, научной достоверности, ценностной ориентации, практико-ориентированности, деятельностного подхода), выделены структурные компоненты гражданско-патриотической компетентности. Авторами предложены и теоретически обоснованы этапы реализации модели, включающие работу с историческими источниками, проектную деятельность, исторические реконструкции и взаимодействие с социальными партнерами. Полученные результаты позволяют констатировать необходимость внедрения разработанной модели в воспитательную систему вузов Республики Крым для формирования у студенческой молодежи целостного исторического сознания, эмоционально-ценностного отношения к наследию предков и устойчивой гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, историко-педагогическая реконструкция, студенческая молодежь, Республика Крым, модель воспитания, историческое сознание, гражданская идентичность, патриотизм.

Annotation. The article was prepared as part of the implementation of the grant of the State Council of the Republic of Crimea to the Young Scientists of the Republic of Crimea named after N.Y. Danilevsky (Resolution of the Presidium of the State Council of the Republic of Crimea dated 01/26/2026 № p347-3/26). This article is devoted to the development and theoretical substantiation of a model of civic and patriotic education of students of the Republic of Crimea by means of historical and pedagogical reconstruction. The relevance of the research is determined by the need to find innovative approaches to educating the younger generation in the context of the socio-cultural transformation of Russian society and the special status of the Republic of Crimea as a region with a unique historical and cultural heritage. The presented model has been developed taking into account modern requirements and challenges, the regulatory framework governing civic and patriotic education, and is aimed at the formation of civic identity, patriotic consciousness and social activity of youth. During the development of the model, methodological approaches (systemic, personality-

activity, cultural, axiological, competence-based) and principles (historicism, multiperspectivity, scientific reliability, value orientation, practice-orientation, activity approach) were identified, and structural components of civic and patriotic competence were identified. The authors propose and theoretically substantiate the stages of the model's implementation, including work with historical sources, project activities, historical reconstructions and interaction with social partners. The results obtained allow us to state the need to introduce the developed model into the educational system of universities in the Republic of Crimea in order to form a holistic historical consciousness among students, an emotional and valuable attitude to the heritage of their ancestors and a stable civic identity.

Key words: civic and patriotic education, historical and pedagogical reconstruction, student youth, Republic of Crimea, model of education, historical consciousness, civic identity, patriotism.

Введение. В условиях современных социокультурных и геополитических реалий перед российским обществом остро стоит проблема воспитания гражданско-патриотической позиции у студентов. Молодежь представляет собой особую социальную группу, которой предстоит стать фундаментом гражданского общества в будущем. Именно студенческий возраст является ключевым периодом для формирования активной гражданской позиции, поскольку в это время происходит закладка основных ценностных ориентиров и жизненных установок.

Особое значение в этом контексте приобретает Республика Крым, имеющая уникальный исторический путь, богатое культурное наследие и особый статус региона, воссоединившегося с Российской Федерацией в 2014 году. В Крыму, на территории которого переплелись судьбы многих народов и культур, задача формирования гражданской идентичности приобретает особую значимость.

В современной образовательной среде все большее внимание уделяется разработке результативных воспитательных моделей. Их ключевая цель – содействие становлению гражданской активности, воспитанию патриотизма и формированию у личности стремления к позитивным общественным преобразованиям. Одним из перспективных средств решения этой задачи выступает историко-педагогическая реконструкция – средство, позволяющий воссоздать и интерпретировать исторические события, факты и педагогические феномены с целью их осмысления и использования в современном образовательном процессе.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование модели гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи Республики Крым средствами историко-педагогической реконструкции, а также выявление ее педагогического потенциала в условиях высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Предложенная модель воспитания гражданско-патриотических качеств у студентов Крыма, основанная на историко-педагогической реконструкции и выстроена по блочному принципу. Она объединяет в себе целевой, теоретико-методологический, содержательно-технологический и результативный блоки. Разработка данной структуры продиктована социальным запросом общества, отражающим требования к поведению и деятельности молодежи, призванным обеспечивать укрепление государственности, правопорядок и поступательное развитие страны. Необходимость внедрения такой модели обусловлена потребностью в устойчивом развитии государства, повышении уровня жизни населения и сохранении социальной стабильности, а также уникальными историко-культурными особенностями Крымского региона.

Целевой блок включает цель, социальный заказ общества и нормативно-законодательную базу. Целью реализации модели выступает гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи Республики Крым средствами историко-педагогической реконструкции.

Теоретико-методологический блок модели включает научные подходы, принципы, структурные компоненты, показатели и уровни сформированности гражданско-патриотических качеств студенческой молодежи.

В рамках реализации модели считаем основополагающими следующие научные подходы:

Системный подход обеспечивает целостность и организационное единство воспитательного процесса, позволяя рассматривать гражданско-патриотическое воспитание как систему взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, форм, субъектов, ресурсов, результатов). В трудах В.А. Сластенина [11], Н.В. Ипполитовой [6] подчеркивается, что системный подход позволяет преодолеть фрагментарность воспитательной работы и обеспечить координацию усилий всех структурных подразделений вуза.

Личностно-деятельностный подход утверждает приоритет субъект-субъектного взаимодействия, где студент выступает не объектом воспитательных воздействий, а активным участником, соорганизатором воспитательного процесса. Данный подход представлен в трудах Ю.П. Азарова [2], В.А. Сластенина [11], Ю.Н. Кулюткина [9]. В основе подхода лежат следующие положения: формирование ключевых компетенций, необходимых для полноценного участия в жизни общества; включение студентов в практическую деятельность, позволяющую применить гражданские навыки в реальных условиях; а также осмысление и анализ приобретенного опыта.

Культурологический подход ориентирует на освоение студентами культурно-исторического наследия как основы формирования национальной идентичности и патриотического сознания. Как отмечается в исследованиях, «процесс формирования культурной идентичности студентов связан с влиянием региональных и общероссийских, массовых и индивидуальных, социокультурных и предпрофессиональных факторов» [8]. Для Республики Крым данный подход приобретает особое значение в силу уникального культурного многообразия региона.

Аксиологический подход фокусируется на формировании у студентов системы ценностных ориентаций, соответствующих традиционным российским духовно-нравственным ценностям. Данный подход рассматривался в трудах К.А. Абульхановой-Славской [1], А.В. Караковского [7]. В законодательных актах Российской Федерации закрепляется система традиционных ценностей, среди которых патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, историческая память и преемственность поколений.

Компетентностный подход обеспечивает конкретизацию ожидаемых результатов воспитательной деятельности в терминах компетенций. Данный подход представлен в трудах В.А. Болотова [5], Т.В. Антиповой [3] и других исследователей.

В логике выделенных научных подходов были определены следующие принципы реализации модели:

Принцип историзма предполагает рассмотрение педагогических явлений и процессов в их становлении, развитии и изменении, с учетом конкретно-исторических условий, в которых они возникали и функционировали. Как отмечает М.В. Богуславский, «историко-педагогическая реконструкция позволяет преодолеть фрагментарность представлений о прошлом, увидеть педагогические явления в их целостности и развитии» [4].

Принцип мультиперспективности требует учета различных точек зрения на исторические события и педагогические явления, анализа позиций разных участников исторического процесса.

Принцип научной достоверности предполагает опору на первоисточники, источниковедческий анализ, сопоставление различных источников, отказ от фальсификаций и мифологизации истории. Как подчеркивается в исследовании

М.А. Поляковой, «применение в процессе обучения источникового материала историко-педагогической направленности» является необходимым условием обеспечения научной достоверности [10].

Принцип ценностной ориентации направлен на выявление ценностного содержания исторического опыта, актуализацию нравственных уроков истории, формирование у студентов системы ценностных ориентаций. Как отмечает С.В. Куликова, категория «Отечество» в системе традиционных базовых ценностей занимает центральное место [8].

Принцип практико-ориентированности требует установления связей между прошлым и настоящим, определения возможностей применения исторического опыта в современной практике. Как отмечает М.В. Богуславский, речь идет о «ретро-инновациях» – возвращении в образовательную практику проверенных временем педагогических идей, методов и технологий [4].

Принцип деятельностного подхода предполагает преодоление пассивности и созерцательности, включение студентов в различные виды деятельности, создание субъектной позиции. Данный принцип обеспечивает формирование не абстрактных знаний, а реальных компетенций, готовности к действию.

В логике нашего исследования следует описать компоненты, показатели и уровни гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи, которые включены в теоретико-методологический блок модели (Таблица 1).

Представленные в таблице компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Когнитивный компонент выступает основой, обеспечивающей понимание места и роли личности в историческом процессе. Эмоционально-ценностный компонент придает знаниям личностную окраску, превращая их из абстрактной информации во внутренние убеждения. Деятельностный компонент позволяет подрастающему поколению проявлять свою гражданскую позицию в конкретных действиях. Рефлексивный компонент обеспечивает осмысление собственной деятельности и ее результатов.

Таблица 1

Компоненты, показатели и уровни гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи

Компонент	Показатели	Уровни сформированности
Когнитивный	Знание истории Отечества, истории Крыма; понимание прав и обязанностей гражданина; осведомленность о культурных традициях.	Высокий (глубокие системные знания); средний (фрагментарные знания); низкий (поверхностные знания).
Эмоционально-ценностный	Чувство любви к Родине, гордости за ее достижения; уважение к историческому прошлому; эмоционально-положительное отношение к истории Крыма.	Высокий (устойчивое позитивное отношение); средний (ситуативное отношение); низкий (индифферентное или негативное отношение).
Деятельностный	Участие в социально значимой деятельности; готовность к сохранению исторической памяти; активная гражданская позиция.	Высокий (активное участие); средний (эпизодическое участие); низкий (пассивность).
Рефлексивный	Способность к самоанализу; критическое осмысление своей гражданской позиции; стремление к самосовершенствованию.	Высокий (развитая рефлексия); средний (ситуативная рефлексия); низкий (отсутствие рефлексии).

Содержательно-технологический блок включает этапы, цели, содержание работы и формы реализации модели. Модель реализуется в четыре этапа, каждый из которых имеет свою специфику и целевые ориентиры (Таблица 2).

Таблица 2

Этапы реализации модели гражданско-патриотического воспитания средствами историко-педагогической реконструкции

Этап	Цель	Содержание работы	Формы и методы
Подготовительно-диагностический	Выявление исходного уровня сформированности гражданско-патриотических качеств; формирование мотивации к изучению истории	Диагностика исходного уровня; введение в проблему; формирование интереса к историко-культурному наследию Крыма	Анкетирование, тестирование, беседы, мотивационные лекции, виртуальные экскурсии по историческим местам Крыма
Историко-познавательный	Формирование системы знаний об истории Крыма, его культурном наследии, выдающихся личностях	Изучение истории Крыма с древнейших времен до современности; анализ первоисточников; работа с архивными документами; изучение биографий выдающихся крымчан	Работа с историческими источниками, лекции-дискуссии, просмотр документальных фильмов, встречи с историками, посещение музеев и архивов
Реконструктивно-деятельностный	Актуализация исторического опыта через активную деятельность по его воссозданию и осмыслению	Реализация проектов историко-педагогической реконструкции; участие в исторических реконструкциях; создание музейных экспозиций	Проектная деятельность, исторические реконструкции, ролевые игры, театрализованные представления, создание виртуальных музеев, волонтерская деятельность
Рефлексивно-оценочный	Осмысление полученного опыта; оценка динамики сформированности гражданско-патриотических качеств	Рефлексия участия в проектах и мероприятиях; самооценка изменений в ценностных ориентациях; планирование дальнейшей деятельности	Рефлексивные дневники, круглые столы, дискуссии, презентация проектов, портфолио достижений

Педагогический потенциал историко-педагогической реконструкции раскрывается через систему форм и методов, каждая из которых вносит свой вклад в формирование гражданско-патриотических качеств личности.

Проектная деятельность является одной из наиболее эффективных форм реализации историко-педагогической реконструкции. В процессе работы над проектом студенты: изучают первоисточники (архивные документы, мемуары, периодику); проводят интервью с носителями исторической памяти (ветеранами, очевидцами событий); анализируют исторические контексты и интерпретируют события; создают собственные продукты (видеоролики, виртуальные экскурсии, музейные экспозиции).

Примеры проектов, адаптированных для Республики Крым: «История моей семьи в истории Крыма»; «Выдающиеся педагоги Крыма: вклад в развитие образования»; «Виртуальный музей истории крымского образования»; «Герои среди нас: сохранение памяти о защитниках Крыма»; «Крым в литературе и искусстве: культурное наследие полуострова».

Работа с подлинными историческими источниками является важнейшим элементом историко-педагогической реконструкции. Как подчеркивается в современных исследованиях, «педагогическая технология работы с историческими источниками включает не только анализ содержания, но и оценку достоверности, понимание контекста создания, выявление позиции автора» [4]. Формы работы с источниками включают: анализ архивных документов; изучение периодики разных исторических периодов; работу с мемуарами и дневниками; анализ писем и личных документов; сопоставление различных источников по одной теме. В Крыму особую ценность представляют архивы, связанные с историей Таврической губернии, периодом Великой Отечественной войны, воссоединением Крыма с Россией.

Исторические реконструкции предполагают воссоздание определенных исторических событий, ситуаций, быта. В отличие от досуговых реконструкций, педагогические реконструкции ориентированы на образовательные и воспитательные задачи. Эффективными формами являются: ролевые игры, моделирующие исторические события (например, «Крымская война: оборона Севастополя», «Ялтинская конференция 1945 года», «Крымская весна 2014 года»); театрализованные представления, посвященные историческим событиям; имитационные игры, требующие принятия решений в историческом контексте.

Взаимодействие с социальными партнерами является необходимым условием эффективной реализации модели. Формы сотрудничества для Республики Крым: организация экскурсий и выездных занятий в музеях и архивах (Центральный музей Тавриды, Музей героической обороны и освобождения Севастополя, Ливадийский дворец, Херсонес Таврический); совместные проекты с ветеранскими организациями; волонтерская деятельность по сохранению исторических памятников; участие в поисковой работе; сотрудничество с Крымским отделением Российского военно-исторического общества.

Республика Крым обладает уникальным историко-культурным наследием, что создает особые возможности для реализации модели гражданско-патриотического воспитания средствами историко-педагогической реконструкции.

Историко-культурный потенциал Крыма включает:

– Античное наследие – Херсонес Таврический, Пантикапей, скифские городища;

– Средневековое наследие – пещерные города (Чуфут-Кале, Мангуп-Кале), памятники византийской, генуэзской, крымскотатарской культуры;

– Историю Российской империи – присоединение Крыма к России (1783), развитие Севастополя как базы Черноморского флота;

– Крымскую войну – оборона Севастополя 1854-1855 гг.;

– События XX века – революция, Гражданская война, Великая Отечественная война (Крымский фронт, партизанское движение), послевоенное восстановление;

– Современную историю – Крымская весна 2014 года, воссоединение Крыма с Россией.

Учет региональной специфики при реализации модели позволяет: формировать у студентов чувство сопричастности к истории родного края; использовать аутентичные исторические источники и памятники; организовывать экскурсии и выездные занятия непосредственно на местах исторических событий; привлекать местных краеведов, историков, ветеранов к воспитательной работе.

Результативный блок включает ожидаемые результаты реализации модели: сформированность целостного исторического сознания студенческой молодежи Республики Крым; развитие эмоционально-ценностного отношения к историческому и культурному наследию Крыма; формирование устойчивой гражданской идентичности и патриотической позиции; развитие критического мышления и навыков работы с историческими источниками; готовность к социально значимой деятельности по сохранению исторической памяти; активизация участия студентов в общественной жизни вуза и региона.

Диагностический инструментарий для оценки эффективности модели включает: анкетирование для выявления уровня знаний истории Крыма; опросники для оценки эмоционально-ценностного отношения; наблюдение за участием студентов в мероприятиях; анализ продуктов проектной деятельности; рефлексивные методики.

Выводы. Разработанная модель гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи Республики Крым средствами историко-педагогической реконструкции представляет собой целостную, научно обоснованную систему, объединяющую целевой, теоретико-методологический, содержательно-технологический и результативный блоки.

Реализация представленной модели позволяет решить ряд задач, связанных с гражданско-патриотическим воспитанием студенческой молодежи: интеграция воспитательных мероприятий гражданско-патриотической направленности в образовательный процесс вуза; вовлечение студентов в проектную и исследовательскую деятельность, связанную с изучением историко-культурного наследия Крыма; применение инновационных форм и методов работы (историческая реконструкция, работа с первоисточниками, создание виртуальных музеев); взаимодействие с социальными партнерами (музеи, архивы, ветеранские организации, учреждения культуры).

Данная модель обеспечивает формирование прочного фундамента гражданско-патриотической позиции студентов и создает необходимые организационно-педагогические условия для раскрытия потенциала молодых жителей Республики Крым. Использование региональных особенностей и уникального историко-культурного наследия полуострова открывает широкие перспективы для внедрения модели, а также позволяет транслировать этот опыт в другие субъекты Российской Федерации.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 298 с.

2. Азаров, Ю.П. Тайны педагогической магии / Ю.П. Азаров. – Москва: Интерпракс, 1993. – 368 с.

3. Антипова, Т.В. Развитие коммуникативной компетенции старшеклассников средствами театрализованной деятельности: монография / Т.В. Антипова. – Красноярск: СибГАУ, 2008. – 168 с.

4. Богуславский, М.В. Историко-педагогическая реконструкция как метод научного познания / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 23-30

5. Болотов, В.А. Инновационное развитие российского образования: опыт и перспективы / В.А. Болотов. – Москва: Просвещение, 2004. – 288 с.

6. Ипполитова, Н.В. Педагогические условия как компонент педагогической системы / Н.В. Ипполитова // Вестник

Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4. – С. 8-14
7. Караковский, А.В. Воспитание школьника: теория und методика воспитательной работы / А.В. Караковский. – Москва: Педагогика, 1999. – 256 с.
8. Куликова, С.В. Патриотическое воспитание студенческой молодежи: теория и практика: учеб. пособие / С.В. Куликова. – Волгоград: ВГСПУ, 2023. – 184 с.
9. Кулюткин, Ю.Н. Психология профессионального саморазвития учителя / Ю.Н. Кулюткин. – Санкт-Петербург: Образование, 1991. – 160 с.
10. Полякова, М.А. Историко-педагогический анализ образовательных систем: учеб. пособие / М.А. Полякова. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – 208 с.
11. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / В.А. Сластенин. – Москва: Школьная пресса, 2002. – 512 с.

Педагогика

УДК 378.22
кандидат педагогических, доцент, доцент кафедры педагогики
и педагогического мастерства Игнатова Ольга Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Игнатова Анастасия Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗАХ

Аннотация. При проведении реформы в высшем образовании России насущной является проблема подготовки специалиста, в частности будущего преподавателя, который сможет быть конкурентоспособным в профессии. В условиях изменений в современном обществе приоритетными являются вопросы формирования у человека новых жизненных целей, компетентностей, усиление мобильности и имплементации знаний в профессиональную деятельность. Профессиональная подготовка будущих преподавателей, способных быстро и эффективно адаптироваться к меняющимся условиям социума сегодня является залогом качества высшего образования, важным фактором его развития. Подготовка будущих преподавателей к профессиональной деятельности, которая по своей сути является творческой, позволяет расширить диапазон профессиональных интересов специалистов, дает возможность осмысленно внедрять и проверять новаторские предложения. Она должна способствовать привлечению преподавателей к внутренней перестройке образовательного процесса, что может гарантировать его постоянное самосовершенствование, готовность к принятию педагогическими работниками инновационных нововведений. В статье раскрывается современное понятие научно-исследовательской деятельности. Показано, что научно-исследовательская деятельность, как один из факторов, способствует развитию творческого потенциала личности, которая характеризуется высокой мотивацией к активной познавательной деятельности, развитию творческих способностей.
Ключевые слова: научно-исследовательская работа, педагог, профессиональная подготовка, специалист, студент.
Annotation. When carrying out reforms in Russia's higher education system, the issue of training specialists, particularly future teachers, who can be competitive in their profession, is of utmost importance. In the context of changes in modern society, the formation of new life goals, competencies, increased mobility, and the implementation of knowledge in professional activities are of utmost importance. The professional training of future teachers who are able to adapt quickly and effectively to the changing conditions of society is the key to the quality of higher education and an important factor in its development. The training of future teachers for professional activities that are inherently creative allows them to expand their range of professional interests and enables them to implement and test innovative proposals in a meaningful way. This training should encourage teachers to engage in the internal restructuring of the educational process, which can ensure its continuous improvement and the willingness of teachers to adopt innovative innovations. The article reveals the modern concept of research activities. It is shown that research activities, as one of the factors, contribute to the development of the individual's creative potential, which is characterized by high motivation for active cognitive activity and the development of creative abilities.
Key words: research work, teacher, professional training, specialist, student.

Введение. Необходимость владения методами научного исследования, умениями творческого саморазвития в собственной профессиональной работе неоднократно подчеркивалась на законодательном уровне. В законе «Об образовании в Российской Федерации» к важным задачам формирования профессионалов в заведениях высшего образования отнесено «осуществление исследовательской работы посредством проведения научных изысканий и предоставление возможностей творческой работы студентов»; «обеспечение гармоничного единства в процессе обучения образовательной, научной и творческой работы» [9, С. 33].

Организационным основам научно-исследовательской работы будущих специалистов различных профессиональных отраслей посвящены труды О.А. Мишурина, Л.В. Чупрова, Э.Р. Мулина [7]. Проблемам организации научно-исследовательской работы как важной составной частью профессиональной подготовке будущих учителей посвятили свое исследование Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова [5]. В то же время анализ научных публикаций показал, что система научно-исследовательской работы будущих преподавателей еще недостаточно изучена.

Целью статьи является раскрытие главных составляющих в организации научно-исследовательской работы выпускников педагогических специальностей в высших учебных заведениях.

Изложение основного материала статьи. В центре концепции обучения в ВУЗе находится не логика научного знания (построения научной теории), что реально отдалена от личности, а логика интеграции индивида в сферу познания, согласующегося с логикой процесса познания. Согласно данной логики, в стратегию психолого-педагогического обучения должна быть включена стадия общей ориентации в рассматриваемой проблеме, что предусматривает оценку ее как целостности, определение разных ее характеристик. Вслед за этим начинается фаза обогащения знаний посредством анализа явления, определение ментальных, предметных характеристик. Для этого является необходимым обеспечение

возможностей, служащих инструментом актуализации творческих педагогических возможностей обучающихся и активизации их способности к самостоятельным активным действиям для проектирования и личного апробирования новаторских и экспериментальных проектов и обучающих методик. Это и является движение к активному использованию методик развивающего обучения в образовании [6].

Для становления творческого подхода студенту – будущему преподавателю во время учебы в университете необходимо познать сущность и реализовать на практике те или другие виды педагогического творчества, поскольку только при осуществлении творческой образовательной деятельности есть возможность испытать, проверить те или иные индивидуальные качества. Творческий студент главным образом направлен на синтезирование, интеграцию различных подходов в теории, практике, по отношению к себе и другим. Именно творческая личность может в таким образом переструктурировать познавательное, коммуникативное пространство, что может сделать открытие в области науки, в себе, в отношениях с людьми и подняться на более высокий – целостный-креативный уровень осмысления и принятия ситуации, другого человека и себя самого. Большинство ученых связывают термин «научно-исследовательская деятельность» с термином «творчество». Так, А.Н. Сазонова и Е.Ф. Зачиняева о связи творчества и научно-исследовательской работы говорят следующее: творческая деятельность переходит в исследовательскую каждый раз, когда специалист, обобщая свой опыт, внедряя опыт коллег или новые методики, сознательно использует определенные методы исследования, дающие возможность получить объективную информацию, характеризующую результаты его творческой деятельности [8, С. 51].

Творческая студенческая деятельность представляет собой одно из важнейших условий становления будущего специалиста. Обучающийся, обладающий высоким уровнем творческого потенциала испытывает личное стремление к исследованиям. Следует подчеркнуть, что творчество основано на двух взаимосвязанных началах: личностном и деятельностном. Они способны совершенствоваться только во взаимосвязи. Вот почему творчество может определяться как субстанциональная характеристика деятельности человека, выражающаяся как у деятельности в целом, так и в определенных проявлениях. Одной из форм такой деятельности и выступает исследовательская деятельность личности. Отметим, что овладение научно- практической деятельностью служит первостепенной задачей обучения специалистов. Суть научно-исследовательской деятельности как специфической формы деятельности человека, характеризуется фактором «открытия» нового знания, появляющегося на фундаменте прежних познаний и опыта человека. Большое внимание в этом аспекте уделяется познавательной функции, которую Н.В. Василенко характеризует как «основу, порождающую познавательную активность студента и преподавателя» [3, С. 1912].

Научно-исследовательская деятельность студентов, по мнению некоторых исследователей [11], является высшей формой самостоятельного учебного познания, поскольку оно принимает формы научного прогнозирования (студент самостоятельно определяет цель и ищет пути по ее решению). М.Б. Шашкина научно-исследовательскую деятельность студентов определяет как одну из форм организации их самостоятельной учебной деятельности. Она рассматривает ее в качестве комплекса индивидуальных учебно-познавательных и творческо-исследовательских процедур. Такие действия направленны на реализацию заданий по выполнению научно-исследовательских проектов, курсовых и выпускных (квалификационных) работ, а также способствуют самостоятельной научно-исследовательской работе, которая не предусмотрена учебным планом для обязательного осуществления [12].

Исследуя учебно-исследовательскую работу обучающихся в качестве актуализирования знаний, необходимых для профессиональной работы, Т.П. Фомина подчеркивает, что учебно- исследовательская деятельность студентов – это «такой вид учебно-познавательной работы творческого характера, который нацелен на поиск, изучение и объяснение фактов и явлений действительности с целью приобретение и систематизация субъективно новых знаний о них. Ведущими функциями учебно-исследовательской деятельности, согласно концепцией проблемно-развивающего обучение, выступают: обеспечение творческого пути усвоения знаний, активизация мыслительной деятельности студентов, развитие интеллектуально-познавательных мотивов обучения, формирование начального уровня овладения методами исследовательской работы, усовершенствования исследовательских умений, творческих способностей студентов» [10, С. 244].

К функции научно-исследовательской работы магистрантов современные исследователи относят:

– познавательную (спецификой научно-практической работы магистранта является ее обучающий характер; выполняя исследования, магистрант получает необходимый методологический багаж знаний и навыков);

– персонально-образовывающую (в процессе исследования формируются креативные способности, научно-педагогический мыслительный процесс, способность видеть проблему, находить способы ее разрешения);

– социально-компетентностную (владение технологией самостоятельного научного исследования и развитые креативные способности являются базой для повышения профессиональной компетентности магистранта, уровня по его соответствию требованиям социума) [1].

По мнению Е.А. Гараевой, всесторонняя подготовка обучающихся к научно-исследовательской и образовательно-научной деятельности предусматривает: – освоение методов, приемов и процедур выполнения исследовательской и обучающей деятельности;

– получение навыков по формированию исследовательского и образовательного направления деятельности;

– способность применять компьютерные и иные технические средства, используемые для организации научных исследований;

– обретение навыков разработки публикаций и создания учебно-методических материалов [4].

Комплексную научно-исследовательскую работу обучающихся в ВУЗах следует осуществлять в двух органично связанных направлениях: научно-исследовательскую работу студентов во время образовательного процесса и внеаудиторную. В высшей школе комплекс студенческих научно-исследовательских работ необходимо формировать по следующим направлениям:

– учебно-исследовательская работа должна являться составной частью учебного процесса и непременной для всех обучающихся. К ней следует отнести: выполнение проектных заданий, подготовка эссе и рефератов, проведение исследований при прохождении производственных практик, защита диплома и др.;

– научно-исследовательская деятельность, которая осуществляется во внеучебное время (работа в научных кружках, проблемных группах; участие в научных конференциях, семинарах; сотрудничество в выполнении работ по госбюджетной тематике; выполнение хозрасчетных научных работ в пределах творческого сотрудничества кафедр, факультетов; написание тезисов научных докладов, публикаций и т.д.; то есть исследования, выполняемые студентами с целью творческого профессионального и личностного саморазвития);

– организационно-массовые мероприятия (предметные олимпиады, обзоры, конкурсы научных работ и т.п.) [2].

Выводы. Научно-исследовательская деятельность является средством подготовки специалиста нового типа и важным условием развития творческого, инициативного будущего преподавателя с ориентацией на постоянное познание, стремление к определению сущности любого явления, поиска лучших средств решения профессиональных проблем,

постоянного экспериментирования, самоанализа и самооценки.

Участие в научно- исследовательской работе развивает в будущих преподавателей рефлексию собственных жизненных и профессиональных потребностей и интересов, которая осуществляется в процессе профессионально сориентированных исследовательских задач, что обеспечивает объективность и формирует критическое и конструктивное отношение к себе, помогает осознать свое соответствие требованиям профессии и научно-исследовательской деятельности, когда будущий преподаватель приобретает навыки самостоятельного осмысления, обретает смысл и пути совершенствования себя в этой деятельности.

Исследовательская деятельность удовлетворяет потребности будущего преподавателя в достижении успеха, самопознании, самореализации, в понимании содержания своей деятельности, в системном видении своих перспектив. Смещение акцентов с преподавания на организацию обучения студентов как самостоятельной систематической самообразовательной деятельности, что только сопровождается и поддерживается преподавателем, становится одним из важнейших ориентиров для обоснования содержания подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, определение их стратегических целей и ориентиров.

Поэтому необходимо способствовать усилению роли научной деятельности в профессиональной подготовке будущих преподавателей; обеспечивать совместное участие студентов и преподавателей в выполнении конкретных научно-исследовательских работ; создавать условия для творческого научного роста студентов; стимулировать у них развитие устойчивого профессионального интереса к научному труду; интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов; интенсификации и индивидуализации образовательного процесса.

Литература:

1. Байлук, В.В. Научная деятельность студентов: системный анализ: монография / В.В. Байлук. – Москва: Инфра-М, 2020. – 145 с.

2. Болдырев, Н.Н. Научно-исследовательская деятельность как основа повышения качества образования в вузе / Н.Н. Болдырев, А.А. Артемов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2014. – Т. 9. – № 1. – С. 147-148

3. Василенко, Н.В. Научно-исследовательская и инновационная деятельность в современных университетах: ресурсы, результаты и границы / Н.В. Василенко // Концепт. – 2024. – Т. 20. – С. 1911-1915

4. Гараева, Е.А. Организация научно-исследовательской работы студентов в образовательном процессе университета / Е.А. Гараева // Университетское образование. – 2022. – Ч. 1. – С. 75-81

5. Ипполитова, Н.В. Система подготовки студентов вуза к исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС нового поколения: монография / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова. – Ставрополь: Логос, 2016. – 142 с.

6. Коршунова, Н.Л. Образование и наука в современном университете / Н.Л. Коршунова, Цзян Нань // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. – 2017. – Т. 12. – № 2. – С. 6-13

7. Мишурина, О.А. Научно-исследовательская работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций / О.А. Мишурина, Л.В. Чупрова, Э.Р. Муллина // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4(3). – С. 412-415

8. Сазонова, А.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов педагогической магистратуры: особенности организации и взаимодействия: учеб.-метод. пособие / А.Н. Сазонова, Е.Ф. Зачиняева. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2022. – 198 с.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 29.12.2025). – URL: https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/ (дата обращения: 27.04.2026)

10. Фомина, Т.П. Научно-исследовательская деятельность студентов как средство повышения качества образования / Т.П. Фомина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 7(63). – С. 242-246

11. Чупрова, Л.В. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в условиях реализации ФГОС ВО / Л.В. Чупрова, О.В. Ершова, Э.Р. Муллина, О.А. Мишурина // Фундаментальные исследования. – 2019. – № 2(19). – С. 4319-4322

12. Шашкина, М.Б. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография / М.Б. Шашкина, А.В. Багачук. – Красноярск, 2006. – 240 с.

Педагогика

УДК 373.3:372.8:372.862:37.012

кандидат педагогических наук, доцент Ислямова Эльвина Асимовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент Хаялиева Сусанна Зевриевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент Сулейманов Ришат Ибраимович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В условиях модернизации системы педагогического образования и повышения требований к профессиональной компетентности будущих учителей технологии особое значение приобретает развитие их творческой активности. Одним из эффективных средств формирования этого качества выступает проектная деятельность, которая способствует интеграции теоретических знаний и практических умений студентов. Кроме того, такая деятельность стимулирует развитие самостоятельности, инициативности и креативности будущих специалистов. В статье рассматривается роль проектной деятельности как условия развития творческой активности на примере подготовки будущих учителей технологии. Проведён анализ теоретических основ проблемы, что позволило уточнить понятие творческой активности. Также выделены основные этапы и структурные компоненты её формирования у студентов. Особое внимание уделяется методам вовлечения обучающихся в проектную работу. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие эффективность данного подхода. Исследование показало, что проектная деятельность способствует развитию творческого потенциала студентов. Кроме того, она формирует их готовность к инновационной

педагогической деятельности. Таким образом, проектная деятельность является ключевым инструментом подготовки современных учителей технологии.

Ключевые слова: проектная деятельность, творческая активность, творческий потенциал, будущие учителя технологии, теоретические знания, практические умения, педагогическое образование.

Annotation. In the context of modernizing the teacher education system and increasing the requirements for the professional competence of future technology teachers, the development of their creative activity is of particular importance. One of the effective means of forming this quality is project activity, which promotes the integration of theoretical knowledge and practical skills of students. In addition, such activities stimulate the development of independence, initiative and creativity of future specialists. The article examines the role of project activity as a condition for the development of creative activity using the example of training future technology teachers. The analysis of the theoretical foundations of the problem was carried out, which made it possible to clarify the concept of creative activity. The main stages and structural components of its formation among students are also highlighted. Special attention is paid to the methods of involving students in project work. The results of an empirical study confirming the effectiveness of this approach are presented. The study showed that project activities contribute to the development of students' creative potential. In addition, it forms their readiness for innovative teaching activities. Thus, project activity is a key tool for training modern technology teachers.

Key words: project activity, creative activity, creative potential, future teachers of technology, theoretical knowledge, practical skills, pedagogical education.

Введение. Современная система образования, ориентированная на формирование ключевых компетенций выпускников, требует от педагогов не только высокого уровня профессиональных знаний, но и развитой творческой активности, способности к инновациям и адаптации к быстро меняющимся условиям. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» в своих требованиях к результатам освоения образовательной программы акцентирует внимание на таких компетенциях, как способность разрабатывать и реализовывать учебные программы, применять современные образовательные технологии, в том числе проектные, и формировать у обучающихся креативное мышление. В этом контексте, проектная деятельность выступает не просто как один из методов обучения, но и как важнейшее условие формирования и развития творческой активности у будущих учителей технологии. Именно в процессе самостоятельной разработки и воплощения проектов, студенты приобретают уникальный опыт проектирования образовательного процесса, поиска нестандартных решений, развития инициативности и самостоятельности, что напрямую коррелирует с профессиональными задачами, поставленными современными образовательными стандартами [4].

Изложение основного материала статьи. Творческая активность является одним из центральных понятий как в педагогике, так и в психологии, однако единого, общепринятого определения этого термина не существует. Авторы предлагают различные подходы к его пониманию, акцентируя внимание на тех или иных аспектах.

Так, Р.А. Галустов в контексте подготовки будущих учителей технологии под творческой активностью понимает единство познавательной и практической деятельности, направленной на создание чего-то нового, оригинального, имеющего ценность. Он подчеркивает, что это «не просто навык, а особое состояние личности, характеризующееся стремлением к поиску, эксперименту и самовыражению» [1, С. 2].

Схожей точки зрения придерживается О.Н. Прохорова, которая рассматривает проектную деятельность как основу самостоятельной работы будущих учителей. В рамках этого подхода, «творческая активность проявляется в способности студента самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения, находить нестандартные решения в процессе выполнения проекта и рефлексировать над полученными результатами» [5, С. 119].

В своих исследованиях Г.О. Саватеев развитие творческой активности будущего педагога в образовательном процессе вуза, акцентирует внимание на мотивационном компоненте. Он определяет творческую активность как процесс, побуждаемый внутренними потребностями личности в познании, самосовершенствовании и самореализации, что проявляется в способности генерировать новые идеи и воплощать их в жизнь [6, С. 26].

В своей работе «Формирование творческой активности бакалавра педагогического образования» Д.А. Салманова подчеркивает, что творческая активность – это не врожденное качество, а приобретаемая способность, которая формируется в условиях целенаправленной педагогической деятельности. Она рассматривает ее как «комплекс интеллектуальных, эмоциональных и волевых проявлений, обеспечивающих успешное решение нестандартных задач» [7, С. 149].

И.Б. Соловьева также говорит о технологии формирования творческой активности будущего учителя технологии, акцентируя внимание на деятельностном подходе. Она полагает, что «творческая активность развивается в процессе активного участия в разнообразных видах деятельности, в том числе и проектной, где происходит интеграция знаний, умений и навыков, а также формируется способность к генерации новых идей» [8, С. 20].

Анализируя различные точки зрения, можно выделить следующие ключевые характеристики творческой активности: генерация оригинальных идей, продуктов, решений; внутреннее стремление к деятельности, самовыражению, познанию; наличие этапов поиска, экспериментирования, воплощения; получение нового, имеющего практическую или теоретическую ценность; сочетание когнитивных, эмоциональных и волевых компонентов.

Формирование творческой активности у будущих учителей технологии – это сложный, многоуровневый процесс, который включает в себя определенные этапы и структурные компоненты. Этот процесс должен быть целенаправленно организован в рамках образовательной программы вуза.

Исследователь В.П. Тигров выделяет следующие этапы формирования творческой активности: мотивационно-потребностный этап; интеллектуально-познавательный этап; деятельностно-практический этап; рефлексивно-оценочный этап.

Создание условий для возникновения у студентов интереса к творческой деятельности, осознания ее значимости для будущей профессии осуществляется на мотивационно-потребностном этапе. На данном этапе работы особенно важно мотивировать студентов и побуждать к участию в проектной деятельности. Для реализации мотивационно-потребностного этапа следует демонстрировать примеры успешной реализации инновационных проектов, а также обосновывать эффективность их влияния на образовательный процесс.

Развитие у студентов теоретических знаний о сущности творчества, его закономерностях, методах и приемах реализуется на интеллектуально-познавательном этапе. На данном этапе будущие учителя технологии должны изучать различные подходы к генерации идей. В частности, на данном этапе можно использовать методы проектирования, критического анализа и рефлексии.

Еще одним этапом формирования творческой активности у будущих учителей технологии выступает деятельностно-практический этап. На данном этапе реализуется активное вовлечение студентов в практическую творческую деятельность, в первую очередь – в проектную. То есть на данном этапе происходит применение полученных знаний и навыков, а также

реализуется экспериментирование, поиск решений, разработка и реализация проектов.

Завершающим этапом формирования творческой активности у будущих учителей технологии является рефлексивно-оценочный этап. В ходе данного этапа осуществляется оценка достигнутых результатов, выявление сильных и слабых сторон, а также коррекция подхода к решению задач [9].

Будущий учитель должен уметь анализировать сложные проблемы, видеть их с разных ракурсов, генерировать множество вариантов решения и выбирать наиболее оптимальный из них. Развитие гибкости ума, воображения, способности к ассоциативному мышлению и прогнозированию становится фундаментом для будущей педагогической инновации.

Одновременно с этим ключевую роль играет поддержка устойчивой мотивации к творческой деятельности. Мотивация может быть, как внешней (поощрение за успешные проекты, участие в конкурсах), так и, что гораздо важнее, внутренней – осознание личной значимости творчества для профессионального роста и самореализации. Педагогическая задача состоит в том, чтобы перевести студента из позиции исполнителя в позицию автора, для которого поиск нового становится личностной потребностью и источником профессионального удовлетворения.

В основе творческой активности лежит развитие определённых личностных качеств будущего педагога. К ним относятся целеустремлённость, позволяющая доводить начатое дело до конца; ответственность за результат своего труда; коммуникативная компетентность для работы в команде и презентации своих идей; а также рефлексивность – способность анализировать собственный опыт, признавать ограничения и видеть пути для дальнейшего развития. Именно синтез этих компонентов – стимулирующей среды, развитого интеллекта, высокой мотивации и зрелой личности – обеспечивает формирование подлинной творческой активности, готовой к реализации в сложных условиях современной школы.

Проектная деятельность, являясь одним из передовых педагогических инструментов, обладает уникальным потенциалом для формирования и развития творческой активности будущих учителей технологии. Её значимость обусловлена самой природой проектного обучения, которое, в отличие от репродуктивных методов, ставит студента в активную, преобразующую позицию [2].

Проектная деятельность занимает особое место в системе профессиональной подготовки будущих учителей технологии, выступая не просто одной из форм учебной работы, а фундаментальным условием развития их творческой активности. Это обусловлено самой сущностью проектной деятельности, которая по своей природе интегративна, ориентирована на самостоятельный поиск решений, нестандартное мышление и практическую реализацию идей. В отличие от традиционных методов обучения, где преобладает репродуктивное усвоение знаний, проектная деятельность ставит студента в позицию активного субъекта, способного не только применять имеющиеся знания, но и самостоятельно добывать новые, анализировать ситуацию, прогнозировать результаты и нести ответственность за итоговый продукт [10].

Обоснование роли проектной деятельности как условия развития творческой активности строится на нескольких ключевых аспектах. Во-первых, она способствует формированию мотивационного компонента личности будущего педагога. Погружаясь в проект, студент сталкивается с реальной проблемой или задачей, требующей творческого подхода. Это стимулирует его познавательный интерес, формирует внутреннюю потребность в самореализации и профессиональном росте. Как отмечают исследователи, именно в процессе проектной работы у будущих учителей технологии появляется устойчивый интерес к педагогическому творчеству и желание внедрять инновации в собственную практику.

Проектная деятельность обеспечивает развитие когнитивного и деятельностного компонентов. Студенты осваивают не только теоретические основы своей специальности, но и учатся применять их на практике в нестандартных условиях. Они овладевают методологией исследования, методами анализа и синтеза информации, технологиями поиска оптимальных решений. В.П. Тигров подчеркивает, что в ходе проектной деятельности происходит активное формирование умений планировать, организовывать и реализовывать собственные замыслы, что является ядром творческой активности. Будущий учитель учится видеть проблему комплексно, находить оригинальные пути её решения и доводить начатое дело до логического завершения [9].

Проектная деятельность неразрывно связана с рефлексивным компонентом формирования личности. Это означает, что после каждого этапа реализации проекта студенту необходим осуществлять критическую оценку собственных действий, выявления ошибок и поиска путей их исправления.

Процесс саморефлексии в ходе формирования творческой активности у будущих учителей технологии способствует: развитию аналитических способностей; формированию адекватной самооценки; стремлению к постоянному самосовершенствованию. Следует отметить, что способность к саморефлексии позволяет будущему учителю не копировать чужие образцы, а создавать свои собственные [3].

Работая над тем или иным проектом, студенты вынуждены выходить за рамки стандартных алгоритмов. То есть студенты учатся генерировать собственные идеи и выбирать из них наиболее эффективные. Этот навык становится основой для создания оригинальных уроков, внеклассных мероприятий и методических разработок в будущей профессиональной деятельности.

Проектная деятельность формирует навыки исследовательской работы. Будущие учителя технологии осваивают методы научного познания: наблюдение, эксперимент, моделирование. Это позволяет им не только грамотно организовывать исследовательскую деятельность школьников на уроках технологии, но и самим выступать в роли новаторов, апробируя и внедряя новые педагогические технологии. Опыт В.В. Шафикова показывает, что студенты, активно участвующие в инновационных проектах, демонстрируют более высокий уровень готовности к руководству творческими коллективами и исследовательской работой учащихся [11].

Проектная работа способствует развитию коммуникативных и коллаборативных навыков. Большинство проектов выполняется в группах, что требует от студентов умения распределять роли, договариваться, аргументировать свою точку зрения и конструктивно воспринимать критику. Т.Н. Шипилова указывает на то, что такая форма организации работы готовит будущих педагогов к эффективному взаимодействию в профессиональном сообществе и к управлению групповой работой школьников [12].

Успешная реализация проектов формирует у студентов уверенность в своих силах и психологическую готовность к инновациям. То есть в процессе создания реального продукта (учебное пособие, авторская программа, модель устройства и др.) студент убеждается в своей способности влиять на окружающий мир. То есть возникает у него чувство собственной компетентности и значимости, что является безусловно мощным стимулом для творческой самореализации. Таким способом проектная деятельность становится «мостом», который соединяет теоретическую подготовку студента с его будущей практической деятельностью.

Выводы. Таким образом, можно отметить, что проектная деятельность является одним из наиболее эффективных условий формирования творческой активности у будущих учителей технологии. Именно проекты способствуют развитию когнитивных, мотивационных и эмоционально-волевых компонентов будущего педагога. Проектная деятельность также напрямую влияет на готовность студентов к инновационной педагогической деятельности. Она требует от них генерации

новых идей, самостоятельного поиска решений, умения работать в команде и готовности к риску. Исходя из этого вузовские программы подготовки учителей технологии должны максимально широко использовать потенциал проектной деятельности, интегрируя ее на всех этапах обучения.

Литература:

1. Галустов, Р.А. Формирование проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства / Р.А. Галустов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 1-5
2. Лавров, М.Л. Формирование проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лавров Максим Леонидович. – Шуя, 2010. – 25 с.
3. Негробова, Л.Ю. Подготовка будущих учителей технологии средствами инновационной проектной деятельности в условиях педагогического вуза / Л.Ю. Негробова, В.П. Тигров // МНКО. – 2023. – № 6(103). – С. 284-287
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». – URL: https://fgosvo.ru/ (дата обращения: 27.04.2026)
5. Прохорова, О.Н. Проектная деятельность как основа самостоятельной работы будущих учителей технологии и предпринимательства / О.Н. Прохорова // Образовательные технологии. – 2010. – № 1. – С. 119-122
6. Саватеев, Г.О. Развитие творческой активности будущего педагога в образовательном процессе вуза / Г.О. Саватеев // Глобус: психология и педагогика. – 2020. – № 3(38). – С. 26-28
7. Салманова, Д.А. Формирование творческой активности бакалавра педагогического образования / Д.А. Салманова // Инновационные педагогические технологии. – Казань: Бук, 2015. – С. 149-151
8. Соловьева, И.Б. Технология формирования творческой активности будущего учителя технологии / И.Б. Соловьева // МНКО. – 2012. – № 2. – С. 20-22
9. Тигров, В.П. Формирование творческой активности учащихся в проектной деятельности образовательной области «Технология» / В.П. Тигров. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 235 с.
10. Челнокова, Т.А. Развитие креативного потенциала личности в процессе освоения будущим педагогом программы профессионального образования / Т.А. Челнокова // Модернизация педагогического образования. – Казань: Бриг, 2015. – С. 302-306
11. Шафиков, В.В. Из опыта включения в инновационную проектную деятельность будущих учителей технологии / В.В. Шафиков // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2020. – № 4(78). – С. 163-168
12. Шипилова, Т.Н. О возможностях инновационной проектной деятельности при организации исследовательской работы учащихся в технологическом образовании / Т.Н. Шипилова, А.Г. Гвоздева, О.В. Трубицына. – Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 425-431

Педагогика

УДК 623.5

кандидат социологических наук Карелкин Евгений Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Савченко Николай Николаевич
Федеральное казенное учреждение высшего образования
Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской федерации (г. Ростов-на-Дону);
преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Каленский Анатолий Викторович
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего
образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ СИТУАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Физическая подготовка является ключевым элементом профессионального становления сотрудников органов внутренних дел. Она формирует необходимые двигательные навыки, выносливость и психологическую готовность к выполнению служебных задач. При этом современные условия несения службы предъявляют к сотрудникам МВД России новые требования, где необходимо быстро принимать решения в нестандартных ситуациях, активно реагировать на возникающие угрозы, владеть комплексом тактических действий. В этих условиях особенно актуально внедрение ситуационного моделирования как педагогического приёма, позволяющего имитировать реальные служебные ситуации и совершенствовать профессиональные компетенции у вновьприбывших сотрудников полиции.

Ключевые слова: ситуационное моделирование, инновации, физическая подготовка, сотрудники ОВД, образовательные технологии, профессиональная компетентность, традиции физической культуры, методика подготовки.

Annotation. Physical training is a key element of the professional development of law enforcement officers. It forms the necessary motor skills, endurance and psychological readiness to perform official tasks. At the same time, modern conditions of service impose new requirements on employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, where it is necessary to quickly make decisions in non-standard situations, actively respond to emerging threats, and master a set of tactical actions. In these conditions, it is especially important to introduce situational modeling as a pedagogical technique that allows you to simulate real-life service situations and improve the professional competencies of newly arrived police officers.

Key words: situational modeling, innovations, physical training, police officers, educational technologies, professional competence, traditions of physical culture, training methods.

Введение. Ситуационное моделирование – это педагогический метод, основанный на воспроизведении элементов профессиональной деятельности сотрудниками ОВД в виде учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям службы. Данный метод позволяет конструировать модели служебной деятельности и ставить участников в условия, требующие принятия решений и применения навыков в сложной обстановке. В контексте физической подготовки это может быть, например, имитация задержания правонарушителя с элементами рукопашного боя и беговой работы, отработка навыков оказания первой помощи в полевых условиях и многие другие. При этом акцент делается не столько на

выполнение отдельных упражнений, сколько на решение комплексных задач в динамичной ситуации.

Изложение основного материала статьи. Ситуационное моделирование в свою очередь опирается на ключевые педагогические концепции и методики, такие как:

– компетентностный подход, где обучающийся развивает конкретные профессиональные умения и качества;

– проблемно-ситуационное обучение, стимулирующее аналитическое мышление;

– андрагогические принципы, учитывающие опыт действующих сотрудников ОВД.

Например, исследование А.Х. Каширгова подчёркивает, что метод анализа конкретных ситуаций способствует развитию аналитических способностей, системного мышления и навыков по быстрому реагированию на нестандартные события [2, С. 541].

Важной методологической основой является комплексный подход в системе обучения. Кроме этого, в подготовке сотрудников ОВД часто применяются интегрированные программы, объединяющие огневую, физическую и тактико-специальную подготовку, где именно практика служебной деятельности показывает, что в ситуациях применения мер административного принуждения задействуются двигательные умения, ранее сформированные на занятиях по различным видам профессиональной подготовки. Ситуационное моделирование выступает здесь связующим звеном - оно позволяет объединить элементы разных дисциплин (например, беговые упражнения + стрелковые умения + боевые приёмы борьбы + оказание первой помощи) в едином учебном сценарии, приближенном к реальным условиям несения службы [6, С. 272].

Наконец, методологическими ориентирами служат научно-методические разработки МВД России. Так, в «Порядке организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» прямо указано на необходимость вариативных форм и методов проведения занятий с целью повышения эффективности и мотивации курсантов [1, С. 100]. Фактически, ситуационное-моделирование вписывается в рамки современных норм педагогической работы МВД России, направленных на «формирование требуемого уровня готовности» сотрудников к выполнению служебных задач.

Система физической подготовки в МВД имеет долгую историю, уходящую корнями в советскую эпоху, когда занятия физкультурой и спорта рассматривались как неотъемлемая часть подготовки офицерского состава. Традиционно курсанты проходят курс физической, строевой, рукопашной подготовки, специальных испытаний (преодоление препятствий, подтягивания, беговые нормативы). Важным элементом остаётся общая физическая культура и пропаганда здорового образа жизни – все это закладывает прочный фундамент для последующего освоения служебных умений.

Исследования многих отечественных исследователей указывают, что традиции физической подготовки формируют у курсантов боевой дух и коллективизм. Так, Р.В. Колганов, В.Н. Клюев, В.А. Борисов и Е.Н. Лямзин подчёркивают: «физическая подготовка считается одной из ключевых составляющих боевой подготовки личного состава» и играет роль в «воспитании волевых и морально-психологических качеств» [3, С. 59-60]. Данное положение означает, что любые инновации (в том числе ситуационные методы) должны опираться на существующие традиционные практики.

С исторических позиций в МВД России сильны традиции дисциплинированного похода к спорту и единоборствам. Например, с момента основания факультетов физподготовки учитывались специфические требования МВД России, а именно занятия проводились с учётом возникающих служебных задач (сдерживание массовых беспорядков, арест преступников). Эти традиции подчёркивают, что каждое физическое упражнение несёт служебную значимость. В современной науке нередко отмечают, что название дисциплины «служебно-прикладная физическая подготовка» «подчеркивает её особую принадлежность к будущей профессиональной деятельности сотрудника» [5, С. 84]. Другими словами, она не просто развивается в абстрактном спортзале, а всегда связана с специализацией сотрудников ОВД и профессиональными ценностями полиции.

Таким образом, традиции физической подготовки в МВД России играют роль «скелета» учебного процесса, где они обеспечивают базовый уровень физической подготовки. В то же время на их основе создаётся атмосфера преемственности, где курсант чувствует себя частью большого профессионального сообщества [4, С. 245]. Ситуативное моделирование в данном контексте рассматривается как инновация, расширяющая рамки традиционных занятий, но не отрицающая их. За счёт использования традиционных упражнений в новых комбинациях повышается значимость занятий (курсант видит связь между утренней пробежкой и реальным задержанием, например), что дополняет исторический опыт МВД России современными средствами.

Кроме того, данный метод не только дополняет традиции, но и по данным практических исследований, ситуационное моделирование показало высокую эффективность в улучшении профессиональной подготовки курсантов. Оценка результатов может производиться по разным критериям, начиная от готовности выполнить нормативы физподготовки, скорости принятия правильных решений в имитационных задачах, заканчивая степенью сохранения самообладания в стрессовых условиях [8, С. 145].

Экспериментальные данные подтверждают позитивные изменения при использовании инновационных методик данного направления. Так, Е.И. Троян в своём исследовании доказал эффективность разработанного сенсомоторного метода, где по результатам проведённого эксперимента после курса занятий с поэтапно нарастающей сложностью у сотрудников патрульно-постовой службы полиции (далее ППСП) отмечался значительный рост основных физических показателей и тактических умений [7, С. 306]. Автор указывает: «в результате доказана эффективность использования разработанного сенсомоторного метода для обучения сотрудников ППСП применению физической силы». Это означает, что специально созданные ситуативные упражнения (например, приёмы борьбы с постепенно увеличивающейся нагрузкой) действительно приводят к объективно лучшим результатам по сравнению с традиционными учебными занятиями.

Другие исследования свидетельствуют о том, что комбинированные занятия (физическая нагрузка + ситуации из практики деятельности сотрудников ОВД) дают более уверенное закрепление навыков. Суммарно научная литература указывает на основные преимущества ситуационных методов, где увеличение мотивации и вовлечённости обучающихся в учебный процесс и профессиональную деятельность, улучшение адаптивных навыков, развитие аналитических способностей и многое другое [1, С. 100]. Применение практико-ориентированных методов подготовки дополнительно повышает интерес и даёт обратную связь, что важно для преподавателей профессионалов. Глубокий анализ педагогической деятельности показывает, что традиционные упражнения, даже выполняемые правильно и быстро, дают меньше «толку», чем те же упражнения, встроенные в контекст выполнения служебной задачи. Ситуативное моделирование решает эту проблему, объединяя физподготовку с профессиональным содержанием и делая процесс более осмысленным и целенаправленным в рамках профессионального становления сотрудника ОВД.

Несмотря на значительный потенциал ситуационного моделирования, в системе физической подготовки МВД России сохраняются ряд проблем, сдерживающих его широкое применение, где к таким проблемам следует относить дефицит квалифицированных педагогов и методических инноваций (материалов). В ряде региональных подразделений и учебных центров наблюдается нехватка педагогов по физической подготовке с профильным образованием. Это связано с общей нехваткой кадров в МВД России. Кроме того, не все педагоги владеют методическими материалами. В целях решения такой

проблемы нами предлагается проводить обязательное обучение педагогов и инструкторов методикам ситуационного моделирования, рассматривать современную практику, использовать технологические инновации при обучении. Это может осуществляться через курсы повышения квалификации (как это уже практикуется в специализированных учебных центрах МВД России).

Кроме этого, важно рассмотреть вопрос о ежегодном формирование в центральных отделах МВД России методических рекомендаций для преподавателей и инструкторов по физической подготовке (сборники типовых ситуаций). Важно использовать результаты служебных проверок, рапорта сотрудников по фактам применения физической силы или огнестрельного оружия, а также иные материалы, которые позволят подготовить наиболее практико-ориентированные учебные задачи.

Дополнительно важно стимулировать деятельность преподавателей и инструкторов по физической подготовке. Так если сотрудник продвигает и исследует инновационные методы обучения, то его следует поощрять материально или предлагать ему наиболее престижные должности. Это стимулирует сотрудников ОВД самостоятельно изучать и применять новые технологии, а также вести исследования в сфере физической подготовки полицейских.

Следующая проблема связанна с недостаточным внедрением цифровых образовательных технологий и ситуационного моделирования. Несмотря на доступность гаджетов и соответствующих приложений, в системе МВД России традиционно уделяется больше внимания «живым» тренировкам без использования подобных новаций. Такое положение значительно снижает эффективность физической подготовки сотрудников ОВД, которые в свободное время тренируются по непонятным сторонним приложениям. Исходя из его считается целесообразным разработать учебные платформы, которые будут доступны для установки на телефоны как для обучающихся учебных заведений, так и для действующих сотрудников ОВД. Например, виртуальное приложение, где моделируется служебная задача с физическими упражнениями (с мобильным сопровождением инструктора). В данном роде будет закладываться в качестве основы «умного» обучения адаптивные программы, где искусственный интеллект подбирает упражнения исходя из реальных показателей сотрудников (аналогично адаптивному обучению), делает процесс более индивидуальным и практико-ориентированным. Кроме этого, инновационным будет адаптировать технологии искусственного интеллекта к анализу видеоматериалов сотрудников ОВД, а именно на практике сотрудник производит видеофиксацию выполняемого упражнения, загружает в приложение и искусственный интеллект проводит анализ праивльности движения. Именно данная технология имеет перспективу и инновационность, что делает её конкурентноспособной и наиболее важной в педагогической практике.

В целом, реализация перечисленных мер устранит большинство уязвимых аспектов обучения физической культуре. Важно отметить, что системный подход позволит максимально раскрыть потенциал ситуационного моделирования при сохранении традиционных элементов профессиональной подготовки.

Выводы. Проведённый анализ показывает, что ситуационное моделирование инноваций на базе традиций физической подготовки курсантов МВД России является многообещающим направлением. Оно сочетает прочный тренировочный фундамент, заложенный историей подготовки сотрудников ОВД, с новыми педагогическими технологиями, что повышает как эффективность, так и мотивацию обучения и самосовершенствования. Использование практико-ориентированных ситуаций, ролевых игр и других приёмов позволяет моделировать реальную служебную обстановку и развивать как у будущих, так и у действующих сотрудников МВД России необходимые профессионально-значимые навыки и умения. Важным направлением в развитии методики является усиленное внедрение цифровых технологий. По аналогии с мировым опытом и отечественными разработками, следует рассмотреть вопрос о создании мобильные приложения, которое будет оснащено передовым искусственным интеллектом, способным оценивать правильность выполнения упражнений.

Литература:

1. Даньшин, А.С. Факторы, влияющие на процесс формирования мотивации к обучению в образовательных организациях средне-профессиональной и высшей ступени / А.С. Даньшин, Д.Н. Гущин, К.А. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(2). – С. 99-101

2. Каширгов, А.Х. Использование кейс-метода в совершенствовании культуры профессионального мышления сотрудников полиции / А.Х. Каширгов // Вестник ВолгГЮА. – 2023. – № 62. – С. 541-550

3. Колганов, Р.В. Повышение уровня мотивации курсантов к физической подготовке / Р.В. Колганов, В.Н. Клюев, В.А. Борисов, Е.Н. Лямзин // Актуальные исследования. – 2021. – № 48(75). – С. 58-67

4. Суровец, Д.В. Оценка эффективности дополнительных занятий по физической подготовке слабоуспевающих обучающихся образовательных организаций МВД России / Д.В. Суровец, С.С. Редько, А.С. Даньшин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 245-250

5. Таран, А.Н. Физическая подготовка стрелка / А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: КрУ МВД России, 2024. – С. 83-86

6. Таран, К.А. Влияние стресса на уровень обучения в общеобразовательных организациях / К.А. Таран // Проблемы современного общества и пути их решения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар: Электронные издательские технологии, 2019. – С. 372-375

7. Троян, Е.И. Начальное профессиональное обучение сотрудников патрульно-постовой службы полиции применению физической силы на основе использования сенсомоторного метода / Е.И. Троян // KANT. – 2021. – № 4(41). – С. 303-307

8. Таран, К.А. Особенности физической подготовки курсантов первого курса образовательных организаций системы МВД России / К.А. Таран // Актуальные вопросы развития рукопашного боя: проблемы, пути решения, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: МосУ МВД России, 2023. – С. 144-147

УДК 378.147:37.091.33

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебно-воспитательной и научной работе, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Картавая Юлия Константиновна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студент 3-го курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование Семенченко Александр Сергеевич
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЯЗЫКОВОГО ТРОЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию лингвистических аспектов троллинга в цифровом общении подростков и возможностям педагогической коррекции данного феномена в образовательном процессе. В работе выявлены специфические языковые стратегии, используемые подростками-троллями, предложены методические подходы к их нейтрализации в рамках школьного обучения. Также в статье анализируются современные российские исследования по проблемам кибербуллинга, цифровой коммуникации и медиапедагогики за последние пять лет. На основе лингвопрагматического анализа выделяются ключевые манипулятивные тактики, рассматриваются психологические мотивы их использования подростками. Проблема подросткового троллинга остается зоной повышенного внимания исследователей в силу возрастной уязвимости психики, стремления к самопрезентации и не до конца сформированных навыков критического мышления. Язык становится для подростка ключевым инструментом решения этих задач. Цифровая среда же с ее анонимностью, асинхронностью и публичностью предоставляет уникальную лабораторию для рискованных коммуникативных экспериментов среди обучающихся. Практическая значимость исследования заключается в разработке модели интеграции профилактики речевой агрессии в учебные предметы (русский язык, литература, обществознание) и во внеурочную деятельность. Делается вывод о необходимости системного формирования цифровой лингвистической компетенции у школьников как элемента медиаграмотности. Такой подход позволит трансформировать цифровое пространство из зоны риска в ресурс для развития ответственной и зрелой личности.

Ключевые слова: педагогическая профилактика, троллинг, педагогическая коррекция, кибербуллинг, цифровая коммуникация, медиапедагогика, манипулятивные тактики, речевая агрессия.

Annotation. The article is devoted to the study of linguistic aspects of trolling in the digital communication of teenagers and the possibilities of pedagogical correction of this phenomenon in the educational process. The article identifies specific language strategies used by teenage trolls, and suggests methodological approaches to their neutralization in school education. The article also analyzes modern Russian research on cyberbullying, digital communication, and media education over the past five years. Based on the linguistic and pragmatic analysis, key manipulative tactics are identified, and the psychological motives for their use by adolescents are considered. The problem of teenage trolling remains an area of increased attention for researchers due to the age-related vulnerability of the psyche, the desire for self-presentation and incomplete critical thinking skills. Language becomes a key tool for teenagers to solve these problems. The digital environment, with its anonymity, asynchrony, and publicity, provides a unique laboratory for risky communication experiments among students. The practical significance of the research lies in the development of a model for integrating the prevention of speech aggression into academic subjects (Russian language, literature, social studies) and extracurricular activities. The conclusion is made about the need for the systematic formation of digital linguistic competence among schoolchildren as an element of media literacy. This approach will transform the digital space from a risk zone into a resource for the development of a responsible and mature personality.

Key words: pedagogical prevention, trolling, pedagogical correction, cyberbullying, digital communication, media pedagogy, manipulative tactics, speech aggression.

Введение. Современная образовательная среда существует в условиях глубокой цифровой трансформации, где виртуальное общение стало неотъемлемой частью социализации подростков. Параллельно с расширением коммуникативных возможностей возникает и масштабный вызов в форме деструктивных онлайн-практик, среди которых языковой троллинг занимает особое место. Под троллингом в данном контексте понимается целенаправленное использование речевых средств для провокации, унижения, манипуляции и дестабилизации общения в цифровом пространстве. Актуальность проблемы обусловлена тем, что подростковый возраст, характеризующийся поиском идентичности, обостренной чувствительностью к оценке сверстников и экспериментированием с социальными ролями, является периодом повышенной уязвимости как для роли жертвы, так и для роли агрессора в подобных коммуникативных актах. Последствия вовлеченности в троллинг многогранны: от психологических травм, тревожности и снижения академической успеваемости у жертв до деформации ценностно-нормативной системы и закрепления асоциальных поведенческих моделей у инициаторов. Однако, несмотря на очевидную социальную значимость проблемы, система общего образования демонстрирует заметный разрыв между традиционным содержанием обучения, ориентированным на формирование классических речевых норм, и необходимостью развития у школьников цифровой лингвистической компетентности, включающей навыки критического восприятия информации, этической онлайн-коммуникации и противостояния речевым манипуляциям. Существующие педагогические подходы часто носят реактивный, а не превентивный характер, фокусируясь на разрешении уже возникших конфликтов, а не на их профилактике. Таким образом, возникает противоречие между объективной потребностью в системной педагогической работе по профилактике языкового троллинга в подростковой среде и недостаточной разработанностью соответствующих диагностических инструментов и коррекционных методик, интегрированных в образовательный процесс. Разрешение этого противоречия и составляет суть обозначенной научно-практической проблемы.

Цель статьи – выявить специфические языковые стратегии, используемые подростками-троллями, и предложить методические подходы к их нейтрализации в рамках школьного обучения.

Изложение основного материала статьи. Цифровая среда стала естественным пространством социализации современных подростков, где формируются их коммуникативные навыки и ценностные ориентиры. Параллельно с конструктивными практиками в этом пространстве прогрессирует феномен троллинга – намеренной провокации, агрессии и манипуляции, осуществляемой посредством языка. Если в отношении взрослых троллей акцент исследований часто смещен

в сторону политического влияния или организованных кампаний, то подростковый троллинг остается зоной повышенного риска в силу возрастной уязвимости психики, стремления к самопрезентации и не до конца сформированных навыков критического мышления [5, С. 18].

Проблема заключается в том, что традиционные школьные программы, направленные на развитие «академической» речевой культуры, практически не затрагивают специфику цифровой коммуникации и не дают инструментов для распознавания и противостояния языковым манипуляциям. Это создает ситуацию, когда подросток, с одной стороны, осваивает нормы письменной речи на уроках русского языка, а с другой – ежедневно сталкивается и иногда сам использует в соцсетях и мессенджерах сложный арсенал речевой агрессии, оставаясь без педагогического сопровождения.

За последнее время в российской науке заметно усилился интерес к комплексному изучению деструктивных онлайн-практик в подростковой среде. Сформировались несколько ключевых исследовательских векторов. Во-первых, это психолого-педагогические работы, посвященные кибербуллингу, где троллинг рассматривается как одна из его форм. Исследования А.А. Бочавера, К.Д. Хломова дают важные данные о распространенности, мотивах участников (агрессор, жертва, наблюдатель) и психологических последствиях, однако лингвистическая специфика речевых действий часто остается на периферии [3]. Во-вторых, значительный вклад вносят лингвисты и медиаспециалисты, изучающие язык интернет-коммуникации и феномен троллинга как такового. Работы Т.А. Бондаренко [2], Е.И. Горошко [4], А.Л. Печенеговой [7] детально показывают тактики и стратегии речевой агрессии, прагматику провокации. Также активно развивается направление медиапедагогики и цифровой грамотности. Труды И.В. Жилавской [5], Ю.К. Картавой [6], С.Б. Цымбаленко [11] обосновывают необходимость включения медиаобразования в школьный контекст и конкретных методик работы именно с языковыми манипуляциями.

Подростковый троллинг как коммуникативное явление обладает своей спецификой, коренящейся в возрастных задачах развития: стремлении к автономии, экспериментировании с социальными ролями, проверке границ, поиске внимания и статуса в группе сверстников. Язык становится для подростка ключевым инструментом решения этих задач, а цифровая среда с ее анонимностью, асинхронностью и публичностью предоставляет уникальную лабораторию для рискованных коммуникативных экспериментов.

Лингвистический анализ сообщений в типичных для подростков площадках (VK, Telegram, игровых чатах) позволяет выделить ряд наиболее частотных манипулятивных стратегий, адаптированных под подростковое сознание. Прежде всего, это гипертрофированное использование тактики апелляции к личности, которая в подростковой среде принимает особенно жестокие формы, эксплуатируя типичные для возраста комплексы и уязвимости: внешность («жирный», «дрыщ»), социальный статус («лох», «нищеброд»), успехи или неудачи в учебе и отношениях. Удар наносится не по аргументу, а по самооценке, что гарантированно вызывает болезненную эмоциональную реакцию – именно того, чего и добивается тролль. Вторая характерная стратегия – семантический саботаж и ресематизация ключевых для подросткового сообщества концептов. Слова, обозначающие ценности субкультуры, дружбы, любви, уважения («красава», «верный», «респект»), намеренно употребляются в ироничном или прямо противоположном значении, что подрывает саму основу доверительного общения и создает атмосферу цинизма [1, С. 170]. Третья стратегия – лексическая мимикрия и присвоение сленга. Подросток-тролль виртуозно использует актуальный молодежный сленг, мемы и речевые шаблоны целевой группы, что позволяет ему быстро встроиться в коммуникацию и нанести удар «изнутри», дискредитируя не внешнего врага, а «своего». Это усиливает деструктивный эффект и осложняет идентификацию тролля для модерации. Четвертая стратегия связана с использованием имплицитных форм агрессии: двусмысленных намеков, «токсичных» комплиментов, распространения слухов под видом «только между нами». Такие приемы требуют от получателя высокого уровня метакоммуникативной рефлексии, который у подростков часто еще не развит, что делает их особо уязвимыми. Психологической подоплекой этих лингвистических стратегий часто выступает не злонамеренность, а компенсаторный механизм: через провокацию и доминирование в словесной схватке подросток пытается преодолеть собственные страхи, неуверенность, скуку или почувствовать контроль над ситуацией.

Коррекция этих практик в образовательном процессе не должна сводиться к запретам и морализаторству, которые лишь усиливают протестные реакции. Эффективным представляется путь интегративного обучения, где анализ языковых манипуляций становится частью содержания традиционных учебных предметов и внеурочной деятельности [9, С. 48].

На уроках русского языка и литературы работа может вестись в нескольких направлениях. В частности, лингвистический анализ текстов-троллинга как особого речевого жанра. Традиционное изучение норм культуры речи должно быть дополнено модулем по цифровой речевой этике. Практическим заданием может стать лингвистическая экспертиза реальных (анонимизированных) примеров коммуникации из социальных сетей, где ученикам предлагается идентифицировать манипулятивные приемы: переход на личности (апелляция к личности), генерализацию («ты всегда…», «вы все…»), использование ложных дилемм, семантическое искажение ключевых понятий. Важно не просто указать на ошибку, а проанализировать прагматическую цель такого высказывания – какой эффект стремится вызвать говорящий и какие психологические механизмы при этом задействует. Такая деятельность развивает критическое языковое мышление.

На материале классической литературы профилактика троллинга естественным образом вырастает из анализа конфликтов и коммуникативных сбоев в художественных произведениях. Обсуждение мотивации героев, их речевого поведения в ситуациях противостояния (например, в драме А.Н. Островского «Гроза» или в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание») создает безопасную дистанцию для разговора о современных цифровых конфликтах. Школьники могут проводить параллели между, скажем, тактиками унижения Катерины Кабановой и современными методами травли в групповых чатах, что способствует глубокому осмыслению природы агрессии и сострадания.

На уроках обществознания или в рамках классного часа целесообразно обсуждать феномен троллинга в контексте прав человека, границ свободы слова, ответственности за свои высказывания в сети и юридических последствий кибербуллинга. Важнейшим компонентом должна стать практическая тренировка навыков конструктивного противодействия. Здесь эффективны ролевые игры и разбор кейсов, где подростки учатся не поддаваться на провокацию, распознавать манипулятивные уловки и выбирать адекватные стратегии ответа: от игнорирования и вежливого ухода от конфликта до аргументированного отстаивания своей позиции без перехода на личности. Ключевую роль играет формирование метакогнитивной позиции – способности подростка рефлексировать над собственными речевыми поступками в сети, осознавать их мотивы и возможные последствия для себя и других. Эта работа требует от педагога не только предметных знаний, но и понимания психологии цифрового поколения, а также готовности использовать неформальные, приближенные к реальности подросткового общения образовательные форматы.

Внеурочная деятельность также предоставляет пространство для отработки навыков на практике через интерактивные форматы. Эффективными являются ролевые игры и театрализованные постановки, моделирующие ситуации троллинга. Участники поочередно примеряют на себя роли агрессора, жертвы, наблюдателя и медиатора, что позволяет развить эмпатию, понять мотивы разных сторон и апробировать стратегии ответа. Особой популярностью среди подростков пользуется формат «дебютов» или «судов» на актуальные темы цифровой этики, где требуется построить

аргументированную позицию и конструктивно парировать выпады оппонента. Создание и распространение силами самих школьников просветительского контента – памяток, инфографики, коротких видео-роликов на тему «Как распознать тролля?» или «Алгоритм ответа на провокацию» – также служит мощным инструментом профилактики, так как в процессе творчества происходит глубинное усвоение норм [10].

Работа с родительским сообществом является обязательным элементом системы. Многие родители демонстрируют «цифровой разрыв» и не осведомлены о специфике онлайн-рисков. Проведение специальных родительских собраний, консультаций психолога, рассылка тематических бюллетеней, посвященных признакам вовлеченности ребенка в ситуации кибербуллинга (как в роли жертвы, так и агрессора), и алгоритмам адекватного реагирования, позволяет создать единое воспитательное пространство. Необходимо обучать родителей основам медиативного подхода: не запрещать гаджеты категорически, что провоцирует лишь скрытность, а выстраивать доверительный диалог о цифровой гигиене, совместно анализировать сложные ситуации, подчеркивая ценность уважительного общения вне зависимости от среды.

Эффективная педагогическая профилактика языкового троллинга должна базироваться на двух взаимосвязанных компонентах: точной диагностике рисков и склонностей и последующей системной коррекционной работе, встроенной в образовательную деятельность. Диагностический этап не может ограничиваться поверхностным наблюдением или единичными беседами; он требует применения комплексного методического инструментария, учитывающего как лингвистические, так и социально-психологические аспекты феномена [8, С. 27].

Первичную информацию могут давать стандартизированные опросники, адаптированные для выявления склонности к киберагрессии и виктимности. Например, могут использоваться шкалы, направленные на измерение уровня интернет-агрессии, толерантности к неопределенности в коммуникации, эмпатии в цифровой среде, а также осведомленности о нормах сетевого этикета [3, С. 51]. Однако, учитывая латентный и часто замаскированный характер троллинга, критически важным становится качественный анализ цифрового следа подростков (с соблюдением этических норм и при информированном согласии родителей). Речь идет не о тотальном контроле, а о педагогическом анализе публичных коммуникативных моделей: участия в дискуссиях, комментирования, лексического выбора, использования иронии и сарказма в открытых школьных сообществах, пабликах или на учебных платформах.

Такой анализ, проводимый школьным психологом или педагогом-медиатором в сотрудничестве с учителем-филологом, позволяет выявить не только прямые инвективы, но и более изощренные манипулятивные тактики, такие как постоянная деструктивная критика под видом заботы, систематическое обесценивание мнений других или провокационные вопросы, нацеленные на эскалацию конфликта [10].

Особое диагностическое значение имеет выявление групп риска: подростков с высоким уровнем социальной тревожности, которые могут стать легкой мишенью для троллей, и подростков с выраженными нарциссическими чертами или склонностью к демонстративному поведению, которые могут использовать троллинг как инструмент самоутверждения и привлечения внимания в цифровом пространстве. На основе данных диагностики строится коррекционно-профилактическая работа, которая должна носить не эпизодический, а интегративный характер, пронизывая различные компоненты образовательного процесса.

Коррекционная работа с подростками, уже проявившими склонность к троллингу, требует индивидуального подхода и часто взаимодействия с психологом. Важно понять, какую потребность компенсирует подросток таким поведением: это может быть потребность во внимании, ощущении власти, снятии собственной тревоги через провокацию конфликта у других или принадлежности к определенной онлайн-субкультуре. Коррекция должна быть направлена на поиск социально приемлемых способов удовлетворения этих потребностей: вовлечение в просоциальную активность (организация школьного мероприятия, волонтерство), развитие «оффлайн» – хобби, укрепление навыков реальной, а не виртуальной коммуникации.

Параллельно ведется целенаправленная работа над развитием эмоционального интеллекта и эмпатии, например, через технику «примерки на себя» – анализа того, какие чувства могли бы возникнуть у самого подростка в роли объекта насмешек или унижений. Системная профилактика также подразумевает создание в школе ясных и поддерживаемых всеми участниками образовательных отношений правил цифрового взаимодействия (нет-кодекса), а также подготовку группы учеников-медиаторов, которые могут стать первичными контактными лицами для сверстников, столкнувшихся с онлайн-агрессией.

Выводы. Таким образом, языковые манипуляции в цифровом общении подростков, реализуемые через стратегии троллинга, представляют собой серьезный вызов для современной системы образования. Ответом на этот вызов не может быть изоляция школьников от цифровой среды или ее тотальная демонизация. Эффективной стратегией является системная педагогическая работа, направленная на развитие цифровой лингвистической компетенции, которая включает: способность к критическому анализу речевых манипуляций; знание и применение норм этической онлайн-коммуникации; навыки конструктивного разрешения конфликтов; метакогнитивную рефлексию над собственным сетевым поведением. Достижение этих целей возможно через интеграцию соответствующего содержания в учебные предметы гуманитарного цикла и внеурочную деятельность, что требует от педагогического сообщества разработки конкретных методических материалов и повышения собственной квалификации в сфере медиапедагогики. Только такой комплексный подход позволит трансформировать цифровое пространство из зоны риска в ресурс для развития ответственной и зрелой личности.

Литература:

1. Болотнов, А.В. Самопрезентация языковой личности в публичном дискурсе: когнитивно-стилистический аспект / А.В. Болотнов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10(125). – С. 169-173

2. Бондаренко, С.В. Социальные девиации в виртуальном мире Интернета / С.В. Бондаренко // IN SITU. – 2016. – № 11. – С. 50-52

3. Бочавер, А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2019. – Т. 16. – № 3. – С. 178-197

4. Горошко, Е.И. Психолингвистика Интернет-коммуникаций / Е.И. Горошко // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – С. 5-11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvistika-internet-kommunikatsiy/viewer (дата обращения: 27.04.2026)

5. Жилавская, И.В. Медиаобразование молодежи: монография / И.В. Жилавская. – Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – 243 с.

6. Картавая, Ю.К. Языковая личность учителя в виртуальном пространстве / Ю.К. Картавая, А.С. Семенченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 126-129

7. Печенегова, А.Л. Троллинг как форма речевой агрессии в интернет-коммуникации / А.Л. Печенегова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4(216). – С. 48-56

8. Солдатова, Г.У. Психологические модели цифровой компетентности / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2(14). – С. 25-31

9. Федоров, А.В. Медиаобразование: история и теория / А.В. Федоров. – Москва: Информация для всех, 2015. – 450 с.
10. Формирование функциональной грамотности обучающихся: метод. пособие / сост. Л.Н. Храмова [и др.]. – Красноярск: Литера-принт, 2021. – 130 с. – URL: https://lpi.sfu-kras.ru/files/formirovanie_funkcionalnoy_gramotnosti_obuchayushchihsya_2021.pdf (дата обращения: 27.04.2026)
11. Цымбаленко, С.Б. Подрастающее поколение России и медиасреда / С.Б. Цымбаленко // Народное образование. – 2013. – № 6. – С. 259-264

УДК 37

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Кириллова Ирина Игоревна
Институт филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Сирица Екатерина Александровна
Институт филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ВНЕДРЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЩИХСЯ НЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены игровые технологии, их внедрение в учебный процесс с целью сформировать коммуникативную компетенцию для обучающихся не гуманитарных направлений подготовки на занятиях по английскому языку. В работе охарактеризованы основные понятия «коммуникация», «коммуникативная компетенция» и особое внимание уделено специфике формирования англоязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Англоязычная коммуникативная компетенция представляет собой комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного общения на английском языке в различных ситуациях, в том числе профессиональных. Внедрение игровых технологий в учебный процесс рассматривается как перспективное решение, способствующее активному вовлечению учащихся, развитию реальных коммуникативных навыков и созданию благоприятной атмосферы для обучения. Следовательно, в исследовании сделаны выводы, что игровая технология - это комплекс методов, средств и приёмов организации педагогического процесса с помощью педагогических игр, представляющих собой целенаправленную учебно-познавательную деятельность, а не просто развлечение. Игровая технология описана как современный подход изучения английского языка. Проведенный анализ выявил определенную специфику при формировании англоязычной коммуникативной компетенции студентов как необходимость многоуровневости навыков, профессиональной направленности, межкультурного аспекта, контекстуальности общения, развития критического мышления и адаптивности, преодоления языкового барьера.
Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетенция, англоязычная коммуникативная компетенция, игровые технологии, современное образование, традиционные методы обучения.
Annotation. This article examines gaming technologies and their implementation in the educational process to develop communicative competence in English language classes for students majoring in non-humanities fields. The paper describes the key concepts of «communication» and «communicative competence», focusing on the specifics of developing students' English-language communicative competence. English-language communicative competence represents a set of knowledge, abilities, and skills necessary for effective communication in English in various situations, including professional ones. The introduction of gaming technologies into the educational process is viewed as a promising solution, facilitating active student engagement, developing real-world communication skills, and creating a favorable learning atmosphere. Consequently, the study concludes that gaming technology is a set of methods, tools, and techniques for organizing the pedagogical process through pedagogical games, which represent a purposeful educational and cognitive activity rather than simply entertainment. Gaming technology is described as a modern approach to learning English. The conducted analysis revealed certain specifics in the formation of students' English-language communicative competence, such as the need for multi-level skills, professional focus, intercultural aspects, contextual communication, development of critical thinking and adaptability, and overcoming the language barrier.
Key words: communication, communicative competence, English-language communicative competence, gaming technologies, modern education, traditional teaching methods.

Введение. В современных условиях глобализации знание английского языка стало необходимым навыком для успешной профессиональной деятельности, включая представителей негуманитарных направлений подготовки. Однако традиционные методы обучения зачастую недостаточно эффективно способствуют формированию англоязычной коммуникативной компетенции, что выражается в низкой мотивации студентов и ограниченных возможностях практического применения языка. Применение игровых техник в учебную деятельность рассматривается как перспективное решение, способствующее активному вовлечению учащихся, развитию реальных коммуникативных навыков и созданию благоприятной атмосферы для обучения [6, С. 39-61]. О необходимости внедрять в учебный процесс игровую деятельность указывали авторы К.М. Викторова, М.А. Ткачук, которые описывали значимость игровых техник в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся [3]. Тем не менее, существует недостаток системных исследований и методических разработок, адаптированных к специфике негуманитарных дисциплин, что препятствует широкому применению игровых методов и снижает их потенциальную эффективность. Таким образом, актуальна разработка и внедрение игровых технологий, ориентированных на формирование англоязычной коммуникативной компетенции именно у студентов негуманитарных направлений подготовки.

Изложение основного материала статьи. Освоение навыков и способов решения проблем, приобретение определенных личностных качеств выступают условиями жизнедеятельности. Здесь уже неважно, чем человек владеет, важна эффективность деятельности, какими средствами достигается намеченная цель, следовательно она и выступает компетентностью в дальнейшем [2, С. 13-19]. Завершение определенного уровня образования при достижении определенного уровня личностных качеств фиксируется присвоением человеку соответствующей квалификации, ученого или военного звания, ученой степени и т.п. [2, С. 13]. Таким образом, наделяются полномочиями личности (организации) на основе уровня освоенных компетенций. Компетенции оценим как элементы результатов образования. При этом подчеркнем, что компетенции включают когнитивную составляющую (знания, умения, навыки), а также аффективную (эмоции) и волевую составляющую.

Рассмотрим различные значения понятия «коммуникативная компетенция». Авторы С.В. Недбаева, Д.Н. Недбаев, В.В. Ткаченко трактуют значение коммуникативной компетентности как психологическую функцию человека, которая представляет собой знание о предмете и само определение характеристик человека как участника коммуникативного процесса [5, С. 353-357]. Исследователь О.М. Рябцева рассматривает коммуникативную компетенцию в понимании интеллектуальных возможностей человека [8, С. 136-138]. Автор М.В. Стуриковой является необходимой и социально значимой задачей для формирования у учащихся коммуникативной компетенции: общекультурной (в школе) и профессионально ориентированной (в СПО или ВО) [10, С. 129-130].

Однако, стоит отметить, что рассматривая в данном исследовании формирование англоязычной коммуникативной компетенции студентов не гуманитарных направлений подготовки необходимо учесть, что англоязычная коммуникативная компетенция представляет собой комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного общения на английском языке в различных ситуациях, в том числе профессиональных. Она включает следующие компоненты: лексико-грамматические знания, навыки аудирования, навыки говорения, навыки чтения, навыки письма, коммуникативная стратегия, культурная компетентность, мотивация и готовность к общению. Таким образом, англоязычная коммуникативная компетенция формирует определенный перечень знаний, умений и навыков. Владение соответствующим словарным запасом и грамматическими структурами, позволяющими формировать связные и правильные высказывания. Способность воспринимать и понимать устную речь носителей языка, включая лекции, презентации и повседневные диалоги. Умение выражать свои мысли устно, участвовать в обсуждениях, задавать вопросы и поддерживать диалог в формальных и неформальных ситуациях. Умение читать и понимать профессиональную и учебную литературу, технические документы, статьи и инструкции на английском языке. Способность грамотно и логично составлять письменные тексты: отчеты, электронные письма, резюме, проекты и другие виды письменной коммуникации. Умение адаптировать речевое поведение с учётом ситуации, контекста, целей общения и особенностей собеседника. Знание культурных особенностей англоговорящих стран, что помогает избежать недопониманий и способствует успешному межкультурному общению. Психологическая готовность к использованию английского языка как средства коммуникации, преодоление языкового барьера. Таким образом, англоязычная коммуникативная компетенция - это многогранное образование, обеспечивающее студентам возможность эффективно взаимодействовать на английском языке в учебной и профессиональной сферах.

Проведенный анализ выявил определенную специфику при формировании англоязычной коммуникативной компетенции студентов как необходимость многоуровневости навыков, профессиональной направленности, межкультурного аспекта, контекстуальности общения, развития критического мышления и адаптивности, преодоления языкового барьера. Отметим, что коммуникативная компетенция включает не только знание языка, но и умение применять его в реальных общих и профессиональных ситуациях, что требует интеграции лингвистических, социокультурных и стратегических знаний. Учитывает специфику сферы будущей деятельности студента, что требует владения специализированной лексикой и профессиональными коммуникативными стандартами. Предполагает знание культурных норм и особенностей англоязычных стран для успешного взаимодействия и предотвращения ошибок межкультурной коммуникации. Владение разными стилями и регистрами речи в зависимости от ситуации (официоз, деловой, неформальный), что важно для адекватного выбора средств коммуникации. Умение анализировать и корректировать свою коммуникацию в ответ на реакцию собеседника и меняющиеся условия общения. Включает психологическую готовность к использованию английского и использование коммуникативных стратегий для избегания недопониманий. Таким образом, специфика заключается в необходимости комплексного развития у студентов не просто знаний английского языка, а навыков его практического и профессионально ориентированного использования с учётом культурных и контекстуальных особенностей.

Развитие системы образования, включение инновационных подходов к изучению материала и новым формам преподавания способствуют внедрению современных технологий. Игровая деятельность в учебной деятельности способствует иммерсивности в обучении, что в свою очередь помогает реализовать подход, который использует смоделированную с помощью цифровых технологий среду для полного погружения в учебный процесс. Сегодня современные подходы в подготовке учебного материала основываются на применении новых форм работы. Интерес к игре вызывает мотивацию педагога повысить самостоятельность обучаемого, дать возможность раскрыть его творческие способности. При включении игровых техник у детей формируются умения вести дискуссию, решать задачи проблемного обучения, генерировать идеи, реализовывать на занятиях мозговой штурм, что способствует обогащению словарного запаса, а также повышение уровня освоения англоязычной лексики и владения ею.

М.А. Степанов, О.М. Гергет утверждают, что игровые технологии являются одним из видов активации деятельности учащихся, который может быть использован на всех уровнях образования и делает его привлекательным для учащихся школ и обучающихся в СПО и вузах [9, С. 170-180]. Использование игр в образовании имеет большой потенциал, который в настоящее время используется не в полной мере. Использование игровых технологий - это инновационный способ передачи информации, который позволяет выйти за четкие нормативные рамки в организации учебного процесса и привнести в образовательный процесс творческие, оригинальные методы [4, С. 414-428]. И.Д. Рудинский, С.В. Бусель констатируют, что игровые образовательные технологии и практики предоставляют обучающимся новые возможности развития, инициативности, самоутверждения, самовыражения, самореализации, рефлексии [7, С. 39]. Авторы выделяют основные предпосылки и обстоятельства, при которых игровые технологии и практики могут считаться образовательными, среди которых: применение игровых технологий и практик должно быть направлено на повышение результативности образовательного процесса; преподаватель должен быть информирован о методических особенностях и дидактическом потенциале применения отобранных игровых технологий и практик; игровым технологиям и практикам присущи конкретные формы и методы обучения, последовательность действий, посредством которых они реализуются в педагогической деятельности; применяя игровые технологии и практики, преподаватель создает условия для активизации как внешней, так и внутренней мотивации обучающихся, задействуя в том числе конкретные инструменты изучения мотивационной сферы обучающихся в контексте среднего профессиональное и высшего образования [1].

Стоит отметить, что основная функция игровой деятельность является коммуникативной. Применение игровых технологий способствует интеграции в реальный контекст, сложных педагогических задач для изучения английского языка. В игровом процессе обучающийся осваивает материал, расширяя словарный запас. Но он не только осваивает готовые способы действий, но и экспериментирует, приспосабливает лексику, использует ее в соответствии с развивающимся воображением. Следовательно, через игру обучающийся начинает понимать другого человека, точно так же как через другого начинает понимать себя. Таким образом, игровые технологии в процессе формирования англоязычной коммуникативной компетенции способствует повышению мотивации к обучению и вовлеченность к освоению знаний, активизирует познавательную активность, способствует развитию творческих навыков.

Выводы. В процессе игровой деятельности обучающийся не только расширяет словарный запас и усваивает учебный материал, но и активно экспериментирует с языком, адаптируя лексику и применяя её в соответствии с воображением.

Через игру студент учится понимать других людей, а через взаимодействие с ними - лучше осознавать себя. Таким образом, игровые технологии способствуют формированию англоязычной коммуникативной компетенции, повышая мотивацию к обучению и вовлечённость, активизируя познавательную активность и развивая творческие способности. Игровая технология - это комплекс методов, средств и приёмов организации педагогического процесса с помощью педагогических игр, представляющих собой целенаправленную учебно-познавательную деятельность, а не просто развлечение.

Литература:

1. Бессмертный, А.М. Игрофикация как образовательная парадигма обучения / А.М. Бессмертный, И.В. Гаенкова // Известия ВГПУ. – 2016. – № 6(110). – С. 15-22

2. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24(157). – С. 13-19

3. Викторова, К.М. Роль игровых технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся / К.М. Викторова, М.А. Ткачук // Образование, карьера, общество. – 2016. – № 4-1. – 80 с.

4. Гаенкова, И.В. Игрофикация как технологический ресурс для организации познавательной деятельности студентов / И.В. Гаенкова, А.М. Бессмертный // ОТО. – 2016. – № 2. – С. 414-428

5. Недбаева, С.В. Коммуникативная компетентность: содержание и структура / С.В. Недбаева, Д.Н. Недбаев, В.В. Ткаченко // Здоровье и образование в XXI веке. – 2017. – № 12. – С. 353-357

6. Рудинский, И.Д. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения / И.Д. Рудинский, С.В. Бусель // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – № 1. – С. 39-61

7. Рябцева, О.М. Сущность понятия «коммуникативная компетенция» (КК) / О.М. Рябцева // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – № 9-2(64). – С. 136-138

8. Степанов, М.А. Игровая технология в образовательном процессе: технологические особенности игр в процессе обучения / М.А. Степанов, О.М. Гергет // International Journal of Open Information Technologies. – 2025. – № 4. – С. 170-180

9. Стурикова, М.В. К вопросу о структурных компонентах коммуникативной компетенции / М.В. Стурикова // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2016. – № 5. – С. 129-135

Педагогика

УДК 378.01

доктор педагогических наук, профессор Ковтуненко Любовь Васильевна
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
доктор педагогических наук, доцент Енин Алексей Владимирович
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
кандидат педагогических наук, доцент Мазкина Ольга Борисовна
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ, ЦЕНТРИРОВАННОЙ НА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования базовых ценностей студенческой молодежи в условиях социокультурной турбулентности и цифровой трансформации. Обосновывается, что ключевым ресурсом ценностного самоопределения выступает научно-исследовательская работа студентов (НИРС), потенциал которой как системообразующего элемента воспитательной системы вуза раскрыт недостаточно. Разработана рефлексивно-проектировочная трёхуровневая модель, центрированная на НИРС. Её содержание детализировано в авторских таблицах, раскрывающих реализацию направлений воспитания через исследовательскую компоненту, влияние НИРС на личностное развитие и её роль как методологической основы внеучебной деятельности. Определены перспективы внедрения модели: создание диагностического инструментария и цифровой методической платформы.

Ключевые слова: базовые ценности, ценностные ориентации, научно-исследовательская работа студентов (НИРС), воспитание в высшей школе, рефлексивно-проектировочная модель, проектно-исследовательская деятельность, классический университет.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the basic values of student youth in the conditions of sociocultural turbulence and digital transformation. It is substantiated that the key resource of value self-determination is the research work of students (RWSD), the potential of which as a system-forming element of the university's educational system has not been sufficiently revealed. A three-level reflexive-design model centered on RWSD has been developed. Its content is detailed in the author's tables, which reveal the implementation of educational areas through the research component, the impact of research and development on personal development, and its role as a methodological basis for extracurricular activities. The prospects for implementing the model are identified, including the creation of diagnostic tools and a digital methodological platform.

Key words: basic values, value orientations, student research work (SRW), higher education, reflexive-design model, project-research activity, classical university.

Введение. В контексте модернизации высшей школы и реализации государственной политики в сфере воспитания формирование базовых ценностей студенческой молодежи приобретает характер стратегической педагогической задачи. Ее актуальность детерминирована социокультурной турбулентностью – нелинейностью, неопределенностью и конфликтностью ценностно-нормативных систем, проявляющимися в ценностном плюрализме, информационной перенасыщенности и дефиците консолидирующих практик. Данные вызовы вступают в противоречие с целью высшего образования: подготовкой не только квалифицированного, но и социально ответственного, ценностно устойчивого профессионала.

Содержательный анализ ценностной сферы современного студенчества выявляет ее сложную структуру, в которой сочетаются традиционные и доминирующие прагматические ориентации. Исследователи отмечают близость фундаментальных жизненных целей (семья, здоровье, развитие) к поколению родителей, однако, по мнению Д.В. Плюсова, «инструментальные» ценности демонстрируют изменения, характерные для поколения рыночных реформ [11]. Г.Д. Зимулина подчеркивает, что отсутствие устойчивых норм ведет к размыванию нравственных ориентиров [4]. Этот ценностный сдвиг, фиксируемый в новейших исследованиях, проявляется в доминировании «Я-менталитета», аполитичности и ориентации на микросолидарность [4]. Как отмечают И.Т. Вепрева, Т.В. Ицкович и О.А. Михайлова, данная трансформация является следствием социокультурной турбулентности и создает дополнительные сложности для институтов воспитания, включая вуз [1, С. 281].

Система ценностей студента является тем фундаментом, который определяет метод отношения к миру и основу общественного сознания [3]. В условиях социокультурной турбулентности и внутренней противоречивости ценностной сферы молодого поколения ключевая задача высшей школы заключается не в механической трансляции готовых образцов, а в создании педагогических условий для осмысленного выбора, критической рефлексии и гармоничной интеграции разноуровневых ориентаций личности. Именно в этом контексте организация научно-исследовательской работы (НИР) студентов приобретает качественно новое значение, выступая не только инструментом развития профессиональных компетенций, но и уникальным ресурсом и пространством для личностного ценностного самоопределения. Однако потенциал НИР как системообразующего элемента воспитательной системы вуза в современной педагогической науке и практике раскрыт недостаточно.

Существует явное противоречие между объективной потребностью в использовании исследовательской деятельности для консолидации базовых ценностей (гражданственности, социальной ответственности, научной этики) и отсутствием целостных организационно-педагогических моделей, интегрирующих ценностный и познавательный компоненты в единый процесс [13].

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и разработка структурно-содержательной модели формирования базовых ценностей студентов, в которой научно-исследовательская работа (НИРС) выступает в качестве системообразующего, интегрирующего ядра воспитательного пространства классического университета. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) выявить и проанализировать успешные педагогические практики интеграции ценностного компонента в научно-исследовательскую работу студентов (НИРС); 2) разработать структурно-содержательную (рефлексивно-проектировочную) модель формирования базовых ценностей студентов через НИРС.

Изложение основного материала статьи. В системе высшего образования научно-исследовательская работа студентов (НИРС) исторически рассматривается как ключевой компонент профессионального становления. Классики педагогики подчеркивали, что суть научного образования заключается именно в овладении методом исследования через самостоятельную работу [2]. В современной трактовке НИРС понимается как поисковая деятельность научного характера, направленная на объяснение явлений и установление закономерностей, результатом которой может стать новое знание, обладающее объективной значимостью [5]. Данный вид деятельности выполняет двуединую функцию: «способствует повышению качества профессиональной подготовки и служит инструментом отбора талантливой молодежи для науки» [10, С. 23]. В структуре НИРС исследователи традиционно выделяют два взаимосвязанных компонента: формирование навыков планирования и проведения исследования и собственно выполнение исследовательского проекта под руководством наставника, что включает все этапы научного поиска – от постановки проблемы до подведения итогов [8].

Особое значение для формирования ценностных ориентаций приобретает внеучебная составляющая НИРС, реализуемая по инициативе самих студентов (Ивлева М.И.). Именно в этой сфере, свободной от жестких рамок учебного плана, наиболее полно раскрывается воспитательный потенциал научной деятельности. В условиях цифровой трансформации и социокультурной турбулентности данный потенциал критически важен. Цифровая среда, с одной стороны, предоставляет беспрецедентный доступ к информации и инструментам для коллаборации, а с другой – порождает риски инфодинамической перегрузки, поверхностного восприятия информации и манипуляции сознанием. В этом контексте грамотно организованная НИРС становится действенным противоядием. Она прививает молодежи не только академические навыки, но и фундаментальные гражданские компетенции: способность критически выявлять и анализировать социально значимые проблемы, находить обоснованные решения, вести конструктивный диалог [7]. Через погружение в методологию науки у студентов формируется самостоятельное мышление, ответственность за получаемое знание, уважение к интеллектуальному труду и этике научной коммуникации [12]. Следовательно, НИРС во внеучебных, проектных и событийных форматах трансформируется из инструмента профессиональной подготовки в ресурс ценностного самоопределения, позволяя студенту осмыслить гражданскую и профессиональную позицию, что особенно значимо для будущих педагогов, поскольку исследовательская культура выступает фундаментом профессиональной компетентности педагога-исследователя [9].

В рамках данного исследования под формированием базовых ценностей студентов посредством научно-исследовательской работы понимается целенаправленный педагогический процесс, в котором научно-исследовательская деятельность (НИРС) выступает системообразующим ядром рефлексивно-проектировочной модели воспитания. В рамках этой модели исследовательская практика, организованная как сквозная технология, создает условия для осознанного ценностного выбора, развития субъектности и профессиональной идентичности через проживание ценностей (гражданственности, ответственности, научной этики) в ходе решения реальных познавательных и социальных задач.

Научная новизна заключается в разработке модели, где НИРС позиционируется не как один из видов деятельности, а как сквозная педагогическая технология и основное содержательное поле для реализации всех направлений воспитания и личностного развития. Инновационность также состоит в обосновании организационной формы – сетевого Центра социально-политического и духовно-нравственного воспитания, функционирующего как проектно-исследовательский хаб.

Основой модели является трехуровневая система. Целевой уровень задаёт генеральную установку – воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. Содержательно-процессуальный уровень интегрирует три взаимосвязанных компонента, где НИРС выполняет связующую функцию. Результативно-рефлексивный уровень включает критерии оценки сформированности ценностных ориентаций и механизмы обратной связи.

В рамках модели НИРС выступает в двух ключевых ипостасях: 1) как ядро внеучебной деятельности: фундаментальные и прикладные исследования, методологической основой которых являются научные принципы (верифицируемость, объективность, этика); 2) как педагогический метод (технология): исследовательский подход применяется во всех других видах активности (проектной, волонтёрской, творческой), превращая их в осмысленную, ценностно-нагруженную практику. Например, волонтёрская акция предваряется социологическим исследованием потребностей целевой группы, а её итогом становится аналитический отчёт. Содержательное наполнение модели раскрывается в Таблицах 1-3, актуализированных с учётом цифровой трансформации и специфики психолого-педагогического образования.

Как видно из Таблицы 1, каждое направление воспитания получает конкретное воплощение через формы, в основе которых лежит исследовательская деятельность. Это обеспечивает переход от абстрактных лозунгов к осмысленной практике, где ценности проживаются и проверяются в процессе познания.

Таблица 1

Направления воспитания и их реализация через исследовательскую компоненту

Направление воспитания	Ключевые ценности	Формы реализации, интегрирующие НИРС	Связь с НИРС (исследовательская компонента)
Гражданско-патриотическое	Гражданская идентичность, патриотизм, правовая культура	Историко-архивные проекты, правовые клубы, цифровые музеи	Историческое исследование, анализ нормативно-правовых актов, социологические опросы об историческом сознании
Духовно-нравственное	Справедливость, милосердие, этический выбор	Дискуссионные клубы, волонтёрство	Философско-этический анализ, прикладное исследование в рамках социального проекта («Обучение служению»)
Профессионально-трудовое	Профессиональная этика, саморазвитие, ответственность	Решение профессиональных кейсов, хакатоны, стажировки	Анализ профессиональных делем, проектно-исследовательская работа по запросу организаций-партнеров
Экологическое	Экологическое сознание и поведение	Экологические акции, квесты, мониторинг	Научный экомониторинг, исследовательский проект по ресурсосбережению

Таблица 2 демонстрирует, что НИРС является не только способом развития узконаучных навыков, но и комплексным инструментом личностного роста, напрямую влияя на все ключевые векторы развития студента в условиях неопределённости.

Таблица 2

Направления личностного развития, формируемые в процессе НИРС

Направление развития	Формируемые компетенции и ценности	Роль и место НИРС в развитии
Интеллектуальное	Критическое мышление, исследовательские навыки	НИРС является основным способом развития
Ценностно-смысловое	Мировоззрение, самоопределение	НИРС создаёт ситуации смыслопорождения и выбора
Социально-коммуникативное	Командная работа, научная этика	НИРС осуществляется в коллаборации, требуя выстраивания коммуникации
Профессиональное	Профессиональные компетенции, карьерные ориентации	НИРС моделирует будущую профессиональную деятельность

Таблица 3 наглядно показывает иерархию и взаимосвязь видов деятельности, при этом НИРС является их методологической основой, обеспечивая единство познавательного и воспитательного процессов. Важно заметить при этом, что волонтёрство и проектная работа приобретают черты исследовательской практики, что повышает их осмысленность и глубину ценностного воздействия.

Таблица 3

НИРС как методологическая основа системы внеучебной деятельности

Вид деятельности (на базе НИРС)	Конкретные форматы (исследовательский компонент)	Ценностно-профессиональные эффекты
НИРС (ядро)	Фундаментальное/прикладное исследование, эксперимент, подготовка статьи, участие в конференции	Честность, интеллектуальная смелость, ответственность за знание
Проектная деятельность	Социальный, инженерный, культурный проект с обязательным этапом исследования проблемы	Гражданская и социальная ответственность, навык проектирования
Общественно-добровольческая деятельность	Волонтёрский проект, основанный на предварительном исследовании потребностей целевой группы (в рамках дисциплин «Обучение служению», «Психолого-педагогические основы волонтерской деятельности в молодежной среде»)	Эмпатия, профессиональная идентичность педагога-психолога, рефлексия социального действия
Корпоративно-профессиональная деятельность	Исследование рынка труда, анализ кейсов компании, разработка проекта по запросу работодателя	Профессиональное самоопределение, адаптивность

Эффективность и валидность предложенного подхода находит подтверждение в многолетнем опыте факультета философии и психологии ВГУ. Реализуемая на регулярной основе Международная конференция «Молодежь и общество: теоретические модели и реальность» (2022-2025 гг., с перспективой продолжения) служит моделью практического внедрения принципов, заложенных в исследовании [6]. В отличие от классического формата данное мероприятие проектируется и реализуется как комплексный исследовательско-образовательный проект. Студенты-организаторы на этапе подготовки проводят аналитическую работу по выявлению актуальных тематических трендов и социологический опрос потенциальных участников для формирования релевантной программы. В ходе конференции они выполняют функции модераторов дискуссий, обеспечивая рефлексивное осмысление представленных докладов. Такой подход трансформирует пассивное участие в активную проектную деятельность, обеспечивающую не только академические, но и выраженные

воспитательные эффекты: формирование ответственности, развитие навыков научной коммуникации и командной работы, осознание социальной значимости гуманитарного знания.

На наш взгляд, теоретическая значимость проведенного исследования заключается в концептуальном переосмыслении роли НИРС: из вспомогательного элемента профессиональной подготовки она обоснованно переходит в ранг стратегического ресурса и ключевой педагогической технологии целостного ценностного воспитания в университете.

Практическая значимость работы концентрируется на двух аспектах. Во-первых, представленный инструментарий (рефлексивно-проектировочная модель и структурированные таблицы) предоставляет администрации и преподавателям вузов действенный механизм для системного проектирования и аудита воспитательной работы, в котором цифровые форматы и проектные методы органично интегрированы в образовательный процесс. Во-вторых, исследование задает конкретные организационно-педагогические рамки для создания и развития специализированных структур, таких как Воронежский НЦ РАО (ВГУ), призванных стать экспериментальными площадками и методическими центрами по интеграции исследовательской, образовательной и воспитательной деятельности.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что преодоление ключевого противоречия между вызовами социокультурной турбулентности и государственным заказом на воспитание ценностно устойчивого профессионала видится в системной трансформации НИРС. Ее необходимо целенаправленно развивать из факультативной активности в системообразующий, ценностно-наполненный элемент жизнедеятельности классического университета. Ключевым условием успеха данной трансформации является консолидация научно-методических ресурсов и экспертизы в рамках сетевых центров (лабораторий), фокусирующихся на проблематике воспитания.

Вектор дальнейших научных изысканий авторов будет связан с решением двух прикладных задач, вытекающих из представленной модели:

1. Разработка и валидация диагностического инструментария (критериально-ориентированных методик), позволяющего объективно оценивать динамику формирования ценностных ориентаций студентов как результата включенности в различные форматы НИРС.

2. Проектирование и внедрение цифровой платформы для обобщения, систематизации и распространения успешных педагогических кейсов и методических материалов, обеспечивающих эффективную интеграцию воспитательного потенциала научно-исследовательской работы в образовательную практику вузов.

Литература:

1. Вепрева, И.Т. Система ценностей современного студенчества: от семейного благополучия до самореализации / И.Т. Вепрева, Т.В. Ицкович, О.А. Михайлова // Современные исследования социальных проблем. – 2023. – Т. 15. – № 1. – С. 277-288

2. Гессен, С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов / С.И. Гессен. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

3. Енин, А.В. К вопросу о современных ценностных ориентациях будущих педагогов – студентов и магистрантов гуманитарного профиля / А.В. Енин // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы. – Воронеж: ВГПУ, 2024. – С. 14-17

4. Зимулина, Г.Д. Проблема формирования ценностных ориентаций современной студенческой молодёжи / Г.Д. Зимулина // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 4. – URL: https://psychology.snauka.ru/2015/04/4858 (дата обращения: 12.01.2026)

5. Ибрянова, О.В. Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Ибрянова. – Барнаул, 2003. – 185 с.

6. Иванова, О.А. Воспитательный потенциал студенческих научно-практических мероприятий в подготовке специалистов гуманитарного профиля / О.А. Иванова, О.Б. Мазкина, Г.В. Заридзе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2024. – № 3. – С. 45-52

7. Ивлева, М.И. Формирование ценностей студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза / М.И. Ивлева. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostey-studencheskoy-molodezhi-v-obrazovatelnom-prostranstve-vuza/viewer (дата обращения: 10.01.2026)

8. Кеммет, Е.В. Организация и самоорганизация в управлении студенческой наукой / Е.В. Кеммет // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2023. – Т. 29. – № 4. – С. 231-247

9. Ковтуненко, Л.В. Формирование научно-исследовательской культуры студента – будущего педагога в исследовательской работе / Л.В. Ковтуненко, М.А. Лопаева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 2. – С. 61-65

10. Першуткин, Б.В. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях: дис. ... канд. экон. наук / Б.В. Першуткин. – Москва: Государственный университет управления, 2006. – 175 с.

11. Плюсов, Д.В. Девиантное поведение малых молодежных групп в современной России: дис. ... канд. социол. наук / Д.В. Плюсов. – Москва, 2004. – 189 с.

12. Свиридова, В.С. Научно-исследовательская работа студентов педагогического колледжа как средство формирования их готовности к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.С. Свиридова. – Кемерово, 2002. – 20 с.

13. Фоменко, Н.В. Воспитательный аспект научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования / Н.В. Фоменко. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-aspekt-nauchno-issledovatelskoy-deyatelnosti-studentov-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya/viewer (дата обращения: 10.01.2026)

УДК 796.011
кандидат педагогических наук, доцент Компаниец Юрий Анатольевич
Луганский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Университет прокуратуры Российской Федерации» (г. Луганск);
старший преподаватель Бахаровская Татьяна Валерьевна
Луганский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Университет прокуратуры Российской Федерации» (г. Луганск);
кандидат юридических наук Шарикова Виктория Павловна
Луганский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Университет прокуратуры Российской Федерации» (г. Луганск)

ЭСТЕТИКА ДВИГАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Авторами проведена работа по анализу и обобщению некоторых условий сохранения духовного здоровья человека. Отмечается, что в культуре современного общества физическая культура и спорт занимают весьма заметное и значимое положение, что и определило естественный интерес к ним со стороны философии, с точки зрения антропологической, социальной и культурной проблематики. Эстетика двигательного действия рассматривается исходя из диалектического единства его внутренней (поведенческой) и внешней (наблюдаемой) составляющих.
Ключевые слова: физическая культура, телесность, образ жизни, чувство прекрасного, эстетика двигательного действия.
Annotation. The authors have carried out work on the analysis and generalization of certain conditions for the preservation of spiritual health. It is noted that in the culture of modern society, physical culture and sports occupy a very prominent and significant position, which has determined natural interest in them on the part of philosophy, from the point of view of anthropological, social and cultural issues. The aesthetics of motor action is considered on the basis of the dialectical unity of its internal (behavioral) and external (observed) components.
Key words: physical culture, corporeality, lifestyle, sense of beauty, aesthetics of motor action.

Введение. Различные народы и народности, за длительный период своего сосуществования (а позднее и государства) всегда стремились установить определенные правила безопасного взаимодействия. С этой целью заключались мирные договора, торгово-экономические соглашения, устанавливались культурные связи. В основе последних лежали определенные морально-этические нормы и правила свойственные для общественного устройства каждой из сторон. Какие-то из них были достаточно уникальными, специфическими, но большинство все-же были схожими, универсальными. Как правило в их основе лежали нормы религиозной морали. Так было достаточно долго, но постепенно зародились, окрепли и получили довольно широкое распространение другие, негативные тенденции. Эту ситуацию можно охарактеризовать только как энтропию духовности.

Духовной деградации социума и его государственно-общественных институтов можно противодействовать, используя широкий спектр возможностей физической культуры и спорта.

Да, именно так, духовной деградации противостоять воздействуя на тело, сосуд, вмещающий душу. Отметим, объективности ради, что в культуре современного общества физическая культура и спорт занимают весьма заметное и значимое положение, что и определило естественный интерес к ним со стороны философии, с точки зрения антропологической, социальной и культурной проблематики.

Изложение основного материала статьи. Общеизвестно, что занятия физической культурой и массовым спортом положительно влияют на укрепление здоровья, способствуют повышению уровня физического развития, физической подготовленности, выполняют такие важные функции, как: воспитательно-познавательная, духовно-нравственная, социально-биологическая адаптация, снижение социальной напряженности, профилактика заболеваемости, правонарушений, борьба с наркоманией, отвлечение подростков от улицы и вредных привычек, профилактика аутодеструктивного поведения, которое в последнее время начинает принимать характер массового явления [5, С. 54-61].

Любая физическая (двигательная) активность воздействует не только на опорно-двигательный аппарат и функциональные системы человека, но и на его психо-эмоциональное состояние, способствует воспитанию морально-волевых качеств, совершенствованию эстетических представлений, эстетических вкусов и ощущений, содействует гармонизации личности [9].

Сохранение духовного здоровья человека может быть обеспечено при условии формирования соответствующих стереотипов общественного поведения. Воплощение, актуализация физической и духовной культуры как система ценностей для подрастающего поколения, возможно через здоровый, спортивный стиль жизни. Тем самым мы можем попытаться предотвратить проявления социально-деструктивных явлений, формирование дефектов мотивации и творческой активности в детстве, о чем предостерегал А. Маслоу [8, С. 352].

Это позволит снизить уровень наркомании, алкоголизма и криминализации среди молодежи [5, С. 54-61; 1, С. 52-53; 3, С. 53-55].

Со времен Древней Греции и до наших дней, в большей или меньшей степени, физическая культура и спорт всегда рассматривались в контексте и взаимосвязи с духовным развитием человека. Более того, в последнее время преобладающим стало переосмысление влияния физической культуры и спорта на духовный мир с философских и культурологических позиций. Их стали рассматривать как пространства, в котором человек не только занимается своим физическим развитием, но, главным образом, акцентирует внимание на осознании себя как личности, своего отношении к окружающему миру, определения своего предназначения и смысла жизни, а также самоутверждения [1].

Благоприятное воздействие физической культуры и спорта на духовный мир человека обычно связано с их способностью вызывать эстетические эмоции и переживания красоты, создавать, воспринимать и наслаждаться различными ее формами. Нет никаких сомнений в красоте спорта, его отдельных видах, моментах, явлениях. Но что именно представляет собой эта красота? Можно ли найти какие-то объективные ее показатели, понять, что такое критерий красоты, на чем основано эстетическое удовольствие? Можно ли описать красоту спорта строго научным языком или существуют только поэтические средства ее проявления? С помощью каких понятий можно прояснить понятие красоты в спорте? Каковы те объективно существующие черты, стороны спорта, которые при определенных условиях вызывают у человека эстетическое удовольствие, получают эстетическое значение?

Как показывает анализ литературных источников, характеризуя красоту человеческого движения, исследователи акцентируют свое внимание либо на собственно красоте спортивного движения, спортивного события и т.д., либо на

человеке, который это движение выполняет. В последнем случае принято говорить о красоте человеческого тела. Рассмотрим их именно в такой последовательности.

Характеризуя эстетическое воздействие двигательного действия, выделяют субъективные (единство, гармония, динамика, ритмичность, пластичность и др.) и объективные (сила, скорость, выносливость, точность, мощность и др.) параметры красоты движения [2, С. 114-155; 6, С. 123-165].

Отдельно выделяют эстетику соперничества, влияние различных видов спорта, спортивных зрелищ, а также эстетическое воздействие спортивных сооружений, спортивного инвентаря, символики, «спортивного стиля жизни» [6, С. 168-196].

Сформировался особый, внешне чрезвычайно привлекательный мир спорта, характерными чертами которого являются исключительность и праздничность. Его эксклюзивность подчеркивается на каждом шагу: здесь и звездный статус спортсменов мирового уровня, и размеры гонораров за выступления на соревнованиях, и неординарные суммы заключенных с ними контрактов; особый стиль одежды и обуви, яркая, красочная экипировка и инвентарь, особая архитектура спортивных сооружений; особое отношение в средствах массовой информации. Совокупный эффект от продвижения любительского и профессионального спорта, индустрии досуга, сферы развлекательного бизнеса в целом, сформировавшихся вокруг них, способствовал появлению особого специфического типа социального поведения, который получил название «спортивный стиль жизни» [6; 7, С. 75-78].

Человек интуитивно, подсознательно с восхищением воспринимает красоту высших проявлений перипетий соревновательной борьбы спортсменов: усилие, скорость, мощность, ловкость, взрывная сила, амплитуда движений, резкая смена направления приложения сил, способность длительно удерживать мышечное напряжение.

Однако, количество людей способных увидеть красоту мира спорта достаточно ограничено, а специалисты в сфере физической культуры и спорта сосредоточены на достижении конкретного осязаемого результата своей работы практически не обращая внимание на эстетический аспект двигательного действия.

Пример глубокого понимания смысла красоты двигательного действия уже был показан в наше время известным педагогом В.А. Сухомлинским. Проводя в своей Павлышской средней школе спортивные соревнования (например, по легкой атлетике), он руководил их судейством таким образом, чтобы победа оценивалась не только по результатам, но и по красоте движений и красоте действий. По его мнению, в работе с детьми, в целом, должны преобладать «соревнования на первенство в красоте, грациозности, гармонии движений», а соревнования на скорость должны рассматриваться как второстепенный элемент [10, С. 170].

Красота спортивного движения, спортивного действия, ярче раскрывается через носителя или создателя этой красоты – через человека, его тело, через человеческую телесность.

На практике, начиная с античности и примерно до середины XX века, красота человеческого тела в двигательном действии, да и вообще человеческого тела, рассматривалась исходя из представлений об «идеальных» формах тела, по отношению к которым можно сказать, что они весьма неоднозначны и несколько раз менялись в разных цивилизациях на протяжении всей истории человечества.

Параллельно с ним происходил процесс философского осмысления феномена телесности. Формирование современных взглядов на проблему было положено в ряде известных работ Мерло-Понти в 40-50-е годы XX века.

Телесность (тело) – ключевая категория сознания, организующая понимание бытия, то есть мира вообще, а также являющаяся универсальной константой человека, условием возможности его бытия, то есть его онтологической сущности. Человеческое тело вышло на авансцену культуры, стало заявлять о себе как о полноправном партнере современного дискурса, более того, даже претендовать на ключевые позиции в нем [4, С. 9]. И как следствие, проблема телесности очень популярна в современной культуре. Современное человечество переживает переход от нормативной телесной моноцентричности маскулинного типа, присущей классической культуре, к полицентричности телесного самоопределения [4, С. 263].

Очевидно, что утверждения о том, что современная культура по своей сути апокалиптическая, не лишены оснований.

Безусловные критерии добра и зла, красоты и уродства были постепенно утрачены, а каноны красоты (красота, гармония, норма) провозгласили скукой и вульгарностью. Извращение, отклонение от нормы стали рассматриваться как развитие от простого к сложному... Современное западное общество утратило всеобщий, абсолютный, общезначимый смысл как его понимали мыслители прошлого. Каждый может поступать так, как ему хочется, выдавая за истину то, что ему выгодно и полезно. Подобную мировоззренческую позицию западные идеологи агрессивно, различными путями, пытаются внедрить в наше общественное сознание, в первую очередь воздействуя на подрастающее поколение.

Чтобы завтра не кануть в Лету, нам нужно уже сегодня найти ориентиры рационального (разумного) поведения и мышления. Не соглашаясь жить в мире этических суррогатов (симулякров), противостоя им, мы должны строить другие культурные проекты. Человек как разумное и свободное существо может противостоять энтропии духовности, энтропии культуры, потому что все зависит от его собственного выбора.

Системное исследование сущности физической культуры и спорта как части общечеловеческой культуры, их влияния на психоэмоциональное состояние и духовный мир человека, проведенное с историко-эволюционных позиций [6], дает основание полагать, что только при активном использовании средств физической культуры можно обеспечить дальнейший прогресс человеческой цивилизации в условиях информационной глобализации.

Существует мнение, что понятие красоты относительное и существенно различалось у разных народов в разное время. Однако это не означает, что не существует объективных параметров, позволяющих давать эстетическую оценку. Так, уже в Древней Греции античные философы сформулировали категорию красоты. Она понималась ими как неотъемлемое свойство мира, космоса. Чувство красоты было связано с постижением смысла жизни и пониманием добра. Древние греки даже разработали понятие калагатия как синтез эстетического («kalos», красивый) и этическое («agathos», хороший, добрый) совершенство человека.

Именно тогда зародилось представление о человеческом теле как части красоты в природе, и именно поэтому художественное изображение тела, в первую очередь мужского, уходит корнями в античность и прошло в своем развитии через ряд разнонаправленных этапов.

Так, в Древней Греция и Риме обнаженное тело являлось объектом культа; средневековое христианство, напротив, запрещало любые изображения телесности. В эпоху Возрождения красоту обнаженного тела обрели вновь, дальше был переход от искусства классицизма создававшее образы героического мужского тела, к романтизму, где тело становится нежным и чувственным; к реализму и натурализму с их отказом от идеализации мужского тела и изображением настоящих мужчин в реальных условиях их жизни. Развитие атлетизма и физической культуры в первой трети XX века, привело к появлению изображений мускулистого «тоталитарного» тела, современное искусство предложило отказ от классического канона маскулинности и появление «гомосексуального тела» и т.д.

У древних греков слово «эстетический» означало «чувствующий», «чувственный». Критериями эстетических

ощущений были формы человеческого тела. Древнегреческие скульптуры, художники и поэты, наблюдая за состязаниями атлетов, понимали, насколько красивым может быть человек – сильный, быстрый, ловкий, решительный.

К первому тысячелетию до нашей эры человеческое общество достигло состояния, благоприятствующего развитию искусств. Изучение культурного наследия Древней Греции позволяет сделать вывод о том, что наше понимание красоты созвучно тому, как его воспринимали древние греки и выражали в дошедших до нас произведениях искусства. Для них стремление к физическому совершенству человека являлось одним из направлений гармоничного развития личности: чем красивее тело человека, тем он красивее.

Однако красота тела не была самой главной. Физический аспект был лишь одной из составных частей. Кроме калогатии, о которой уже упоминалось выше, были сформулированы такие этические категории, как арете – идеал совершенства во всем и софросина – идеал саморегуляции, дисциплины и умеренности, которые в совокупности требовали соблюдения «золотой середины» во всем. У древних греков чувство меры формировало, по существу, уклад жизни.

Стремление греков к достижению идеала всесторонне развитой личности в повседневной жизни оказало огромное влияние на их систему образования, в которую обязательно включались разновидности гимнастики (палестра и орхестрика) и другие физические упражнения.

Современное представление о красоте человеческого тела созвучно древним. На это указывает анализ художественных полотен, скульптурных образов, литературных произведений, непосредственно или в той или иной степени связанных со спортивной тематикой. Весьма показателен в этом плане роман И. Ефремова «Лезвие бритвы».

Совершенно очевидно, что чувство прекрасного заложено в глубинах нашего существа. Существуют причинно-следственные закономерности, согласно которым определенные формы, линии, цвета отражаются в нашем сознании и вместе образуют чувство прекрасного.

Человеческое тело воспринимается как носитель красоты природных форм, а человека-атлет является высшим проявлением идеала телосложения.

Вместе с тем человеческая красота есть не только внешнее эффективное проявление функциональности физического тела во всем многообразии его проявлений, но и тесно связанное с ними качество человеческих ощущений, взаимоотношений и отношения к миру.

Наиболее совершенным инструментом расширения сферы сознания является человеческое тело, а процесс социализации и «одомашнивания», социокультурной модификации человеческого тела (телесного бытия) осуществляется через телесную, соматическую культуру.

Взаимодействие человека с окружающей средой осуществляется на когнитивном (через познание, самоанализ, рефлексию), эмоциональном (через чувствительность, персонификацию, одушевление), моторно-поведенческом уровнях (освоение мира и себя через двигательные действия).

Именно поэтому, рассматривая эстетику двигательного действия, следует исходить из диалектического единства его внутренней (поведенческой) и внешней (наблюдаемой) составляющих.

Во взаимодействии индивида с миром посредством двигательных действий важен как результат, так и сам процесс создания и интерпретации миров, который в результате достигается.

В процессе такой творческой деятельности человек не только приобретает знания, навыки, опыт, но и происходит процесс осознанного создания самого себя – своего восприятия окружающего мира, построения своего жизненного пути.

Причем здесь на первый план выходят переживание процесса, ощущение «мышечной радости», способности достичь желаемого результата, вовлеченности в деятельность. Подобное психоэмоциональное состояние, в котором мотивационно-эмоциональная сфера мышления доминирует над рационально-логическим является мощнейшим фактором формирования поведенческих стереотипов человека.

Наука, религия и остальная культура вступают бок о бок в новом мире, который так и не стал более религиозным или нравственным.

Деятельность человека в области физической культуры, любительского или профессионального спорта наполняет положительными эмоциями наш излишне прагматичный, технократический мир. Эстетика переживаний, которые сопровождают движение, становится ведущей. С этим сложно не согласиться, ведь самая главная сила на Земле – ментальная. Все остальные ветви являются лишь производными от него.

Выводы. Физическая культура и спорт, как составные части общечеловеческой культуры, оказывают мощное влияние на жизнь современного общества, формируют определенные позитивные стереотипы (стили) социального поведения. Возможности физической культуры и спорта в формировании здорового спортивного образа жизни, неотъемлемой частью которого является эстетическое развитие личности, не только не исчерпаны, но, наоборот, требуют своего предметного изучения. В этом контексте перспективным направлением дальнейших исследований можно считать поиск эффективных педагогических инструментов формирования эстетического восприятия мира средствами физической культуры.

Литература:

1. Баландин, В.А. Мотивационно-потребностная сфера участников рекреационно-развлекательных мероприятий в условиях города / В.А. Баландин, И.А. Зуева, Н.Д. Фролова // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 2. – С. 52-53

2. Бенджамин, Лоу. Красота спорта / Лоу Бенджамин. – Москва: Радуга, 1984. – С. 114-155

3. Бызов, А.П. Взаимосвязи настоящего времени с формированием здоровья и увлечениями спортом / А.П. Бызов // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 6. – С. 53-55

4. Гомілко, О. Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі / О. Гомілко. – Київ: Наукова думка, 2001. – 340 с.

5. Григорьев, В.И. Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления / В.И. Григорьев // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 2. – С. 54-61

6. Компанієць, Ю.А. Духовна та фізична культура людини / Ю.А. Компанієць. – Луганськ: РВВ ЛДУВС, 2007. – 256 с.

7. Компанієць, Ю.А. Щодо визначення сутності поняття «Здоровий стиль життя» / Ю.А. Компанієць // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. – Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2007. – № 10. – С. 75-78

8. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 352 с.

9. Назаренко, Л.Д. Эстетика физических упражнений / Л.Д. Назаренко. – Москва: Теория и практика физической культуры, 2004. – 249 с.

10. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе / В.А. Сухомлинский. – Москва: Молодая гвардия, 1971. – 170 с.

УДК 378.14
старший преподаватель кафедры административного права и административной деятельности ОВД Котляр Анастасия Ильдаровна
Крымский филиал Краснодарского университета
Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Симферополь)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ К ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье обосновывается проблема дисбаланса между теоретической подготовкой будущих сотрудников МВД России и их готовностью к практической деятельности. Данный дисбаланс особенно остро проявляется в условиях существенного некомплекта личного состава и роста подростковой преступности. Автор высказывает свою позицию о необходимости внедрения контекстного подхода в ведомственных образовательных организациях. Обсуждается потенциал контекстного обучения как средства практико-ориентированной подготовки участковых уполномоченных полиции и сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних. Особое внимание уделяется профилактике противоправной деятельности подростков, которая в современных условиях требует от сотрудников не только правовых знаний, но и развитых коммуникативных и аналитических компетенций. Приводятся примеры контекстных заданий, моделирующих реальные служебные ситуации, с которыми сталкиваются сотрудники в повседневной деятельности. В статье анализируются возможности использования таких методов, как ситуационные задачи, ролевые игры и квесты, направленные на отработку алгоритмов действий при работе с несовершеннолетними группы риска. Рассматриваются преимущества и сложности реализации контекстного подхода в условиях ведомственного образования. Автором делается вывод о том, что контекстное обучение позволяет преодолеть разрыв между академическими знаниями и способностью применять их в реальных служебных ситуациях. Результаты исследования могут быть использованы при совершенствовании образовательных программ профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел.
Ключевые слова: контекстный подход, профессиональная подготовка, сотрудники МВД России, ведомственная специфика, профилактика правонарушений, несовершеннолетние, участковые уполномоченные полиции, подразделения по делам несовершеннолетних.
Annotation. This article examines the imbalance between the theoretical training of future employees of the Russian Ministry of Internal Affairs and their readiness for practical work. This imbalance is particularly acute given significant personnel shortages and the rise in juvenile delinquency. The author expresses her position on the need to implement a contextual approach in departmental educational institutions. The potential of contextual learning as a means of practice-oriented training for district police officers and employees of juvenile departments is discussed. Particular attention is paid to the prevention of juvenile delinquency, which in modern conditions requires employees not only legal knowledge but also developed communication and analytical skills. Examples of contextual assignments simulating real-life work situations that employees encounter in their daily work are provided. The article analyzes the potential of using methods such as situational tasks, role-playing games, and quests aimed at practicing action algorithms when working with at-risk minors. The advantages and challenges of implementing a contextual approach in a departmental educational setting are considered. The author concludes that contextual learning helps bridge the gap between academic knowledge and the ability to apply it in real-life work situations. The study's findings can be used to improve professional training programs for law enforcement officers.
Key words: contextual approach, professional training, Russian police officers, departmental specificity, crime prevention, minors, district police officers, juvenile affairs units.

Введение. Современный этап развития органов внутренних дел Российской Федерации характеризуется наличием системных кадровых проблем, среди которых наиболее острой остается существенный некомплект личного состава. Особую тревогу в сложившихся кадровых условиях вызывает криминогенная ситуация в подростковой среде, требующая повышенного внимания правоохранительных органов. На этом фоне 4 марта 2026 года на расширенном заседании коллегии МВД России Президент Российской Федерации В.В. Путин обратил внимание на тревожную тенденцию: по итогам 2025 года впервые за длительное время наметился рост подростковой преступности, при этом доля тяжких и особо тяжких составов среди таких преступлений превысила 40%, а 45% подростков совершили противоправные деяния в групповых формах соучастия [9].

Таким образом, возникает объективная потребность в качественном изменении подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел, которые не только владеют правовыми знаниями, но и обладают специализированными компетенциями, позволяющими эффективно выявлять группы риска и предотвращать вовлечение подростков в криминальную среду. По нашему мнению, реализация такой подготовки предполагает использование контекстного подхода, обеспечивающего трансформацию учебно-познавательной деятельности в профессиональную путем моделирования предметного и социального содержания будущей служебной деятельности [2, С. 32].

Актуальность настоящего исследования обусловлена нарастающим противоречием между современными вызовами, с которыми сталкиваются сотрудники МВД России в сфере профилактики социально опасного поведения несовершеннолетних, и сложившейся системой их профессиональной подготовки, не в полной мере обеспечивающей готовность выпускников к эффективной работе в быстро меняющихся условиях, неспособностью эффективно справляться с трудными ситуациями и сохранять конструктивность действий в экстремальной обстановке [6, С. 144].

Осложнение криминогенной обстановки в подростковой среде, рост тяжких правонарушений и вовлечение несовершеннолетних в деструктивные группы требуют поиска новых педагогических стратегий, способных преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и реальной служебной практикой. Одной из таких стратегий выступает контекстный подход, позволяющий моделировать в образовательном процессе предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности сотрудников по профилактике деструктивного поведения несовершеннолетних.

В рамках статьи мы попытаемся выявить ресурсный потенциал контекстного подхода на примере профессиональной подготовки будущих участковых уполномоченных полиции и сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних. Результаты исследования позволят рассмотреть возможности применения контекстного обучения для выработки способностей курсантов овладеть новыми профессиональными знаниями и умениями, необходимыми для предотвращения противоправной деятельности подростков.

Изложение основного материала статьи. В условиях компетентностно-ориентированной парадигмы обучения в ведомственных образовательных организациях МВД России сформировался новый подход к проектированию содержания профессиональной подготовки [10, С. 292]. Традиционное обучение, ориентированное на передачу фиксированного объема

информации, уже не способно обеспечить требуемый уровень готовности выпускника к действиям в нетиповых, экстремальных ситуациях, с которыми он сталкивается в реальной служебной деятельности. В связи с этим возникает необходимость поиска педагогических технологий, позволяющих максимально сблизить учебную деятельность курсантов с будущей профессиональной реальностью.

В имеющихся исследованиях представлены различные аспекты практико-ориентированного обучения в высших учебных заведениях. Анализ источников позволил выявить теоретические основы контекстного подхода, разработанного А.А. Вербицким, согласно которым процесс профессионального становления реализуется через последовательную смену трех базовых форм деятельности: учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной деятельности и учебно-профессиональной деятельности [2, С. 62]. Проблемы и особенности моделирования подготовки специалиста на основе контекстного подхода нашли отражение в работах ряда авторов, каждый из которых вносит вклад в понимание его сущности. Одни исследователи делают акцент на содержательной стороне, отмечая, что ядром контекстного обучения являются имитационные интерактивные формы межпредметного обучения [3, С. 219]. Другие обращают внимание на организационно-методические условия, подчеркивая необходимость проведения выездных занятий и использования специальных учебных полигонов, оборудованных с учетом специфики профессиональной деятельности сотрудников полиции [7, С. 193].

В основе контекстного подхода лежит идея создания практических действий обучающихся, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности, которую они будут реализовывать по окончании учебного заведения. При этом важнейшей особенностью выступает моделирование не только предметного, но и социального контекста профессии, что особенно значимо для сотрудников МВД России, работа которых неразрывно связана с коммуникацией, конфликтными ситуациями и межведомственным взаимодействием.

Опыт внедрения контекстного обучения в образовательный процесс ведомственных образовательных учреждений может быть проиллюстрирован на примере подготовки будущих участковых уполномоченных полиции и сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних. Рассмотрим потенциал контекстного подхода при отработке действий по предотвращению прогрессирующей в настоящее время противоправной деятельности подростков.

На кафедрах, осуществляющих подготовку указанных специалистов, может быть накоплен определенный опыт реализации практико-ориентированной направленности обучения, например прохождение практик, привлечение на занятия сотрудников территориальных органов внутренних дел, организация деловых игр и т.д. Данные формы работы создают необходимую базу для разработки и внедрения более сложных контекстных заданий, непосредственно моделирующих профессиональную деятельность.

На подготовительном этапе, на основе текущих задач ряда учебных дисциплин («Основы профессиональной и служебной деятельности», «Административная деятельность полиции», «Организация деятельности участкового уполномоченного полиции»), преподаватель задает направление контекстного моделирования: анализируется нормативно-правовая база профилактики правонарушений несовершеннолетних; осуществляется ознакомление с деятельностью подразделений; проектируются теоретические аспекты алгоритмов действий в типовых и экстремальных ситуациях, возникающих при работе с подростками группы риска. Кроме этого, важным является овладение знаниями возрастной психологии, социологии девиантного поведения, основ коммуникации, формирование умений выстраивать доверительные отношения с подростками и взаимодействовать с образовательными организациями, социальными службами, общественными объединениями [4, С. 7].

Накопленные теоретические знания и разработанные модели служебных ситуаций требуют своей практической отработки, что достигается посредством выполнения курсантами специально сконструированных контекстных заданий, тематика которых может быть весьма разнообразной: «Алгоритм действий сотрудников при получении сообщения о нахождении несовершеннолетнего в состоянии опьянения в общественном месте» – моделирование полного цикла действий от получения сообщения и до привлечения виновных лиц к административной ответственности; «Проведение индивидуальной профилактической беседы с несовершеннолетним, состоящим на учете» – организация ролевой игры с привлечением практического сотрудника органов внутренних дел или психолога; «Проверка сообщения о жестоком обращении с подростком в семье» – разбор кейсов с анализом различных ситуаций и вариантов действий.

Значимым методическим инструментом, инициирующим обращение курсантов к предметно-теоретическим знаниям в ситуациях, приближенных к реальной практике, является разработка алгоритмов действий при возникновении нестандартных ситуаций в ходе применения интерактивных методов проведения учебных занятий [5, С. 146]. Такая работа предполагает не репродукцию изученных нормативных положений, а глубокое их осмысление, осознание межпредметных связей. Приведем примеры контекстных заданий, моделирующих деятельность участкового уполномоченного полиции и сотрудника подразделений по делам несовершеннолетних.

Пример 1 (ситуационная задача). Сотруднику подразделения по делам несовершеннолетних поступила информация от педагогов школы о том, что несовершеннолетний Иванов, 14 лет, систематически пропускает учебные занятия, замечен в компании лиц с криминальным прошлым, в социальных сетях обнаружены его подозрительные публикации. Определите: какие первоначальные действия должен предпринять сотрудник; какие действенные меры профилактики нужно предпринять; с какими субъектами необходимо взаимодействовать; есть ли основания для постановки несовершеннолетнего на профилактический учет.

Пример 2 (ролевая игра). Участковый уполномоченный полиции прибыл по вызову в колледж в связи с конфликтом между подростками, переросшим в драку с применением подручных средств. На месте происшествия находятся: потерпевший с телесными повреждениями, агрессивно настроенные участники конфликта, педагоги, очевидцы. Распределите роли участников ситуации. Отработайте алгоритм действий сотрудника: обеспечение личной безопасности; пресечение противоправных действий; оказание первой помощи пострадавшему; установление очевидцев; квалификация деяния; беседа с несовершеннолетними и их родителями; взаимодействие с иными службами и органами.

Пример 3 (квест «Обход административного участка участковым уполномоченным полиции»). Моделирование ежедневной профилактической работы на закрепленной территории, включающей выявление мест концентрации несовершеннолетних, склонных к бродяжничеству и распитию спиртных напитков. В ходе квеста курсанты последовательно проходят несколько этапов: от планирования маршрута и выявления «зон риска» до непосредственного пресечения правонарушений и проведения профилактических бесед с подростками. Особое внимание уделяется отработке тактики безопасного приближения, установлению психологического контакта с несовершеннолетними, правильной квалификации деяний и составлению процессуальных документов. Завершается квест разбором типичных ошибок и оценкой действий каждой группы.

Важным элементом контекстного обучения является приближение учебной среды к реальным условиям службы посредством использования специализированных аудиторий, учебных версий служебного программного обеспечения, моделирования служебных ситуаций на территории учебного заведения. При таком формате обучения преподаватель

выступает не как транслятор знаний, а как организатор деятельности, консультант, создатель проблемных ситуаций, а курсант становится активным субъектом обучения. Таким образом, контекстное обучение позволяет создавать вариативные ситуации профессиональной деятельности, наполненные предметным и социальным содержанием, в зависимости от целевого запроса конкретного подразделения.

При реализации контекстного подхода в ведомственных образовательных организациях необходимо учитывать ряд особенностей, обусловленных спецификой правоохранительной службы. К несомненным преимуществам ведомственного образования можно отнести: высокий уровень дисциплины и организованности обучающихся; наличие специализированной материально-технической базы (полигоны, тиры, специализированные учебные аудитории); возможность привлечения к занятиям действующих сотрудников, обладающих актуальным практическим опытом [1]. В то же время существуют и определенные сложности: высокая степень нормативной регламентации, требующая включения в моделируемые ситуации отработки знаний множества нормативно-правовых актов, что может снижать гибкость обучения; двойственность статуса обучающегося – одновременно студент и сотрудник [8], что создает повышенную психоэмоциональную нагрузку; ведомственная замкнутость образовательной среды, замедляющая внедрение инновационных педагогических практик, современных методов и средств обучения.

Выводы. Моделирование курсантами в процессе контекстного обучения ситуаций, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности, показывает им практическую значимость теоретических знаний, позволяет преобразовать правовые нормы в профессиональный опыт профилактической работы с несовершеннолетними.

Контекстный подход является действенным педагогическим инструментом усиления профессиональной направленности подготовки будущих сотрудников МВД России, позволяющим преодолеть разрыв между академическими знаниями и способностью применять их в реальных служебных ситуациях, включая профилактику социально опасного поведения подростков.

Взаимодействие теоретической и практической составляющих подготовки в процессе контекстного обучения обеспечивает погружение курсантов в профессиональную деятельность и формирует готовность к выполнению служебных обязанностей в условиях высокой неопределенности и новых социальных угроз.

Литература:

1. Аврутин, Р.Ю. Об опыте привлечения и проведения занятий практическими работниками, заключившими договоры с образовательной организацией на оказание безвозмездных услуг / Р.Ю. Аврутин // Государственная служба и кадры. – 2025. – № 1. – С. 28-32

2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 206 с.

3. Губченко, Е.С. Формирование профессиональной позиции будущих сотрудников МВД на основе контекстного подхода (контекстной технологии) / Е.С. Губченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(2). – С. 218-221

4. Ерофеева, М.А. Деятельность сотрудников ПДН по профилактике ксенофобии и экстремистского поведения в детско-подростковой среде: методические рекомендации / М.А. Ерофеева, И.В. Ульянова, С.Н. Тихомиров. – Москва: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2025. – 213 с.

5. Красильщиков, К.С. Интерактивное обучение как средство повышения эффективности образовательного процесса / К.С. Красильщиков // Диалог. – 2025. – № 2(32). – С. 45-51

6. Кущев, П.М. Совладающее поведение в системе профессиональной подготовки сотрудников МВД России / П.М. Кущев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 144-147

7. Машекуашева, М.Х. Формирование профессиональной компетентности сотрудников полиции: контекстный подход / М.Х. Машекуашева, З.Х. Кочесокова // Право и управление. – 2024. – № 11. – С. 190-195

8. Николаенко, Е.А. Особенности административно-правового статуса курсантов образовательных организаций системы МВД России / Е.А. Николаенко // Пробелы в российском законодательстве. – 2015. – № 4. – С. 115-118

9. Официальный сайт Президента России. – Москва, 2026. – URL: http://kremlin.ru/events/president/news/79255 (дата обращения: 10.03.2026)

10. Сенаторова, О.Ю. Особенности развития компетентностно-ориентированного обучения в образовательных организациях МВД России / О.Ю. Сенаторова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 3. – С. 62-65

Педагогика

УДК 378.147:159.923.5

старший преподаватель Красникова Татьяна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студент Кобина Анастасия Константиновна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме совершенствования коммуникативных навыков преподавателей высшей школы, которые являются ключевым фактором эффективного педагогического взаимодействия и образовательного процесса в целом. Авторы обосновывают тезис о том, что традиционные формы повышения квалификации недостаточно эффективны для развития гибких коммуникативных умений. В качестве оптимального решения предлагается системное применение тренинговых технологий, обладающих высокой практической направленностью и интерактивностью. В работе подробно раскрывается сущность и структурные компоненты коммуникативной компетентности вузовского педагога. Данные компоненты включают речевую культуру, навыки презентации, аргументации, активного слушания и управления групповой динамикой. Описаны специфические формы тренингов: ролевые и деловые игры, case-study, видеотренинги с анализом записей, упражнения на вербальную и невербальную коммуникацию. Особое внимание уделяется возможности отработки и саморефлексии в безопасной учебной среде. Авторы подчеркивают, что такие тренинги способствуют не только развитию отдельных навыков, но и

формированию эмпатии, толерантности и психологической готовности к разрешению конфликтных ситуаций в академической среде. Также авторами предложена этапная модель интеграции тренинговых технологий в систему непрерывного профессионального развития преподавателей. В заключении делается вывод о значительном потенциале тренинговых методов для личностно-профессионального роста преподавателя, что в конечном итоге ведет к повышению качества высшего образования через улучшение педагогического общения и мотивации студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; преподаватель высшей школы; тренинговые технологии; педагогическое общение; повышение квалификации педагогов; интерактивные методы; профессиональное развитие; высшее образование; педагогический тренинг; навыки презентации.

Annotation. This article is devoted to the urgent problem of improving the communicative skills of higher education teachers, which are a key factor in effective pedagogical interaction and the educational process as a whole. The authors argue that traditional forms of professional development are not effective enough for developing flexible communicative skills. As an optimal solution, they propose the systematic use of training technologies that are highly practical and interactive. The article provides a detailed description of the essence and structural components of the communicative competence of a university teacher. These components include speech culture, presentation skills, argumentation, active listening, and group dynamics management. Specific training methods are described, including role-playing and business games, case studies, video training with analysis of recordings, and exercises on verbal and non-verbal communication. Special attention is paid to the possibility of practicing and self-reflecting in a safe learning environment. The authors emphasize that such trainings not only contribute to the development of individual skills, but also foster empathy, tolerance, and psychological readiness to resolve conflict situations in the academic environment. The authors also propose a step-by-step model for integrating training technologies into the system of continuous professional development for teachers. In conclusion, the authors conclude that training methods have significant potential for personal and professional growth of teachers, ultimately leading to improved quality of higher education through enhanced pedagogical communication and student motivation.

Key words: communicative competence; higher education teacher; training technologies; pedagogical communication; advanced training for teachers; interactive methods; professional development; higher education; pedagogical training; presentation skills.

Введение. В современных условиях трансформации высшего образования, характеризующихся переходом к студентоцентрированной парадигме, возрастают требования к профессиональному мастерству преподавателя высшей школы. Ключевым компонентом этого мастерства выступает коммуникативная компетентность, которая определяет эффективность педагогического общения, создание продуктивной образовательной среды и, в конечном итоге, качество учебного процесса. Однако традиционные лекционно-семинарские формы повышения квалификации педагогов зачастую оказываются недостаточными для развития гибких, ситуативных коммуникативных умений, требуемых в сложных и динамичных академических условиях.

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, существует объективный разрыв между глубокой предметной подготовкой преподавателя и недостаточным уровнем развития его психолого-педагогических и коммуникативных навыков, таких как навыки презентации, аргументации, управления дискуссией и разрешения конфликтов. Во-вторых, запрос со стороны студентов на интерактивное, вовлекающее обучение делает совершенствование коммуникации насущной практической необходимостью. В-третьих, наиболее эффективным инструментом для формирования подобных практико-ориентированных навыков признаются тренинговые технологии. Их интерактивные методы (ролевые игры, case-study, видеоанализ) позволяют не только передать знания, но и обеспечить их отработку в условиях, моделирующих реальные профессиональные ситуации. Поэтому актуальность данной статьи заключается в поиске и обосновании эффективных путей развития коммуникативной компетентности преподавателей через внедрение специально разработанных педагогических тренингов, что является важным направлением их профессионального развития и прямым вкладом в повышение конкурентоспособности и качества высшего образования.

Анализ современных научных источников свидетельствует о высоком и устойчивом интересе исследователей к проблеме развития коммуникативной компетентности преподавателей высшей школы, при этом тренинговые технологии признаются одним из наиболее эффективных инструментов.

Ряд авторов фокусируются на декомпозиции самого понятия коммуникативной компетентности, что служит основой для проектирования тренингов. Так, И.А. Зимняя и Ю.Н. Емельянов рассматривают коммуникативную компетентность как синтез когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. М.А. Викулина и Л.В. Байбородова в своих работах подчеркивают ее деятельностно-ситуативный характер, выделяя подкомпетенции: речевую, риторическую, социально-перцептивную, что прямо коррелирует с содержанием тренинговых модулей.

Многие исследователи указывают на ограниченность пассивных лекционных форм повышения квалификации. Так в исследованиях Е.В. Коротаевой и С.А. Писаревой отмечается, что в традиционных курсах чаще используется информационная, а не развивающая составляющая. Авторы А.А. Вербицкий и Е.Ю. Рогачева обосновывают необходимость и эффективность применения деятельностного и контекстного подходов при обучении взрослых, указывая, что тренинг представляет собой оптимальный инструмент, проектирующий практическую профессиональную деятельность.

В области эмпирического изучения эффективности тренинговых технологий активно ведут исследования как представители психологической науки, так и специалисты в области методики преподавания. Так авторы О.В. Лунеева и Т.Ю. Колошина обосновали в ходе экспериментальной работы результативность методов социально-психологического тренинга – в частности, ролевых игр и групповых дискуссий – как средств формирования эмпатии и оптимизации стратегий разрешения педагогических конфликтов.

Исследователи А.Б. Купрейченко и С. К. Нартова-Бочавер подтверждают эффективность видеотренинга в рамках развития рефлексивных способностей и коррекции невербального репертуара поведения педагога. Труды А.С. Сиденко и М.М. Миримановой рассматривают применение кейс-стади (case-study) и организационно-деятельностных игр как инструментов отработки компетенций, связанных с управлением академической группой и ведением дискуссий в условиях повышенной сложности. Современные публикации смещают акцент с разовых мероприятий на создание системы. В.В. Сериков и Л.М. Митина обосновывают необходимость включения коммуникативных тренингов в программы адаптации молодых преподавателей и непрерывного профессионального развития. И.В. Григорьева и Д.В. Воденко исследуют модели корпоративных университетов внутри вузов, где тренинги становятся постоянным ресурсом.

Цель статьи – теоретически обосновать и раскрыть потенциал тренинговых технологий как наиболее эффективного инструмента для целенаправленного развития комплексной коммуникативной компетентности преподавателей высшей школы, способствующего их личностно-профессиональному росту и повышению качества образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Анализ современных исследований показывает, что коммуникативная компетентность педагога трактуется как сложное, многокомпонентное профессионально-личностное образование.

В контексте деятельностного подхода М.А. Викулина и Л.В. Байбородова определяют КК как интегративное качество,

проявляющееся в конкретных профессиональных ситуациях: «Коммуникативная компетентность педагога представляет собой интегративное профессионально-личностное образование, выражающееся в способности эффективно выстраивать педагогическое взаимодействие на основе осознанного выбора и применения коммуникативных стратегий, адекватных целям, содержанию образовательной деятельности и особенностям партнеров по общению» [1, С. 36].

Авторы структурно-функционального подхода Ю.Н. Емельянов и И.А. Зимняя делают акцент на когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентах, подчеркивая ее системный характер: «Коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия. Она включает когнитивные (знания), эмоционально-ценностные (отношение) и поведенческие (умения) компоненты» [3, С. 47-48].

Исследователи практико-ориентированного и рефлексивного подхода А.Б. Купрейченко и С.К. Нартова-Бочавер связывают КК с саморегуляцией и осознанностью в процессе общения: «Для педагога высшей школы коммуникативная компетентность – это, прежде всего, способность к рефлексивному управлению процессом общения, включающему осознание собственных коммуникативных паттернов, эмоциональных реакций, а также точное восприятие и интерпретацию вербальных и невербальных сигналов студентов» [6, С. 90].

В компетентностно-деятельностном подходе в контексте инклюзии О.С. Кузьмина и Е.Л. Инденбаум, исследуя специфику работы в инклюзивной среде, расширяют определение коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования, рассматривая ее как «готовность и способность к установлению и поддержанию контакта с субъектами образовательного процесса (включая учащихся с ОВЗ, их родителей, коллег) на основе эмпатии, толерантности и владения специальными коммуникативными техниками, обеспечивающими продуктивное взаимодействие и психологическую безопасность» [7, С. 15].

С учетом современных реалий авторы Д.И. Завалишина и М.В. Телешева в рамках цифрового контекста поясняют, что в условиях цифровизации образования коммуникативная компетентность педагога обогащается цифровой составляющей (digital communication literacy) – «способностью эффективно и этично использовать цифровые каналы и инструменты (электронная почта, LMS, видеоконференции) для педагогического общения, поддержки и мотивации обучающихся» [4, С. 112].

Современные определения смещаются от понимания коммуникативной компетентности как простого набора навыков к трактовке ее как сложной, рефлексивной и контекстно-зависимой способности, интегрирующей знания, ценности, практические умения и цифровую грамотность для достижения педагогических целей.

Коммуникативная компетентность преподавателя не является однородным навыком, а представляет собой сложный интегративный конструкт. На основе анализа работ последних лет [1; 2] можно выделить ее ключевые компоненты (Таблица 1).

Таблица 1

Структурные компоненты коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы

Компонент	Содержание	Результат развития
Когнитивный	Знание теории общения, психологии аудитории, моделей педагогического взаимодействия, норм академической и профессиональной этики	Понимание закономерностей и выбор адекватных коммуникативных стратегий
Речевой / Риторический	Культура и техника речи, навыки ясного изложения сложного материала (презентация), аргументации, ведения дискуссии и полемики	Убедительная, структурированная и доступная речь, эффективное влияние на аудиторию
Социально-перцептивный	Способность к эмпатии, понимание эмоционального состояния студентов и коллег, навык «считывания» невербальных сигналов аудитории	Установление психологического контакта, своевременная коррекция педагогической тактики
Интерактивный	Управление групповой динамикой, фасилитация обсуждений, организация совместной деятельности, разрешение конфликтных ситуаций в учебной среде	Создание продуктивной и безопасной образовательной среды, поддержка групповой работы
Рефлексивный	Способность к анализу и самооценке собственной коммуникативной деятельности, ее сильных и слабых сторон	Осознанное профессиональное развитие, гибкость и адаптивность в общении

Как справедливо отмечают М.А. Викулина и Л.В. Байбородова, коммуникативная компетентность носит «деятельностно-ситуативный характер», что означает необходимость ее проявления и развития в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной практике [1, С. 37]. Именно эта особенность и обусловливает ограниченность традиционных лекционных форматов.

Ограничения традиционных форм повышения квалификации и преимущества тренинга. Традиционные курсы повышения квалификации, как правило, построены на пассивной модели усвоения знаний. Е.В. Коротаева и С.А. Писарева констатируют: «Традиционные курсы часто носят информационный, а не развивающий характер, не обеспечивая переноса знаний в реальную практику общения» [5, С. 48]. Такой формат эффективен для передачи информации, но малопригоден для формирования поведенческих навыков, эмоциональных реакций и рефлексивных умений, составляющих суть КК.

Тренинговые технологии, основанные на принципах активности, моделирования и обратной связи, преодолевают эти ограничения. Их дидактический потенциал заключается в следующем:

1. Практико-ориентированность: отработка навыков в смоделированных, но жизненных ситуациях (например, «сложный вопрос от студента», «конфликт в группе»).

2. Безопасная среда для ошибок: возможность экспериментировать с разными стилями общения без риска навредить реальному учебному процессу.

3. Немедленная обратная связь: от тренера и коллег, часто подкрепленная видеозаписью, что позволяет увидеть себя со стороны.

4. Формирование личного опыта: участник не получает готовые рецепты, а самостоятельно находит решения, что повышает вероятность их применения на практике.

Выбор метода определяется развиваемым компонентом коммуникативной компетентности. Соответствие методов целям развития можно представить в виде схемы (Таблица 2).

Таблица 2

Соответствие тренинговых методов целевым компонентам коммуникативной компетентности

Целевой компонент коммуникативной комптентности	Основные тренинговые методы
Речевой / Риторический	Упражнения на технику речи, подготовка и проведение мини-презентаций, тренинг аргументации
Социально-перцептивный	Упражнения на развитие эмпатии, анализ невербальных сигналов на видео, ролевые игры «на понимание»
Интерактивный	Деловые игры по управлению группой, case-study по разрешению педагогических конфликтов, фасилитация дискуссий
Рефлексивный	Видеотренинг с последующим самоанализом и групповой супервизией, ведение дневника наблюдений
Case-study (анализ конкретных ситуаций)	Позволяет отрабатывать стратегии поведения в сложных коммуникативных сценариях (плагиат, низкая активность, межличностные конфликты в группе)
Видеотренинг	Наиболее мощный инструмент для развития рефлексивного компонента. Запись и последующий разбор своего выступления позволяют преподавателю объективно оценить невербальное поведение, логику изложения, работу с аудиторией
Ролевые и деловые игры	Создают «живую» модель педагогического взаимодействия, где преподаватель может попробовать новые роли (модератор, фасилитатор, медиатор) и получить обратную связь от коллег, исполняющих роли «студентов»

Как отмечают А.С. Сиденко и М.М. Миримановой, метод Case-study (анализ конкретных ситуаций) учит «не столько искать единственно верный ответ, сколько анализировать обстоятельства и вырабатывать алгоритм действий» [9, С. 72].

А.Б. Купрейченко и С.К. Нартовой-Бочавер подчеркивают, что видеотренинг снижает уровень психологической защиты и способствует более глубокому самоосознанию профессиональных коммуникативных паттернов [6, С. 95].

Эффективное развитие КК не должно сводиться к разовым мероприятиям. Современный подход предполагает интеграцию тренинговых технологий в целостную систему профессионального развития научно-педагогических работников (Таблица 3).

Таблица 3

Место тренинговых технологий в системе профессионального развития преподавателя вуза

<table>
<tr><th colspan="3">Этапы профессионального развития</th></tr>
<tr><td>Адаптация молодого преподавателя</td><td>Непрерывное развитие (постоянный процесс)</td><td>Подготовка к новым ролям (наставник, руководитель программы)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Базовый коммуникативный тренинг (навыки презентации, основы педагогического общения</td><td>Супервизия и межколлегиальный коучинг на основе разбора реальных кейсов</td><td rowspan="3">Тренинги продвинутых навыков (фасилитация, медиация, публичные выступления)</td></tr>
<tr><td>Проблемно-ориентированные тренинги (работа с сопротивлением, цифровая коммуникация)</td></tr>
<tr><td>Саморефлексия и индивидуальный план развития (с опорой на видеопрактику)</td></tr>
</table>

Такой системный взгляд поддерживается в исследованиях последних лет. В.В. Сериков и Л.М. Митина указывают на необходимость включения коммуникативных тренингов «в ткань индивидуальных траекторий профессионального роста» [8, С. 19]. И.В. Григорьева и Д.В. Воденко видят в формате корпоративного университета платформу для создания постоянно действующей системы тренингов, супервизии и обмена лучшими практиками [2].

Выводы. Таким образом, тренинговые технологии, в отличие от традиционных форм, обеспечивают комплексное воздействие на все структурные компоненты коммуникативной компетентности. Их сила заключается в соединении знания, практики и рефлексии в условиях безопасной, но максимально приближенной к реальности учебной среды. Системное и этапное применение разнообразных методов (case-study, видеотренинг, ролевые игры) в рамках программ адаптации и непрерывного развития является современным ответом на вызовы, стоящие перед высшей школой, и напрямую способствует достижению конечной цели – повышению качества образования через мастерство педагогического общения.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Коммуникативная компетентность педагога: деятельностный подход и критерии оценки / М.А. Викулина, Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3. – С. 34-42

2. Григорьева, И.В. Корпоративный университет как среда непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников вуза / И.В. Григорьева, Д.В. Воденко // Университетское управление: практика и анализ. – 2022. – № 1(26). – С. 119-131

3. Емельянов, Ю.Н. Структура и диагностика коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности / Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя // Психологический журнал. – 2020. – № 5(41). – С. 45-56

4. Завалишина, Д.И. Цифровая коммуникативная компетентность преподавателя вуза: структура и модель формирования / Д.И. Завалишина, М.В. Телешова // Высшее образование в России. – 2023. – № 5(32). – С. 108-124

5. Коротаева, Е.В. Эффективность современных моделей повышения квалификации педагогов: от трансляции к трансформации / Е.В. Коротаева, С.А. Писарева // Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 44-52

6. Купрейченко, А.Б. Видеотренинг как инструмент развития самопрезентации и невербальной коммуникации у преподавателей / А.Б. Купрейченко, С.К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 2(27). – С. 88-101

7. Кузьмина, О.С. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: диагностика и пути развития / О.С. Кузьмина, Е.Л. Инденбаум // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 87. – С. 12-28

8. Митина, Л.М. Профессиональное становление преподавателя высшей школы: ресурсы и дефициты системы наставничества / Л.М. Митина, В.В. Сериков // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 5. – С. 14-22

9. Сиденко, А.С. Case-study и деловые игры в подготовке преподавателей к управлению академической группой / А.С. Сиденко, М.М. Мириманова // Инновации в образовании. – 2022. – № 8. – С. 67-81

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ленёва Татьяна Евгеньевна
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва)

РОЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА И ПРЕОДОЛЕНИИ ВЫЗОВОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ

Аннотация. В статье анализируются ключевые проблемы формирования человеческого капитала и обеспечения доступности качественного образования в сельской местности в условиях цифровой трансформации общества, глобальных вызовов и санкционной политики недружественных стран. Особое внимание уделяется анализу причин дефицита квалифицированных кадров в агропромышленном комплексе. Обоснована необходимость модернизации образовательных программ, внедрение инновационных методик и создание условий для непрерывного профессионального роста специалистов. Особое значение придаётся роли высших учебных заведений как центров методической поддержки и обмена опытом для педагогов сельских школ. В статье делается вывод о том, что важную в преодолении вызовов цифровизации сельских территорий играет передача педагогического опыта и методических разработок, наставническая функция высшей школы. Это станет основой для укрепления социального капитала сельских общин, демографической стабильности, устойчивого развития сельских территорий и обеспечения продовольственной безопасности Российской Федерации.

Ключевые слова: человеческий капитал, сельская местность, цифровая трансформация, доступность образования, дефицит кадров, агропромышленный комплекс, высшие учебные заведения, педагогические кадры, повышение квалификации.

Annotation. The article highlights key issues connected with human capital development and accessibility of quality education in rural areas in the context of digital transformation of the society, global challenges aa well as sanctions imposed by unfriendly countries. Special attention is given to the analysis of the causes of the shortage of qualified personnel in the agro-industrial complex. The article proves the necessity to modernize the training programs, to introduce the innovative methods and to create the necessary conditions for the continuous professional upgrading. Special attention is given to the role of higher education institutions as providers of methodology support and centers of experience sharing for the rural school teachers.

Key words: human resources, rural areas, digitalization, education accessibility, lack of qualified personnel, agricultural sector, higher education system, teachers and professors, advanced training.

Введение. Человеческий капитал современной России, опирающийся на традиции межнационального взаимоуважения и гармоничного обмена опытом и взаимодействия городских и сельских территорий, является ключевым ресурсом, обеспечивающим конкурентные позиции нашей страны на международной арене и создающим фундамент для устойчивого развития в непростых условиях современных глобальных вызовов, стремительной цифровизации и необходимости укрепления внутренней стабильности.

Согласно статистическим данным Федеральной службы государственной статистики, по состоянию на начало 2026 года, доля жителей, проживающих в сельской местности, достигает 25% от общей численности населения Российской Федерации. Этот демографический показатель объективно подчёркивает приоритетное значение агропромышленного комплекса как стратегической отрасли, определяющей социально-экономическое благополучие и перспективы устойчивого развития страны [3].

На протяжении длительного периода инвестиционная привлекательность сельских территорий оставалась низкой из-за совокупности факторов:

– ограниченный потенциал автоматизации технологических процессов;
– медленный рост показателей урожайности;
– продолжительные сроки возврата вложенных средств;
– высокая зависимость производственного цикла от погодных условий;
– значительные риски финансовых потерь на этапах хранения и переработки продукции.

Введение международных санкций и обострение рыночной конъюнктуры ставили своей целью ослабление экономического потенциала России, однако, послужили фундаментом для трансформация государственной политики в отношении агропромышленного комплекса. В новых условиях обеспечение продовольственной безопасности и развитие сельских территорий были выдвинуты в разряд национальных приоритетов, поскольку аграрный сектор стал рассматриваться в качестве важнейшего рычага для стабилизации социальной сферы и укрепления общественного здоровья нации.

Изложение основного материала статьи. Установление ограничений на осуществление внешнеторговых операций послужило мощным катализатором для форсированного развития отечественного агропромышленного комплекса. Это выразилось в укреплении позиций российских производителей на внутреннем рынке, сокращении зависимости от импортной продукции и, как следствие, стимулировало создание дополнительных рабочих мест в аграрном секторе экономики.

Укрепление и финансовая поддержка агропромышленного комплекса были осуществлены посредством масштабных государственных инициатив, направленных на:

– строительство современных предприятий по переработке сельскохозяйственной продукции;
– расширение внедрения научных и технических инноваций;
– активизацию исследований в области селекции и биотехнологий;
– автоматизацию производственных процессов.

Вместе с тем, в реальной жизни современное общество сталкивается с другой, не менее острой проблемой – острой нехваткой молодых и квалифицированных кадров на селе, обусловленной существенным неравенством в доступности качественного образования, возможностей для профессиональной подготовки и повышения квалификации для жителей сельских и отдалённых территорий. Рассмотрим причины этой проблемы.

Во-первых, в последние годы отмечается устойчивая тенденция к реорганизации, укрупнению и сокращению числа сельских общеобразовательных организаций [6]. Основными причинами подобных процессов выступают дефицит (нехватка) образовательных учреждений и квалифицированных педагогических кадров, способных использовать в своей

деятельности современные педагогические технологии, недостаточный уровень финансирования и неудовлетворительное материально-техническое оснащение учебных заведений.

В связи с тем, что значительная доля школ сельской местности характеризуется малой наполняемостью, органы государственной власти обязаны уделять приоритетное внимание организации качественного обучения детей школьного возраста, обеспечивать служебный транспорт для проезда к школам (в случае их отдалённого расположения), поскольку принимаемые меры сокращения числа отдельных сельских школ могут привести к деградации сельской образовательной системы в общем. Дети, проживающие в сельской и отдалённой местности, должны иметь возможность получать полноценные знания по современной школьной программе в максимальной близости к месту жительства или в условиях транспортной доступности, не сталкиваясь с негативно влияющим на развитие личности неравенством образовательных возможностей по сравнению с их городскими сверстниками.

Во-вторых, молодёжь, проживающая в сельской местности, зачастую сталкивается с барьерами на пути к получению качественного высшего образования. Это обстоятельство препятствует экономическому росту сельских территорий и формированию человеческого капитала, необходимого для развития аграрного сектора. Как следствие, лишь незначительная часть выпускников сельских школ (в пределах 10-20%) принимает решение остаться жить и работать на селе, что создаёт угрозу для устойчивого развития сельских муниципалитетов, эффективного решения демографических задач и подготовки квалифицированных кадров для сельского хозяйства и социальной сферы.

В-третьих, актуальной остаётся проблема закрепления молодых специалистов из числа выпускников сельскохозяйственных вузов на рабочих местах в агропромышленном комплексе. Анализ современной ситуации свидетельствует о крайне низкой степени возврата выпускников высших учебных заведений аграрного, педагогического и медицинского профилей к трудовой деятельности в сельской местности. По различным оценкам, численность таких специалистов не превышает трети от общего числа окончивших соответствующие факультеты, что негативно сказывается на кадровом обеспечении сельских территорий.

В советский период система обязательного распределения выпускников играла ключевую роль в обеспечении регионов квалифицированными специалистами. Молодые профессионалы регулярно получали направления для работы в сельские населённые пункты, рабочие посёлки и малые города, что способствовало рациональному размещению кадрового потенциала по всей территории страны. В современных условиях подобные механизмы практически не применяются, и возвращение выпускников в сельскую среду становится результатом личного выбора, зачастую обусловленного семейными обстоятельствами или происхождением.

Выпускники из числа коренных городских жителей крайне редко принимают решение о трудоустройстве в сельской местности, поскольку не видят свою дальнейшую профессиональную деятельностью благоприятной для построения профессиональной карьеры. В постсоветском общественном сознании прочно укоренились стереотипы о низком социальном престиже и недостаточном уровне материального вознаграждения работников аграрной сферы, что приводит к формированию кадрового дефицита и снижению интереса молодёжи к профильным специальностям.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, численность выпускников, охваченных системой обязательного распределения, остаётся крайне незначительной [7]. Так, в 2022 году лишь около 13% молодых специалистов, окончивших аграрные, педагогические и медицинские вузы, выразили готовность приступить к работе в сёлах и деревнях непосредственно после выпуска. При этом большинство из них руководствовались добровольным решением, а не обязательствами по распределению [1].

Определённое значение в решении кадровой проблемы имеет система целевого набора, предоставляющая абитуриентам из сельской местности возможность поступления на бюджетные места по специальным квотам от органов местного самоуправления и работодателей. Однако, фактические показатели возврата целевых специалистов в сельскую местность колеблются в диапазоне 10-15%, что свидетельствует о невозможности преодоления дефицита квалифицированных кадров на селе только лишь благодаря этим мерам.

Препятствием для развития системы дополнительного профессионального образования и корпоративного обучения работников агропромышленного комплекса является территориальная рассредоточенность сельского населения. Это затрудняет организацию эффективного образовательного процесса и внедрение инновационных форм повышения квалификации, ограничивая возможности для профессионального роста и адаптации кадров к требованиям современной экономики.

Вопросы обеспечения доступности качественного образования и создания условий для непрерывного профессионально-квалификационного роста жителей села приобрели особую актуальность в рамках реализации Государственной программы «Комплексное развитие сельских территорий», утверждённой постановлением Правительства РФ от 31 мая 2019 года № 696 [3], а также Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утверждённой распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 года № 1632-р. [4].

В данных документах в качестве ключевого приоритета определено наращивание человеческого капитала в агропромышленном комплексе и необходимость системного повышения уровня профессиональной компетентности работников сельскохозяйственной отрасли. Эта задача напрямую связана с интенсификацией производственных процессов и ростом эффективности деятельности предприятий агросектора.

Нормативно-правовая документация формирует направления развития материально-технической и методической базы образовательных организаций на селе, предусматривает меры государственной поддержки для разработчиков и слушателей образовательных программ по внедрению передовых педагогических технологий и формирование у специалистов компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на современном рынке труда.

Одной из определяющих тенденций современности выступает цифровая трансформация общества в целом и системы образования в частности, где информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) используются в качестве ключевых инструментов оперативного и качественного выполнения технологических операций в сжатые сроки, позволяют осуществлять эффективный поиск, обработку, передачу и хранение больших массивов данных различных форматов с использованием облачных хранилищ без риска потери качества информации.

Кроме того, современные цифровые технологии:

– гарантируют быстрое восстановление утраченных данных;

– способствуют созданию новых информационных ресурсов и образовательного контента с помощью специализированных инструментальных средств и веб-платформ;

– обеспечивают доступ к широкому спектру прикладных программ и сервисов, размещённых в сетевом пространстве.

Особую значимость приобретает гибкая адаптация к динамично меняющимся технологическим требованиям принципиально новых функций уже существующих информационных систем, причём без необходимости модернизации аппаратной части.

Цифровая трансформация зачастую ошибочно отождествляется с процессом массовой компьютеризации, характерной

для 1990-2000-х годов, ограничивающейся техническим оснащением образовательных учреждений без системных изменений. В настоящее время повсеместное внедрение цифровых технологий в практику сельских школ преодолевает ряд объективных барьеров, перечисленных ранее, увеличивающих цифровой разрыв между городом и селом.

Полное отсутствие в населённых пунктах технически оснащённых аудиторий, низкое качество Интернет-соединения делает использование цифровых ресурсов неэффективным или невозможным, в результате значительная доля сельских жителей оказывается отрезанной от современных образовательных платформ, интерактивных курсов и возможностей дистанционного повышения квалификации.

Согласно статистическим данным, если в городах и городских поселениях учебные классы оснащены средствами ИКТ примерно в двух третях школ, то в сельской местности этот показатель едва превышает 20%. Отметим, что приведённые цифры отражают лишь количественную сторону вопроса, тогда как качественные аспекты цифровизации образования на селе (уровень интеграции технологий, эффективность их применения) существенно уступают городским аналогам.

Федеральные государственные образовательные стандарты Российской Федерации предусматривают формирование ИКТ-компетенций у учащихся, начиная с 7 класса, в рамках школьного предмета «Информатика» образовательной области «Математика и информатика». Таким образом, наличие аттестата об основном или среднем общем образовании формально подтверждает, что выпускник имеет определённый уровень ИКТ-компетенций. Исходя из этого, проблема цифровой грамотности среди студентов среднего профессионального и высшего образования не рассматривается как одна из наиболее острых для современной системы образования. При этом ученики начальных классов лишены системного и последовательного изучения основ ИКТ, что создаёт предпосылки для возникновения и углубления цифрового разрыва между различными категориями школьников.

Опыт, полученный в период пандемии COVID-19, наглядно продемонстрировал необходимость раннего формирования информационной культуры, начиная с начальной ступени образования. Оптимальным решением является реализация межпредметных связей для интеграционного подхода, при котором освоение средств ИКТ осуществляется во взаимосвязи с содержанием других учебных дисциплин. Игнорирование этого запроса чревато тем, что младшие школьники не смогут в полной мере развить необходимые цифровые компетенции, что особенно критично для сельской местности.

В сельских районах значительная часть родителей обладает невысоким уровнем образования и недостаточной цифровой грамотностью, что ограничивает их возможности оказывать детям помощь в учёбе.

Особую сложность информатизации и цифровизации сельских школ придаёт факт, что оснащение учебных заведений современными техническими средствами (современными компьютерными классами и интерактивными досками) зачастую воспринимается инертно, внедрение инновационных методик и освоению новых образовательных профилей со стороны администрации, учителей и учащихся даже вызывает отторжение.

Как было сказано ранее, молодёжь, обладающая необходимыми цифровыми компетенциями, редко проявляет интерес к трудоустройству в сельской местности. Отсутствие в штате образовательных учреждений в сельской местности квалифицированных учителей информатики или замещение этих должностей учителями других школьных дисциплин приводит к существенным различиям в уровне формирования цифровых навыков у обучающихся.

Вследствие этого преподавание информатики нередко возлагается на учителей смежных дисциплин, например, физики или математики, а иногда и на педагогов других специальностей, которые не всегда готовы к применению ИКТ в своей практической деятельности и реализации межпредметных связей. Не менее остро стоит вопрос о создании условий для регулярного повышения квалификации учителей, что позволило бы им поддерживать актуальный уровень профессиональных знаний и умений.

В качестве решения проблемы повышения цифровых компетенций учителей в сельской местности можно выделить следующее:

– формирование системы непрерывного профессионального развития педагогических работников сельских школ путём обеспечения доступа к современным программам повышения квалификации, в том числе в дистанционном формате;

– создание площадок для обмена опытом между педагогами из городов и сёл;

– создание условий по изучению передовых тенденций цифровизации образования, освоению частных методик и участию в исследовательских проектах.

Перечислим далее пути решения вышеназванных проблем посредством использования наставнического потенциала высших учебные заведений в качестве надёжного канала передачи актуальной информации и инновационных практик:

1. Одним из наиболее перспективных форматов взаимодействия вузов с сельскими школами выступает организация регулярных научно-практических конференций, семинаров и круглых столов, проводимых как в очном, так и в дистанционном формате. К сожалению, на сегодняшний день подобные мероприятия зачастую носят формальный и эпизодический характер, что не позволяет обеспечить непрерывность профессионального развития педагогов.

2. Университеты обладают развитой инфраструктурой и широким спектром лицензионного программного обеспечения, что позволяет им выступать в качестве центров распространения опыта работы со специализированными образовательными цифровыми продуктами, адаптированными к условиям сельских образовательных организаций.

3. Значительная часть инновационных педагогических методик формируется именно в вузах. Передача сельским школам методических разработок (инструкций, рекомендаций, визуальных материалов, видеолекций) существенно повысит квалификацию учителей и будет способствовать активизации познавательной деятельности учащихся.

4. Высшие учебные заведения могут на регулярной основе организовывать для школьников из сельской местности экскурсии, мастер-классы и открытые занятия с использованием ИКТ, знакомить их с современными методическими кабинетами и лабораториями.

Реализация подобных инициатив не требует от вузов значительных финансовых или организационных ресурсов, однако способна оказать заметное влияние на преодоление проблем цифровизации сельских школ и повышение качества образования на селе.

Для обеспечения устойчивого развития сельских территорий требуется реализация комплексной многоуровневой стратегии, ключевыми направлениями которой должны стать:

1. Сокращение цифрового и квалификационного разрыва между городом и селом посредством профилизации старшей школы, модернизации образовательных программ и поддержки профессионального роста специалистов агропромышленного комплекса.

2. Распространение инновационных методик обучения и цифровых образовательных ресурсов, предусматривающее интеграцию традиционных педагогических практик с современными ИКТ и дистанционными форматами образования.

3. Преодоление организационно-финансовых ограничений и ликвидация дефицита квалифицированных педагогических кадров как необходимого условия для повышения доступности и качества образовательных услуг в сельской местности.

4. Формирование дистанционно доступных модулей непрерывного повышения квалификации работников

агропромышленного комплекса, адаптированных к региональным особенностям и требованиям современной аграрной индустрии.

5. Организация наставничества и стажировок для выпускников профильных вузов и колледжей, способствующих закреплению молодых специалистов в сельской местности.

6. Стимулирование инвестиционной активности в агропромышленном секторе, в том числе за счёт привлечения частных инвестиций в создание современных образовательных центров на отдалённых территориях.

7. Разработка механизмов государственной поддержки малого бизнеса и индивидуальных предпринимателей, внедряющих передовые технологии управления и рационального использования трудовых ресурсов.

Выводы. Из вышеизложенного следует, что повышение уровня цифровой грамотности среди различных категорий сельского населения должно осуществляться системно и охватывать как базовые навыки работы с современными ИКТ (текстовые редакторы, электронные таблицы, управление файлами), так и более сложные компетенции, связанные с использованием Интернет-ресурсов для дистанционного обучения, электронной коммерции, профессионального развития и получения государственных и муниципальных услуг.

Эффективность предложенных мер возможна только при условии постоянного мониторинга со стороны государственных органов и научного сообщества. Необходимо внедрить систему объективной оценки состояния человеческого капитала в агропромышленном комплексе, а также исследовать взаимосвязь между качеством подготовки кадров и производственными показателями сельскохозяйственных предприятий.

Обеспечение равного доступа к качественному образованию и программам профессионального роста позволит не только снизить отток молодёжи из села, но и создать условия для её самореализации, карьерного роста и повышения доходов. Важную в преодолении вызовов цифровизации сельских территорий играет передача педагогического опыта и методических разработок, наставническая функция высшей школы. Это станет основой для укрепления социального капитала сельских общин, демографической стабильности, устойчивого развития сельских территорий и обеспечения продовольственной безопасности Российской Федерации.

Литература:

1. Авдеенко, А.В. Квалификационные кадры и регионы России: состояние и динамика миграционного поведения выпускников вузов / А.В. Авдеенко, Т.И. Захарова // Социально-экономическое пространство регионов России. – 2021. – № 3. – С. 55-68

2. Государственная программа «Комплексное развитие сельских территорий». – URL: http://government.ru/rugovclassifier/878/events (дата обращения: 24.02.2026)

3. Население России: численность в 2026 году, сколько людей в РФ, что влияет на демографию // Brobank.ru. – URL: https://brobank.ru/naselenie-rossii (дата обращения: 07.04.2026)

4. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL: https://digital.gov.ru/target/naczionalnaya-programma-czifrovaya-ekonomika-rossijskoj-federaczii (дата обращения: 24.03.2026)

5. Роберт, И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И.В. Роберт. – Москва: Институт содержания и методов обучения, 2024. – 206 с.

6. Скоробогатов, В.М. Модернизация образовательного процесса на селе как основной фактор повышения качества жизни и социального статуса жителей села / В.М. Скоробогатов // Аграрное и земельное право. – 2009. – № 10(58). – С. 71-74

7. Федеральная служба государственной статистики. Итоги Всероссийской переписи населения 2020-2021 гг.: образовательный уровень и занятость молодежи. – URL: https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom3_Obrazovanie (дата обращения: 26.03.2026)

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор,
первый проректор Лобанова Елена Владиславовна
АНО ВО «Российский новый университет» (г. Москва);
командир научной роты, старший научный сотрудник Лапшенков Денис Валерьевич
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Московское высшее общевойсковое командное орденов Жукова, Ленина и Октябрьской Революции Краснознаменное училище» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва);
заместитель директора Института информационных систем и инженерно-компьютерных технологий по робототехнике Таратонов Илья Александрович
АНО ВО «Российский новый университет» (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ ОПЕРАТОРОВ БПЛА: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье представлено направление развития техники и сделан вывод о будущей доминанте беспилотных летательных аппаратов. В этой связи приводятся доводы о необходимости подготовки специалистов – операторов беспилотных летательных аппаратов, приводятся аргументы о первоначальном определении какого специалиста необходимо подготовить, то есть определения сущности и специфики профессиональной компетентности, которой должен обладать выпускник, получивший профессию оператора БпЛА. Сравниваются понятия «компетенция» и «компетентность», раскрывается понятие «профессиональная компетентность», предложены критерии и показатели, на основании которых можно определить уровень сформированности профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенции, оператор беспилотного летательного аппарата.

Annotation. The article presents the direction of technology development and draws a conclusion about the future dominance of unmanned aerial vehicles. In this regard, arguments are given about the need to train specialists – operators of unmanned aerial vehicles, arguments are given about the initial determination of which specialist needs to be trained, that is, the definition of the essence and specifics of professional competence that a graduate who has acquired the profession of a UAV operator should possess. The concepts of «competence» and «competence» are compared, the concept of «professional competence» is revealed, criteria and indicators are proposed, on the basis of which it is possible to determine the level of professional competence formation.

Key words: professional competence, competencies, unmanned aerial vehicle operator.

Введение. Современное развитие цивилизации характеризуются тенденциями внедрения во все сферы экономики, производства и общества технологий искусственного интеллекта. В области управления техникой все чаще человеку отводится роль стороннего управляющего. Человека выводят из непосредственной связки машина-человек, как единого целого. Техника стремительно развивается, наращиваются возможности выполнения задач различной сложности, роль электроники в управлении машинами становится доминантной, такие качественные изменения неизбежно приводят к необходимости подготовки высокопрофессиональных и компетентных специалистов, готовых ей управлять. Такая ситуация характерна и для техники гражданской сферы и техники, используемой в военных целях. В нашем случае речь идет о летательных аппаратах с дистанционным управлением, получивших широкое использование в настоящее время, хотя появились беспилотники еще в конце прошлого века.

Беспилотный летательный аппарат (БпЛА) – летательный аппарат, не имеющий на борту экипажа, который предназначен для неуправляемых или дистанционно управляемых полётов [1].

С 2020 года количество зарегистрированных в России БпЛА выросло в шесть раз, превысив 110 тысяч к началу 2025 года. К сожалению, данный рост БпЛА в России и в других странах обусловлен усилением роли военных факторов в решении международных политических, экономических, этнических, межконфессиональных и других явлений и конфликтов.

Изложение основного материала статьи. В образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования становятся востребованными направления подготовки, связанные с технологиями искусственного интеллекта, роботехникой, подготовка специалистов, обладающих современными знаниями и профессиональной компетентностью для управления современной робототехникой. Появляется необходимость разработки и корректировки в соответствии с новыми вызывами времени содержания теоретической и практической составляющих образовательных программ, что, в свою очередь, предопределяется следующими факторами: цифровизацией и автоматизацией технической сферы; изменением взглядов на применение техники (БпЛА), акцентом на применение в экстремальных условиях; актуальностью перехода от информационно-знаниевой модели подготовки специалистов к компетентностной; внедрением инновационных технологий искусственного интеллекта; возможностями динамического моделирования любых процессов.

При таком влиянии разных факторов, необходимо, прежде всего, определить конечный результат, который должен быть получен в результате обучения, то есть какого специалиста должны подготовить, какой профессиональной компетностью он должен обладать.

Анализ научных источников при разработке программы подготовки операторов БпЛА в рамках направления 09.03.03. «Прикладная информатика», профиль подготовки «Беспилотная робототехника и эргономика» в АНО ВО «Российский новый университет» показал, что проблема изучения сущности и специфики профессинальной компетентности при подготовке операторов БпЛА ранее не была предметом специального изучения. Такая ситуация вызвала необходимость определить – какого специалиста нужно подготовить, какую профессиональная компетентность должен иметь выпускник, оператор БпЛА для успешной профессиональной деятельности. При этом, анализируя исследования, был сделан вывод об отсутствии единого подхода к пониманию сущности понятия «компетентность». Авторы научных трудов последних лет освещают различные аспекты проблемы формирования профессиональных компетенций будущих специалистов [2-8].

На протяжении последних десятилетий в дидактической литературе получили широкое распространение понятия «компетентность» и «компетенция». Однако, до сих пор в отечественных и зарубежные психолого-педагогических подходах и трактовках нет единого мнения относительно определения этих понятий.

Выдающийся отчественный учёный Э.Ф. Зеер [4] дифениции «компетенция» и «компетентность» раскрывает через взаимосвязи: компетенцию рассматривают как совокупность знаний, умений и навыков в определенной области, а компетентность – как применение совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере деятельности, как характеристика самого субъекта, показывающая уровень владения компетенциями.

Крупный специалист проблемы компетентности и её формирования исследователь И.А. Зимняя рассматривает компетентность как прижизненно формируемое на базе компетенций личностное качество, состоящее из трех аспектов: содержательного; проблемно-практического; коммуникативного [5].

Ряд ученых полагают, что компетентность предполагает наличие качеств, которые обеспечат эффективную профессиональную деятельность в конкретных условиях. А.К. Маркова [6] считает, что компетентность отражает совокупность ключевых компетенций через перечень определенных действий или умений: изучать, искать, мыслить, сотрудничать, браться за дело и адаптироваться, что чрезвычайно актуально для настоящего. Таким образом, изучение психолого-педагогической литературы подтвердило неоднозначное толкование понятия компетентности.

Понятие «профессиональная компетентность» появилось в отечественной педагогике в 1980-х годах и как термин впервые употребляется в трудах Ю.К. Бабанского [2], В.А. Сластенина [7], которые считали его составляющей профессионализма специалиста.

Обобщая результаты исследований и теоретических выводов, определяем профессиональную компетентность будущего оператора БпЛА, которая формируется в процессе обучения, как интегральное сложноорганизованное системное образование. Рассматривая сложноорганизованное системное образование, особо отмечаем, что система обучения операторов БпЛА должна базироваться во многом на знании психологических и психофизиологических закономерностей деятельности операторов БпЛА. Данный подход предполагает изучение психофизиологических процессов, детерминирующих успешность освоения специальности, и на их основе – разработку методик и технических средств для целенаправленного формирования профессиональной компетентности.

Действия оператора в экстремальных ситуациях выполняются в условиях быстроменяющихся рабочих ситуаций, а это требует быстрого выполнения сложных интеллектуальных действий. В связи с этим, кроме интеллектуальных способностей, важны такие профессионально важные качества оператора, как личностные, психофизиологические, физиологические, общие физические. При пилотировании БпЛА на оператора влияет целый комплекс стресс-факторов: эмоциональная перегрузка, сложность в пространственном ориентировании, сложная манипулятивная деятельность пальцев рук, которые требуют высокой психофизиологической устойчивости, чтобы обеспечить профессиональную деятельность в рамках безопасности полётов и сохранить высокий уровень управления полетом. Систематическое нервно-психическое перенапряжение, вызванное экстремальными условиями профессиональной деятельности, может приводить к раннему профессиональному выгоранию в виде недостаточных психофизиологических резервов организма.

Необходимость развития и повышения эффективности подразделений беспилотной авиации рассматривает процесс обучения, включающий теоретическую, тренажную, психологическую, психофизиологическую подготовку. Фокусировка результатов педагогических воздействий всех видов подготовки и определяет профессиональную готовность.

Постоянное совершенствование беспилотной авиационной техники приводит к изменению требований к современному оператору – усложняются функции оператора по контролю за работой навигационных систем, большее значение придается его аналитическим способностям и процессу принятия тактических решений и повышения их надежности в экстремальных

ситуациях. Деятельность оператора в управлении полетом в экстремальных ситуациях отличается психофизиологическими особенностями, обусловленными: противоборством с противником, значительным пространственным размахом действий, необходимостью четкого представления о взаимном перемещении и действии противоборствующих сторон; возможным дефицитом информации во время внезапных осложнений воздушной обстановки; сокращением времени на оценку обстановки, принятие решения и его реализацию в связи с скоротечностью маневров; дефицитом времени, обусловливающим вынужденно высокий темп выполнения рабочих операций и повышение нервно-эмоционального напряжения; воздействием длительных по времени значительных перегрузок.

Приведенные «грубые» стресс-факторы требуют от оператора умения предвидеть ход событий, безошибочно анализировать ожидаемую обстановку, тщательно планировать полет, разрабатывать и применять тактические приемы в различных сочетаниях; хорошо знать и полностью использовать возможности своей беспилотной техники, быстро принимать правильные решения на ее применение; иметь высокий уровень техники пилотирования; обладать гибким тактическим мышлением; не допускать опоздания в решениях и действиях, искать и находить резервы для выигрыша времени; обладать высокими морально-психологическими и морально-нравственными качествами, чтобы действовать в экстремальных ситуациях полета.

Анализ специфики деятельности оператора БпЛА и систематизация взглядов ученых относительно пофессиональной подготовки таких специалистов, позволил нам выделить в структуре профессиональной компетентности когнитивный, праксеологический, мотивационный и личностный компоненты. Совокупность компонентов является фундаментом для формирования профессиональной компетентности будущих операторов БпЛА.

Сущность когнитивного компонента заключается в том, что овладение основными знаниями по фундаментальным, общетехническим и специальным дисциплинам является базой профессиональной подготовки.

Праксеологический компонент предполагает успешную реализацию должностных обязанностей в процессе повседневной профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент демонстрирует положительное отношение будущих операторов БпЛА к своей специальности.

Личностный компонент демонстрирует осознание будущими операторами БпЛА самого себя как специалиста: профессиональную самооценку, самоанализ собственных профессиональных, в частности физических и психофизиологических, качеств; способность к саморазвитию и самообразованию и т.д.

Для определения уровня сформированности профессиональной компетентности будущего оператора БпЛА можно использовать критерии и показатели уровня каждого из компонентов.

В соответствии со структурой профессиональной компетентности, выделяем критерии оценивания, которые позволяют определить сформированность профессиональной компетентности оператора БпЛА в процессе профессионального обучения: для когнитивного компонента – интеллектуальный критерий; для праксеологического компонента – практико-ориентировочный критерий; для мотивационного компонента – поведенческий критерий; для личностного компонента – индивидуальный критерий.

Интеллектуальный критерий позволяет оценить овладение основными знаниями по фундаментальным, общетехническим и специальным дисциплинам. Под критерием когнитивного компонента понимаем создание системы знаний для дальнейшей профессиональной подготовки; создание предпосылок для формирования умений и навыков распознавать действие в процессах, сопровождающих работу технических устройств в управлении БпЛА, управлении в различных метеорологических условиях, действиями в экстремальных ситуациях; формирование стиля мышления, позволяющего самостоятельно работать с источниками научно-технической информации, овладение элементами исследовательской деятельности; повышение уровня интеллекта, формирование системности и мобильности мышления; освоение методов и способов разработки новых тактических приемов и маневров при управлении беспилотным летательным аппаратом. Показатели интеллектуального критерия трактуются как развитие аналитического мышления, творческий подход к делу при подготовке и выполнении профессиональных задач.

Практико-ориентировочный критерий маркирует степень сформированности совокупности умений и навыков эффективной работы с информацией, полученной в процессе теоретической подготовки, с целью использования результатов этой работы для решения профессиональных задач с доведением до практического результата; исследовать прикладные (тактические) задачи; выбирать оптимальные методы решения таких задач, осуществлять интерпретацию и оценку результатов. Показателями практико-ориентировочного критерия является умение понимать и анализировать полученную в процессе теоретической подготовки информацию; успешно и результативно самостоятельно работать с различными информационными источниками: таблицами, справочниками, статьями в печатных изданиях и с интернет-ресурсами, учебниками и т.п., то есть оператор БпЛА должен качественно оценить, критически осмыслить, систематизировать и использовать обработанный материал для решения поставленной задачи пилотирования.

Поведенческий критерий отражает степень сформированности внутренней и внешней мотивированности будущих операторов БпЛА. Критерием оценки сформированности мотивационного компонента является доминирование внутренней мотивации к самостоятельной познавательной деятельности в процессе освоения профессии. Целесообразно выделить такие показатели поведенческого критерия будущих операторов БпЛА, как позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности, характер целей и мотивов, стремление как можно лучше овладеть знаниями и умениями в процессе самостоятельной подготовки.

Индивидуальный критерий позволяет определить важные для профессиональной деятельности индивидуально-психологические качества и способности. Критериальными признаками личностного компонента считаем сформированность индивидуально-психологических качеств и способностей, способность адекватно оценивать собственные результаты работы с информацией; стремление к самосовершенствованию; креативность в использовании информации для решения поставленных задач. К показателям индивидуального критерия относится проявление в будущей профессиональной деятельности усвоенных знаний, умений и навыков, способность к самоанализу, оценивание собственной профессиональной деятельности.

Нами было выделено три уровня сформированности профессиональной компетентности операторов БпЛА: высокий, средний, низкий являются целесообразными, поскольку два уровня иллюстрируют крайние границы выражения – высокий и низкий, а один – средний уровень профессиональной компетентности, отражающий промежуточные показатели описанных критериев. Высокий уровень сформированности профессиональной компетентности по показателю интеллектуального критерия у будущих операторов БпЛА характеризуется развитым аналитическим мышлением, творческим подходом к делу при подготовке и выполнении профессиональных задач, систематизированными глубокими знаниями, сознательно применяемыми; средний уровень отличается от высокого недостаточной систематизаций знаний, зачастую стандартными подходами к решению задач; слабый уровень характеризуется поверхностными знаниями, отсутствием гибкости в решении задач, неудачами в решении нестандартных задач.

Показатели практически-деятельностного критерия соответствуют высокому уровню сформированности при владении полученными умениями на совершенном уровне, автоматизированных навыках, при сознательном и обоснованном выполнении действий, при творческой реализации приобретенных знаний и умений в практической деятельности и нестандартном выполнении заданий. При среднем уровне сформированности умения проявляются на репродуктивном уровне, действия осознаны, но в их обосновании допускаются неточности. Применение знаний и умений в значительной степени стереотипно. При экстремальной или нестандартной ситуации возникают трудности, однако есть стремление к освоению умений и отработке навыков. Низкий уровень сформированности показателей практически-деятельностного критерия характеризуется недостаточной сформированностью умений и навыков владения отдельными операциями управления техникой. Преимущественно используется хорошо знакомые и много раз отработанные умения и навыки, развита подражательность в действиях, трудность или невозможность выполнения незнакомых действий.

Большое значение в сформированности профессиональной компетентности операторов БпЛА играют показатели поведенческого и индивидуального критериев. Высокий уровень сформированности показателей данных критериев характеризуется наличием хорошо развитых познавательных мотивов как цели, доминированием внутренней мотивации над внешней. Будущие операторы проявляют эмоциональную зрелость, активность, независимость при принятии решений.

Операторы с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности при отработке полетных заданий проявляют самостоятельность, инициативность при подготовке и выполнении полета, а так же самокритичность при разборе полета, внешние события оценивают реально, рационально, при это обладают высокой волевой саморегуляцией.

Средний уровень сформированности показателей поведенческого и индивидуального критериев характеризуется ситуативными познавательным мотивом и ценностным отношением к знаниям и умениям, доминированием внешней мотивации, проявлением настойчивости в достижении желаемой цели; работоспособностью и стремлением к выполнению запланированного. Будущих операторов мобилизуют препятствия на пути к цели, не отвлекают внешние раздражители, главная их установка - начатое дело доведить до результативного завершения. Для операторов со средним уровнем сформированности показателей индивидуального критерия характерны незначительные перепады в эмоциональном фоне при отработке задач, самостоятельность, самокритичность, при оценке внешних событий допускаются незначительные ошибки, активность и работоспособность незначительно снижены, заниженное осознание поставленных целей и задач, не всегда есть уверенность в своих решениях при сложных неожиданных задачах. Характерно не оперативное реагирование на команды, не все действия выполняются четко и внимательно, достаточный уровень волевой саморегуляции, эмоциональная зрелость, независимость в принятии решения, развитое чувство долга.

Низкий уровень сформированности показателей поведенческого и индивидуального критериев характеризуется отсутствием познавательных мотивов, ценностных ориентаций. Наблюдается доминирование внешней отрицательной мотивации, низкий уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний у будущих операторов БпЛА, они плохо владеют собой в сложных, нестандартных ситуациях, характерен внутренний дисбаланс, неуверенность в себе, наличие страха перед неизвестным. Характерны значительные перепады в эмоциональном фоне при отработке задач на авиационном тренажере, внешние события вызывают сильные эмоциональные реакции, повышенная эмоциональная раздражительность, частое проявление волнения, недостаточная уверенность в собственных силах, низкая активность и работоспособность. Экстремальная ситуация не всегда воспринимается адекватно, заниженное осознание целей и задач подготовки, низкий уровень волевой саморегуляции, проявляется эмоциональная незрелость, пассивность, зависимость будущих операторов, они неуверены в себе, и в целом имеют слабо развитое чувство личного долга, низкий уровень временной ориентации.

Выводы. В процессе проведения исследования нами определен структурный состав профессиональной компетентности как единство четырех компонентов: когнитивного, праксеологического, мотивационного, личностного. Совокупность всех указанных компонентов является фундаментом для формирования и дальнейшего развития профессиональной компетентности операторов БпЛА; в соответствии со структурой профессиональной компетентности, выделяем четыре критерия, которые позволяют оценивать сформированность профессиональной компетентности в процессе обучения: когнитивный компонент – интеллектуальный критерий; праксеологический компонент – практико-ориентировочный критерий; мотивационный компонент – поведенческий критерий; личностный компонент – индивидуальный критерий.

Использование критериев и показателей позволяет определить состояние сформированности профессиональной компетентности будущих операторов БпЛА и выделить организационно-педагогические условия формирования их профессиональной компетентности в процессе подготовки. При обучении будущих операторов БпЛА ставим целью – подготовить специалиста, обладающего высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности. Для достижения данной цели предусмотрены не только теоретическая подготовка, но и широкое применение тренажеров, компьютерных программ, психологические тренинги и моделирование экстремальных ситуаций на практических занятиях.

Литература:

1. Авиация: Энциклопедия. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1994.

2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К. Бабанский. – Киев: Радянська школа, 1982. – 198 с.

3. Байденко, В.И. Концептуальная модель государственных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара / В.И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 19 с.

4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42

6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

7. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – Москва: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

8. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 9 с.

УДК 371.32:78
доктор педагогических наук, профессор Магомедов Руслан Расулович
Государственное бюджетное образовательного учреждения высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ АБИТУРИЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Анализируются данные психофизиологического состояния абитуриентов гуманитарных высших образовательных организаций, полученные в процессе осуществления многолетней исследовательской работы. Сотрудниками Регионального ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ) Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта), научно-исследовательской лаборатории адаптивной физического культуры (НИЛ АФК) ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки и Регионального учебно-методического объединения (РУМО) в системе общего и высшего образования Ставропольского края Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (СКИРО ПК и ПРО) получены сравнительно-сопоставительные результаты на основе диагностического инструментария. В рамках программы «Теория и методика спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» (2014-2017 гг.) апробировались программы выравнивания стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп и слоёв населения. В 2018-2020 годах опытно-экспериментальная работа велась по программе «Подготовка педагогов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов в адаптивной, безопасной, развивающей, образовательной среде». С 2021 года осуществлялась полифункциональная деятельность ученых и преподавателей университетов по программе «Современные подходы подготовки педагогов к работе с лицами с особыми образовательными потребностями в условиях цифровой среды». В период с 2023-2025 года обсуждались проблемы, вызовы, перспективы развития, результаты научно-методического сопровождения организаций осуществляющих профильное обучение в сфере физической культуры, спорта и туризма, экспертизы актуальных исследований в области адаптивной физической культуры с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья. С 2025 года и по настоящее время научно-исследовательская работа ведется в рамках программы «Теория и методика спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры». В рамках опытно-экспериментальной работы разработана методика обследования абитуриентов, которая включала физико-физиологическое сканирование их организма по 14 основным системам (конституциональный тип, опорно-двигательная система, кожная, мышечная, лимфатическая, нервная, сердечно-сосудистая, легочная, пищеварительная, мочевыделительная системы; органы зрения и слуха; эндокринная и половая системы). Определялись психические параметры абитуриентов: их память (промежуточная, долговременная, оперативная); мышление (конкретно-абстрактное); индивидуально-психологические свойства личности (типы темперамента, состояние нейротизма); межличностная акцентуация (индексы агрессивности и оппозиционности); состояние интеллекта; самооценка состояния здоровья.

Ключевые слова: психофизиологическое состояние, абитуриенты гуманитарного университета, медицинские и психологические диагностики, абитуриенты, функциональные системы организма, физические показатели здоровья.

Annotation. The article presents an analysis of the data on the psychophysiological state of applicants to higher education institutions specializing in the humanities, obtained during a long-term research project. The authors of the Regional Resource Educational and Methodological Center (REMC) of the Humanitarian and Pedagogical Academy of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta), the Research Laboratory of Adaptive Physical Education (RLE APE) of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki, and the Regional Educational and Methodological Association (RUMO) in the system of general and higher education of the Stavropol Territory, the State Budgetary Institution of Additional Professional Education, Stavropol Regional Institute for Education Development, Advanced Training and Retraining of Education Workers (SKIRO PC and PRO), obtained comparative results using diagnostic tools. As part of the «Theory and Methodology of Sports Training, Health-Related and Adaptive Physical Education» program (2014-2017), programs for equalizing starting opportunities for general education for children from different social groups and population segments were tested. From 2018-2020, pilot work was conducted under the «Teacher Training in the Context of the Implementation of Federal State Educational Standards in an Adaptive, Safe, Developmental, and Educational Environment» program. Since 2021, multifunctional work has been carried out by university researchers and faculty under the «Modern Approaches to Preparing Teachers for Working with Individuals with Special Educational Needs in a Digital Environment» program. From 2023-2025, issues, challenges, development prospects, and the results of scientific and methodological support for organizations providing specialized training in physical education, sports, and tourism were discussed, as well as the examination of current research in the field of adaptive physical education for individuals with disabilities. From 2025 to the present, research work has been conducted within the framework of the program «Theory and Methodology of Sports Training, Health and Adaptive Physical Culture». As part of the experimental work, a methodology for examining applicants was developed, which included a physical and physiological scan of their body across 14 main systems (constitutional type, musculoskeletal system, skin, muscle, lymphatic, nervous, cardiovascular, pulmonary, digestive, urinary systems; organs of vision and hearing; endocrine and reproductive systems). The mental parameters of applicants were determined: their memory (intermediate, long-term, operational); thinking (concrete-abstract); individual psychological properties of the personality (temperament types, state of neuroticism); intelligence; self-assessment of health.

Key words: psychophysiological state, applicants to the humanities university, medical and psychological diagnostics, applicants, functional systems he body, physical health indicators.

Введение. Сохранение населения, здоровье и благополучие людей – одна из ключевых целей нашей страны, как отметил Президент Российской Федерации В.В. Путин. Для её достижения министерство спорта Российской Федерации реализует «Стратегию 2030» согласно которой наша задача – вовлечь в систематические занятия физической культурой, спортом и туризмом к 2030 году 70 процентов жителей Российской Федерации, то есть сделать физическую культуру, спорт и туризм нормой жизни для всех возрастов и групп здоровья обучающихся студентов, школьников и дошкольников [6]. Следует постоянно помнить о необходимости должного поддержания гармоничности в физическом и психическом

развитии, а также функциональном состоянии организма студентов [4]. Данный вопрос является актуальным в силу того, что на почве хронической усталости у подростков, юношей и девушек развивается целый ряд нервно-психических заболеваний, сказывающихся не только на их здоровье, но и качестве получаемых знаний [5, С. 426-429].

Общеизвестно, что движение является необходимым условием нормальной жизнедеятельности организма: двигательная активность, нормализующим образом воздействует на состояние всех функций человека, сохраняя тем самым постоянство внутренней среды, предохраняя ее одновременно от вредных влияний внешней среды. Следует помнить, что физические параметры организма во многом определяют его работоспособность, закаленность, выносливость, утомляемость. При этом энергетические затраты и уровень состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем обусловливаются степенью нагрузки скелетной мускулатуры, которая и формирует функционирование различных вегетативных систем организма [1, С. 609].

Известно, уровень психофизического состояния здоровья абитуриентов во время вступительных испытаний в значительной мере влияет на будущую жизнедеятельность будущего студентов различных специальностей. Различным аспектам физического состояния абитуриентов и первокурсников посвящены исследования В.М. Климова и Р.И. Айзмана, в которых по морфологическим, функциональным и психофизиологическим показателям оценивается физическое и психофункциональное их состояние [3].

Изложение основного материала статьи. В опытно-экспериментальной работе, осуществляемой учеными и аспирантами Регионального ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ) Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта), НИЛ АФК) ГБОУ ВО «СГПИ» г. Ессентуки и РУМО ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО) в системе общего и высшего образования Ставропольского края (2014-2025 гг.) разработана и реализуется концепция личностно-ориентированной подготовки специалистов интегративного профиля. Одной из главных направлений деятельности данных научно-исследовательских и образовательных структур является диагностика, коррекция, профилактика и охрана психофизического здоровья студентов, позволяющие организовывать и осуществлять учебную деятельность с учетом индивидуальных качеств обучаемых.

В период с 2023-2025 года регулярно на заседаниях РУМО в системе общего и высшего образования Ставропольского края обсуждались проблемы, вызовы, перспективы развития, результаты научно-методического сопровождения организаций осуществляющих профильное обучение в сфере физической культуры, экспертизы актуальных исследований в области адаптивной физической культуры (рисунок 1).



Рисунок 1. Организация мероприятий по повышению качества деятельности муниципальных методических служб по сопровождению педагогических работников общеобразовательных организаций Ставропольского края году в 2025 году

На первом, констатирующем, этапе эксперимента определялось психофизическое состояние абитуриентов – будущих студентов [2, С. 36-42]. В этой связи была разработана методика обследования абитуриентов, которая включала физико-физиологическое сканирование их организма по 14 основным системам (конституциональный тип, опорно-двигательная система, кожная, мышечная, лимфатическая, нервная, сердечно-сосудистая, легочная, пищеварительная, мочевыделительная системы; органы зрения и слуха; эндокринная и половая системы). На данном этапе (июль-август 2014 г.) было обследовано 237 абитуриентов – 179 девушек и 58 юношей в возрасте 17-19 лет.

Кто же он абитуриент XXI столетия? Физические показатели определяют его как нормостеника в 140 случаях (68,7%), как астеника – в 58 (28,4%) и гиперстеника – в 6 случаях (2,9%). Однако, в процессе исследования физического состояния здоровья молодых людей были выявлены такие негативные явления, как: наличие сколиоза позвоночника у 82 абитуриентов (40,2%), свидетельствующее не только о статико-динамических нарушениях в формировании скелета, но и отклонениях в обменных процессах, прежде всего фосфорно-кальциевом; снижение остроты зрения (миопия) – у 97 испытуемых (47,5%), которое, несомненно, будет влиять негативно на качество усвоения ими учебных программ; признаки отклонения в деятельности пищеварительной системы – у 58 человек (28,4%); эндокринной системы – у 26 обследуемых (12,7%).

Анализ показал следующее: о наличии сколиоза позвоночника у абитуриентов указано лишь в 5 справках (2,4%), снижении остроты зрения – в 18 случаев (8,8%), патологии органов пищеварения – в 7 случаев (3,4%), эндокринной системы в виде гиперплазии щитовидной железы – в 5 случаях (2,4%), гормональной дисфункции половой сферы – в 1 случае (0,5%).

Интересным представляется исследование состояния сердечно-сосудистой системы у абитуриентов. Значение сердечно-сосудистой системы для организма непреходяще и состоит прежде всего в выполнении тройной функции питающей, очищающей и переносящей тепло во все ткани организма. Изучение ряда параметров данной системы показало следующее: пульс у 197 обследуемых находился в нормальных пределах частоты, напряжения и наполнения. И лишь у 7

человек (3,4%) показатели пульса выходили за нормальные величины (92-110 ударов в 1 минуту). Однако, при физической нагрузке выявлялись уже значительные отклонения в функциональной характеристике пульса: возврат к исходным величинам за нормальный период времени (через 1-2 минуты) происходил лишь у 45 абитуриентов (22,1%), у 115 человек (54,9%) он имел тенденцию к замедленному возврату (через 3 минуты) и у 44 испытуемых (21,8%) он характеризовался явным замедлением (возвращение к норме происходило лишь через 4-5 минут).

Практически аналогичное явление было отмечено и со стороны другого гемодинамического показателя – артериального давления (АД). Исследования выявили, что показатели оптимального (<120 мм. ртутного столба) и нормального (<130 мм. рт. ст.) артериального давления были выявлены у 185 абитуриентов (90,6%), высокое нормальное (130-139 мм. рт. ст.) – у 17 человек (8,3%) и повышенное (степень 1, мягкое (>140 мм. рт. ст.) – у 2 человек (1%). Однако, после физической нагрузки АД возвращалось к исходным параметрам через 1-2 минуты лишь у 35 человек (17,1%), с небольшой задержкой (3 минуты) – у 136 абитуриентов (66,7%) и с запозданием (4-5 минуты) – у 33 испытуемых (16,2%). Эти данные позволяют говорить о начальных признаках отклонений в гемодинамических показателях кровеносной системы уже в относительно молодом возрасте (17-18 лет) [2].

Общеизвестна взаимосвязь сердечно-сосудистой и легочной систем по разделу двойного газообмена в легких (О2 и СО2). Поэтому при нарушениях одной из указанных систем, другая берет на себя компенсаторную функцию. В этом аспекте, представляет интерес рассмотрение ряда показателей легочной системы у абитуриентов. Использование определенных медицинских приемов (анамнез, осмотр, перкуссия и аускультация), не выявило ни одного случая активного патологического процесса в легких. Однако, изучение дыхания после физической нагрузки (20 приседаний) показало следующее: нормальное восстановление числа дыхательных движений через 1-2 минуты произошло у 92 абитуриентов (45,1%), некоторое замедление возврата к исходным цифрам (через 3 минуты) отмечено у 87 человек (42,6%) и значительное замедление (через 4-5 минут) – у 25 испытуемых (12,3%). Еще более демонстративные данные были получены при проведении проб Штанге (задержка дыхания на максимальном вдохе) и Генче (задержка дыхания на максимальном выдохе) [5]. Так, отличные показатели пробы Штанге (50 секунд и более) были выявлены у 72 абитуриентов (35,3%), удовлетворительные (40-49 секунд) – у 47 человек (23,0%), неудовлетворительные (<39 секунд) – 85 испытуемых (41,7%). Проба Генче еще рельефнее высветила латентное состояние легочно-сердечной системы. В частности, показатели задержки дыхания более 40 секунд выявлялись лишь у 21 абитуриента (10,3%), удовлетворительные (35-39 секунд) – у 29 человек (14,2%); неудовлетворительные (<34 секунд) – у 154 испытуемых (75,5%).

Приведенные результаты могут указывать на определенный недостаток насыщения крови кислородом у обследованных абитуриентов, что косвенно согласуется с выше представленными данными о замедленном восстановлении гемодинамических показателей (пульса и артериального давления) у молодых людей после физической нагрузки.

Исследование органов пищеварительной системы методами опроса, осмотра и пальпации позволили выявить отдельные признаки отклонений в ее функциях у 42 и 44 абитуриентов (соответственно 20,6% и 21,6%,), а в комбинированном варианте у 14 испытуемых (6,9%). Данные отклонения создают условия для возникновения в будущем у молодых людей различных хронических заболеваний данной системы организма, что не учитывается ими. Исследования органов мочевыделения выявили признаки нарушений лишь у 3 абитуриентов (1,5%).

Несколько слов следует сказать об органах эндокринной системы: щитовидной железе и половой сфере. Визуально-пальпаторное увеличение щитовидной железы было отмечено, у 26 человек (12,7%), что позволяет говорить о нарушениях в ее функциях и является предпосылкой для обращения за консультацией у эндокринолога.

Вопрос о состоянии половой среды у молодого поколения чаще всего рассматривается в виде профилактики и лечения СПИДа, сифилиса и других заболеваний, передающихся половым путем. И практически остается в стороне проблема генеративной функции, которой, как было выяснено в процессе собеседования с абитуриентами, не придается должного внимания молодыми людьми, их родителями и медицинскими работниками. Вместе с тем, эта проблема у женщин впоследствии нередко становится первостепенной и животрепещущей при создании семейного благополучия. Наше обследование выявило нарушения в этой функции у 19 абитуриентов (9,3%).

Таким образом, при медико-функциональном тестировании абитуриентов, с одной стороны, выявляется определенное число хронических болезней, возникших еще в детско-подростковом возрасте; с другой – определяются латентные функциональные отклонения со стороны опорно-двигательной системы (сколиоз), органов зрения (миопия), сердечно-сосудистой и дыхательной систем (задержка восстановления ряда их показателей после физической нагрузки), эндокринной и половой систем (гиперплазия щитовидной железы и нарушение гормонального баланса в генеративной функции половой системы), ряда отклонений в функциях органов пищеварения.

В исследовании психических особенностей абитуриентов, поступающих в гуманитарный вуз, приняло участие 233 человека. Сангвиники и флегматики представлены по 56 человек (24,0%) в каждой группе, холерики – 12 испытуемых (5,3%), меланхолики – 15 человек (6,4%) и смешанный тип темперамента отмечен у 94 абитуриентов (40,3%).

Интроверты составили 110 человек (47,2%), экстраверты – 123 человека (52,8%); эмоционально устойчивое состояние нервной системы выявлено у 180 абитуриентов (77,3%), эмоционально неустойчивое – у 53 человек (22,7%). Индекс агрессивности находился в пределах нормальных цифр у 210 абитуриентов (90,1%) и у 23 человек (9,9%) он характеризовался явно высокими показателями. Степень оппозиционности находилась в пределах нормальных показателей у 140 абитуриентов (60,1%), а у 93 человек (39,9%) превышала нормальные параметры.

Одной из важнейших частей психики является память человека и поэтому существенным представляется определение ее состояния (кратковременная, промежуточная, долговременная и оперативная) у испытуемых. Неудовлетворительные показатели памяти были выявлены соответственно, у 22 человек (9,4%), 41 человек (17,6%), 35 человек (15,3%) и 40 абитуриентов (17,2%); удовлетворительные – у 83 человек (35,6%), 72 человек (33,9%), у 67 человек (27,8%), у 60 человек (25,8%) случаев; высокие – у 128 человек (55,0%), у 113 человек (48,5%), у 131 человека (56,2%) и у 133 человек (57,1%) случаев.

Исследование состояния и особенностей процессов мышления у абитуриентов, их способность к дифференциации предметов и объектов, выделению существенных признаков, привело к следующим результатам: у 30 абитуриентов (12,9%) показатели были низкими, удовлетворительные зафиксированы у 110 испытуемых (47,2%); высокие отмечены у 93 человек (39,9%).

В свете сказанного заслуживало внимание выяснения уровня интеллектуальных способностей молодых людей. Для этого применялся авторский тест под названием «Биты знаний», включавший в себя 6 различных разделов гуманитарных наук: исторический, художественный, биологический, физико-математический, географический и филологический. По их результатам выводился «индекс» образованности или «индекс» интеллекта (IQ): высокие показатели зафиксированы у 93 человек (40%), средние – у 75 человек (32,2%) и низкие – у 65 абитуриентов (27,8%).

Таким образом, изучение ряда разделов психограммы у абитуриентов гуманитарного вуза при тестировании выявило сниженные показатели со стороны кратковременной (в 9,2% случаев), долговременной (15,3%) и оперативный (17,1%)

памяти; состояние предметно-образного мышления превалировало в диапазоне средних и низких показателей у 140 человек (60,1%); показатели уровня интеллекта также находились в данном диапазоне у такого же количества человек – 140 (60,1%).

Полученные результаты по изучению состояния физического и психического здоровья абитуриентов наталкивали на мысль о их сопоставлении между собой. Так зрение, являясь частью зрительного анализатора, связанного со своими центрами в коре большого мозга, играет большую роль в психическом развитии человека и формировании личности как таковой. Учитывая тот факт, что у 97 абитуриентов (47,5%) выявлено снижение остроты зрения было интересным сопоставить факт с выше указанными характеристиками психограммы. Исследования выявили, что у 46 (47,4%) таких абитуриентов отмечено преобладание числа низких показателей в отношении оперативной памяти в сравнении с теми, кто имел нормальное зрение (30 человек, p = 0,02). Со стороны кратковременной и долговременной памяти также имела подобная тенденция, но статистически она не была подтверждена (p = 0,05-0,1). Обращал на себя следующий факт: у абитуриентов, страдавших близорукостью, преобладала интровертированная форма темперамента – 52 человека (59,1%) против 33 человек (38,3%) с нормальным зрением (p = 0,01). Экстраверсия наоборот была характерна для здоровой части абитуриентов: у 53 человек (61,6%) против 36 человек (37,1%), страдавших близорукостью (p = 0,02) Более демонстративными были цифры у абитуриентов с близорукостью по разделу уровня интеллекта: у 36 человек (37,1%), поступавших в институт и имевших близорукость, коэффициент интеллекта имел низкие показатели по сравнению с лицами с нормальным зрением – у 6 человек (6,8%) (p = 0,001).Обратная зависимость отмечалась у абитуриентов с нормальным зрением: высокие показатели коэффициента интеллекта были выявлены у 44 человек (51,1%) против 25 человек (28,4%) с пониженным зрением (p=0,01).

Аналогичным образом было проведено сопоставление показателей ряда физиологических систем организма с указанными психологическими тестами. Учитывая то, что пищеварительная система является одной из главной в поддержании гомеостаза организма на физиологическом уровне, было проведено сопоставление ее показателей с показателями психограммы. У лиц с латентными признаками отклонения в пищеварительной системе высокие показатели абстрактно-логического типа мышления отмечено у 13 человек (30,9%) в противовес группе абитуриентов, у которых признаки отклонения в системе пищеварения отсутствовали – 29 (59,1%) (p=0,01). Другие разделы психограммы также выявляли некоторые различия в указанных группах, но статистически не были обоснованы. Не было установлено статической достоверности различий в группах абитуриентов с патологией «сколиоз позвоночника», «астенический тип», «отклонения в эндокринной системе», «гормональная дисфункция половой сферы». Возможно, это связано с недостаточным количеством исследованного материала, либо с другими механизмами влияния их друг на друга. Тем не менее, была сделана попытка сопоставления влияния вирусных инфекций на ряд психических процессов организма. Общеизвестно, что многочисленные вирусные инфекции, вызывающие болезни органов дыхания, пищеварительной системы, кожи и других оказывают свое патогенное действие на периферическую нервную систему человека в то время, как их влияние на показатели высших отделов психической деятельности человека отражено в литературе недостаточно.

Было отмечено, что у абитуриентов, перенесших в детстве ряд вирусных инфекций (ОРВИ, ОРЗ, ветряная оспа, краснуха, вирусных гепатит или их комбинации), в сравнении с теми, кто не болел, преобладали низкие показатели по разделу абстрактно-логического мышления (19 против 5 человек) (p=0,01). Далее было установлено, что у абитуриентов, перенесших вирусные заболевания индекс агрессивности превышал или находился на верхней границе допустимой нормы по сравнению с теми, кто не болел этими болезнями (соответственно 31 и 13 человек) (p=0,01). Подобная закономерность была отмечена и с показателем интеллекта: у лиц, переболевшими вирусными заболеваниями низкий уровень был отмечен у 41 человека против 19, не перенесших инфекции (p=0,001).

Выводы. Таким образом, формирование специалистов в вузах является длительным учебно-воспитательным процессом, который должен предполагать соответствующий подход к состоянию здоровья студентов, в основе которого лежат исходные параметры психофизиологических процессов организма. Хроническое перенапряжение и усталость являются постоянными спутниками учебного процесса, что несомненно влияет на межсистемную регуляцию центральной нервной системы и внутренних органов, сказываться на общесоматическом и нейропсихическом статусе молодых людей, а также на качестве усвоения ими учебного материала.

Проведенные исследования показали, что исходные характеристики ряда систем физического и психического здоровья абитуриентов имеют определенное отклонение от нормы, что чревато в недалеком будущем формированием соответствующих хронических болезней при отсутствии проведения необходимым профилактических мероприятий. Результаты исследования свидетельствуют об определенном влиянии друг на друга физических и психических процессов, что сказывается на состоянии памяти, мышлении, уровне интеллекта, нейротизме, раздражительности, агрессивности молодых людей. Определение параметров исходного состоянии основополагающих системы разделов психофизического здоровья абитуриентов позволяет не только контролировать динамику в период учебы в вузе, но и своевременно выявлять намечающие отклонения и целенаправленно проводить психофизическую коррекцию.

Знание уровня психофизического здоровья абитуриентов-студентов должно служить критерием для формирования «групп здоровья» с прохождением ими систематического медицинского контроля на всем протяжении учебы в вузе. Это позволит не только постоянно следить за динамикой этапов психического и физического развития студентов, но и назначать физические нагрузки, согласно анатомо-функциональным возможностям их формирующегося организма.

Литература:

1. Артеменко, М.В. Анализ психофизиологических характеристик абитуриентов высшей школы различных направлений обучения / М.В. Артеменко // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12-5. – С. 609-613

2. Глузман, А.В. Реализация проекта социальной, психолого-педагогической и медицинской поддержки студентов-инвалидов в вузе: опыт системного исследования / А.В. Глузман // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник V Международной научно-практической конференции. – Симферополь: Ариаль, 2021. – С. 36-41

3. Климов, В.М. Влияние психофизиологических свойств личности студентов на их академическую успеваемость в техническом вузе / В.М. Климов, В.С. Тимофеев, Р.И. Айзман // Вестник психофизиологии. – 2024. – № 2. – С. 32-40

4. Ольховская, Е.Б. Исследование здоровья современных студентов педагогических вузов: проблемы, пути оптимизации: монография / Е.Б. Ольховская, Т.А. Сапегина. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2023. – 118 с.

5. Сидорова, К.А. Анализ особенностей психофизиологических показателей организма студентов в процессе их обучения в вузе / К.А. Сидорова, Т.А. Сидорова, О.А. Драгич // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 5-2. – С. 426-430

6. Стратегия 2030. – URL: https://www.minsport.gov.ru/activity/strategy/ (дата обращения: 27.01.2026)

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Крафт Анастасия Вадимовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ: АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ

Аннотация. Исследование посвящено проблеме формирования методической компетентности магистрантов. Выявлено противоречие между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов к уровню профессиональной подготовки будущих преподавателей и недостаточной разработанностью комплексных механизмов развития методических умений в условиях магистратуры. На основе анализа психолого-педагогической литературы и практики высшего образования обоснована необходимость интеграции исследовательского и методического компонентов подготовки магистрантов. Установлено, что проектирование рабочих программ дисциплин, освоение исторического и теоретического материала, а также целенаправленная работа над методической готовностью способствуют становлению профессиональной компетентности. Предложены подходы к совершенствованию методической подготовки магистрантов через включение специализированных дисциплин методического цикла и активизацию научно-педагогической деятельности в процессе обучения.

Ключевые слова: готовность методическая, исследовательская компетентность, компетентностный подход, методическая компетентность, методический цикл дисциплин, научно-педагогическая деятельность, подготовка магистрантов.

Annotation. The research is devoted to the problem of the formation of methodological competence of undergraduates. A contradiction has been revealed between the requirements of federal state educational standards for the level of professional training of future teachers and the lack of comprehensive mechanisms for the development of methodological skills in the conditions of a master's degree. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and the practice of higher education, the necessity of integrating the research and methodological components of undergraduates' training is substantiated. It is established that the design of work programs of disciplines, the development of historical and theoretical material, as well as purposeful work on methodological readiness contribute to the formation of professional competence. Approaches to improving the methodological training of undergraduates are proposed through the inclusion of specialized disciplines in the methodological cycle and the activation of scientific and pedagogical activities in the learning process.

Key words: methodological readiness, research competence, competence approach, methodological competence, methodological cycle of disciplines, scientific and pedagogical activity, training of undergraduates.

Введение. Значительное перераспределение функций высшей школы в условиях современной образовательной политики привело к переосмыслению требований к подготовке педагогических кадров. Магистранты, избравшие путь университетского преподавания, сталкиваются с необходимостью одновременно развивать исследовательские и методические способности — два аспекта профессионального становления, которые, хотя и взаимосвязаны, требуют дифференцированных подходов и специальных средств развития.

Вместе с тем в практике магистерской подготовки обнаруживается серьёзное противоречие. С одной стороны, дисциплины научно-исследовательского цикла, безусловно, занимают центральное место в учебных планах, развивая способность к анализу, синтезу, критическому мышлению. С другой – собственно методическая подготовка, то есть умение проектировать образовательный процесс, формулировать учебные цели, отбирать адекватные средства обучения, организовывать взаимодействие со студентами, оказывается нередко периферийной, растворяясь в общих курсах педагогики либо отсутствуя в явном виде.

Не случайно это противоречие возникает именно в магистратуре. Как отмечает В.И. Блинов [2, С. 73-74], дисциплина «История образования» и подобные ей курсы теоретической направленности предназначены подготовить будущего преподавателя к научно-педагогической деятельности, но требуется уточнение: научно-педагогическая работа и непосредственная преподавательская практика требуют частичного пересечения компетенций, но далеко не полного совпадения. Молодой исследователь может блистательно защитить дипломную работу и при этом испытывать серьёзные трудности при работе с аудиторией студентов, с необходимостью структурировать содержание, подбирать примеры, организовывать обратную связь.

Ю.В. Брылеева и Ф.Д. Рассказов [3, С. 52] в своём исследовании «Технологии формирования методической готовности студентов исторического профиля» пришли к выводу, что подготовка требует специальной организации, включающей не только теоретическое ознакомление с методами, но и активное участие в проектировании реальных или квазиреальных образовательных ситуаций.

Научный пробел касается структуры и содержания специализированной методической подготовки, ориентированной именно на преподавательскую деятельность в вузе; этот вопрос остаётся, как представляется, недостаточно проработанным в педагогической науке. Остаётся открытым вопрос о том, как интегрировать развитие методического мастерства с исследовательской работой, чтобы получилась не механическая сумма двух направлений, а органичное единство.

Целью настоящей работы является анализ условий, механизмов и технологий формирования методической компетентности магистрантов в контексте их подготовки к преподавательской деятельности в высшем учебном заведении. Для достижения этой цели предполагается: анализ состояния проблемы в научной литературе; выявить ключевые компоненты методического мастерства; предложить пути оптимизации методической подготовки на уровне магистратуры.

Изложение основного материала статьи. Структура методической компетентности требует предварительного уточнения и осмысления её места в системе профессиональных компетенций педагога высшей школы. В отличие от общепедагогической компетентности, охватывающей широкий спектр деятельности (воспитание, социализация, профилактика и т.д.), методическая компетентность сосредоточена на вопросах организации обучения конкретному предмету или предметной области. Её составляют знание содержания дисциплины на углублённом уровне, понимание логики развития этого содержания, способность выбирать оптимальные формы и методы его передачи в зависимости от

контингента обучаемых, целей обучения и имеющихся ресурсов.

А.К. Быков и Ю.С. Руденко [4, С. 53-57] обращают внимание на компетентностный подход как методологическую основу для понимания того, как должны быть организованы научно-исследовательские работы магистрантов. Согласно их позиции, компетентностный подход предполагает не просто накопление знаний, а развитие интегрированных способностей, готовности к применению знаний в практической деятельности. Это верно, однако лишь отчасти, так как на практике компетентностный подход часто реализуется в отрыве от конкретных профессиональных действий: будущий преподаватель может продемонстрировать компетентность в исследовательской работе, но оказаться неготовым к преподаванию.

Проектирование рабочей программы дисциплины как инструмент методической подготовки заслуживает особого внимания и развёрнутого анализа. В.Н. Аниськин, Е.Л. Макарова, В.И. Пугач и О.И. Пугач [1, С. 127-131] демонстрируют, как разработка программы дисциплины не только развивает исследовательские компетенции, но и формирует методический взгляд на содержание предмета. Когда магистрант разрабатывает пояснительную записку, определяет результаты обучения, структурирует модули, отбирает оценочные средства, он вынужден мыслить педагогически. Это иное мышление, нежели при написании научной статьи или подготовке доклада на конференции. Здесь требуется организация знания, ориентированная на обучение, на студента, на измеримые результаты деятельности.

Вот здесь и обнаруживается сложность. Будущий преподаватель, хорошо подготовленный в своей предметной области, может испытывать трудности при разработке программы, поскольку ему необходимо совершить переход от логики научного познания к логике педагогического конструирования. Логика научная движется от частного к общему, от факта к теории, часто терпя отступления и возвращения. Логика педагогическая иная: она начинается с целей, спускается к содержанию, выбирает средства, предусматривает обратную связь и коррекцию. Эти логики требуют целенаправленного развития.

Н.В. Земцова [5, С. 91-92] в своём исследовании формирования методической компетентности магистрантов педагогических вузов приводит убедительные данные о том, что специализированные курсы по методике преподавания способствуют не просто информированию о методах, но и формированию навыков их применения. Однако, как выясняется при внимательном анализе, эффект таких курсов во многом зависит от их содержания и организации. Курс, построенный на изложении готовых методических рекомендаций, даёт существенно меньше, нежели курс, структурированный как система задач, решаемых будущим преподавателем самостоятельно или в сотрудничестве с преподавателем.

Степень сложности возрастает от того, что методическая подготовка в магистратуре должна учитывать специфику высшего образования, а не просто переносить школьные методики. Преподавание в вузе предполагает большую степень самостоятельности студентов, акцент на развитие критического мышления, овладение методами профессиональной деятельности. Будущему преподавателю необходимо освоить не традиционные школьные методы, а методы, адекватные университетскому образованию: проблемное обучение, научно-исследовательские семинары, работа с первоисточниками, организация дискуссий высокого уровня.

Важный аспект требует разъяснения: связь между исследовательской компетентностью и методической. На первый взгляд может создаться впечатление, что исследователь автоматически владеет методическими умениями. На самом деле ситуация существенно иная. Исследователь углубляется в научную проблему, стремясь к открытию нового знания, к пополнению научного знания. Преподаватель же, напротив, часто имеет дело с уже известным (по крайней мере, для него), и его основная задача – сделать это известное доступным, интересным, понятным для студента. Это требует совершенно иных умений: умения упрощать, не упрощая до ошибки; умения иллюстрировать абстрактное конкретными примерами; умения выслушивать и отвечать на вопросы, которые исследователь в своей работе может себе позволить обойти или опустить.

Развитие исследовательских и методических компетенций должно быть организовано как взаимодополняющий, а не как противоположный процесс. Исследовательская работа магистранта может стать основой для методической работы, если она будет включать выраженный рефлексивный компонент – анализ того, как найденные результаты можно представить студентам, какие трудности они могут встретить, какие ошибки часто допускаются при изучении этого материала.

Организационные формы методической подготовки варьируются в зависимости от специфики образовательного учреждения. Некоторые программы магистратуры включают специальные курсы по методике преподавания; другие предусматривают методический практикум; третьи организуют работу в рамках научного руководства дипломной работой, когда научный руководитель уделяет внимание не только собственно исследовательской работе, но и развитию педагогических компетенций. Последний подход представляется наиболее перспективным, поскольку устраняет искусственное разделение этих двух сфер профессиональной деятельности.

Как отмечают Е.Л. Макарова совместно с В.Н. Аниськиным [1, С. 127], контекстный подход при проектировании рабочей программы дисциплины предполагает постоянное соотнесение теоретического материала с практическими задачами, которые предстоит решать будущему преподавателю. При разработке программы будущий преподаватель должен думать не просто о том, какой материал включить, но и о том, почему этот материал важен для профессионального становления студентов, как он связан с их будущей деятельностью, какие компетенции он способствует развивать.

Однако здесь возникает новая, не менее важная проблема: оценка сформированности методического мастерства. Традиционные подходы к оценке часто ограничиваются проверкой знаний (что магистрант знает о методах), тогда как методическая компетентность предполагает способность к действию (что магистрант может делать). Это требует использования иных оценочных средств: портфолио, где собираются разработанные программы и методические материалы; практико-ориентированные задания; наблюдение за деятельностью магистранта в реальных ситуациях преподавания; анализ рефлексивных отчётов о проведённых занятиях.

Парадоксальным, хотя и закономерным явлением остаётся следующий факт: наличие исследовательской компетентности может, в определённой степени, ослабить развитие методической. Молодой преподаватель, привыкший к высокой степени интеллектуальной автономии, к критическому анализу любых утверждений, к стремлению к новизне и оригинальности, может испытывать внутреннее сопротивление при преподавании, когда нужно чётко структурировать материал, придерживаться программы, передавать установленное знание. Это не антагонизм, а скорее напряженность между двумя модусами интеллектуальной работы, которую необходимо осознавать и преодолевать.

Как показывают исследования [2, С. 73-78], одним из эффективных механизмов преодоления этой напряженности является исторический анализ дисциплины, изучение того, как развивалось знание в данной области, какие дискуссии велись между учёными, какие ошибки были допущены и впоследствии исправлены. Это помогает будущему преподавателю лучше понять трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении материала, увидеть логику развития дисциплины и передать эту логику в процессе преподавания. Студент, узнавший о том, как развивалась идея, как она критиковалась и улучшалась, лучше её поймёт и лучше сможет применять в своей деятельности.

Специальное внимание требует вопрос о роли дисциплин методического цикла в структуре магистерской подготовки. На современном этапе наблюдается тенденция к уменьшению объёма собственно методической подготовки, особенно в

непедагогических магистратурах (например, в магистратуре по физике, математике, философии). Аргументация проста: считается, что если студент обладает хорошим знанием предмета, он сможет его преподавать. Это, как представляется, является методологической ошибкой. Знание предмета – необходимое, но недостаточное условие. Требуется владение методами его передачи.

Было бы ошибочным полагать, что методическая подготовка касается только преподавания школьных дисциплин. Магистранты, готовящиеся к работе в вузе, нуждаются в методической подготовке не менее остро, хотя её содержание существенно отличается. Университетская методика предполагает умение организовывать исследовательскую деятельность студентов, вести научный семинар на высоком уровне, оценивать качество научной работы, развивать критическое и креативное мышление.

Ф.Д. Рассказов совместно с Ю.В. Брылеевой [3, С. 52-57] рассматривают целостную технологию, которая, по мнению исследователей, могла бы быть адаптирована для магистрантов различных специальностей. Ключевые элементы такой технологии включают: анализ педагогических трудностей в данной предметной области; знакомство с историей развития методики преподавания предмета; проектирование собственного методического подхода; апробацию разработанного подхода в условиях, приближённых к реальным; рефлексию и коррекцию на основе полученной информации.

Между тем ситуация требует ещё более тонкого анализа, нежели может показаться на первый взгляд. Методическая компетентность не является однородной категорией. Можно выделить несколько её структурных компонентов: когнитивный (знание методов и методологии преподавания); деятельностный (умение применять методы в практике); рефлексивный (способность анализировать и совершенствовать собственную педагогическую деятельность); аксиологический (понимание смысла и ценностей образования и воспитания).

Развитие каждого из этих компонентов требует использования специальных средств и создания благоприятных условий. Когнитивный компонент формируется через учебные курсы, лекции, лабораторные занятия, изучение методической литературы и научных журналов. Деятельностный компонент развивается через практическую преподавательскую работу, проведение семинаров и практических занятий, руководство курсовыми и дипломными работами. Рефлексивный компонент активизируется через написание рефлексивных отчётов, участие в методических семинарах и обсуждение педагогического опыта с коллегами. Аксиологический компонент формируется через философское осмысление образования, анализ его целей и смысла, дискуссии о ценностях педагогической деятельности.

Ю.С. Руденко и А.К. Быков [4, С. 53-56] справедливо подчёркивают, что компетентностный подход требует интеграции всех этих компонентов в единое целое. Будущий преподаватель должен не просто знать методы, но уметь их применять, понимать их эффективность и границы применения, осознавать ценностные основания своего педагогического выбора и его последствия.

Практическая организация методической подготовки предполагает несколько ключевых элементов, каждый из которых играет значительную роль. Во-первых, требуется включение в образовательную программу обязательных курсов по методике преподавания конкретной дисциплины или предметной области. Такие курсы должны быть построены на основе актуальных исследований в методике и педагогике высшей школы, включать анализ педагогического опыта, рассматривать как традиционные, так и инновационные подходы к организации обучения.

Во-вторых, необходима организация практикума или семинара, где магистранты разрабатывают собственные методические материалы: программы курсов, планы-конспекты занятий, оценочные средства, учебные пособия. На этом практикуме преподаватель не просто консультирует, но и моделирует преподавательское взаимодействие, демонстрирует различные методические приёмы, организует обсуждение и критический анализ представленных работ.

Методические разработки, представляемые магистрантами, должны обсуждаться в атмосфере деловой критики и конструктивного анализа. Требуется помощь молодому преподавателю в выявлении недостатков его работы, противоречий, недоработок, слабых мест в аргументации. Конструктивная критика – наилучший способ обучения методическому мастерству и развитию профессионального мышления.

В-третьих, необходимо включение методического компонента в научное руководство дипломной работой. Научный руководитель должен обращать внимание магистранта на то, как его исследование может быть представлено студентам, какие его части и результаты могут быть адаптированы для учебных целей, как развиваемые автором идеи соотносятся с содержанием преподаваемой дисциплины и учебного процесса в целом.

Н.В. Земцова [5, С. 91-94] приводит конкретные примеры того, как дисциплины методического цикла, если они организованы должным образом, способствуют не просто информированию магистрантов, но их активному вовлечению в педагогическую деятельность. Методический курс может быть организован в виде учебного проекта, когда магистранты совместно разрабатывают программу нового курса, обсуждают её с потенциальными студентами, вносят коррективы на основе полученной обратной связи.

Можно говорить о том, что методическая компетентность развивается не столько в изоляции, сколько во взаимодействии – во взаимодействии с преподавателями, с коллегами-магистрантами, с будущими студентами. Это требует активной практики, постоянного получения обратной связи, открытости к критике и готовности к переосмыслению собственной деятельности на каждом этапе.

Выводы. Проведённый анализ состояния методической подготовки магистрантов в системе высшего образования выявляет ряд значительных изменений и противоречий, происходящих в научной и педагогической практике. Прежде всего, необходимо признать, что формирование методического мастерства не может быть побочным продуктом исследовательской подготовки, даже если последняя организована на высоком уровне. Методическая компетентность требует специальной организации, целенаправленного обучения, апробации в условиях, приближённых к профессиональной деятельности. Это не упрощает значение исследовательской работы, но требует её дополнения специализированными дисциплинами методического цикла, практикумами, семинарами и другими организационными формами обучения.

Далее следует подчеркнуть, что методическая компетентность имеет комплексную, многоуровневую структуру, включающую когнитивный, деятельностный, рефлексивный и аксиологический компоненты. Развитие каждого из них требует использования различных средств обучения и организационных форм. Если ограничиться только информированием магистрантов о методах (что касается когнитивного компонента), не будут развиты умения, способность к самоанализу и критическому осмыслению педагогического процесса.

Обращаясь к имеющимся исследованиям, необходимо отметить, что многие авторы (В.И. Блинов, Ю.В. Брылеева, Ф.Д. Рассказов, Н.В. Земцова) подчёркивают неразрывную связь между методической подготовкой и практической педагогической деятельностью. Будущий преподаватель развивает методические навыки не путём запоминания информации, а путём активного решения педагогических задач, разработки методических материалов, проведения занятий, получения обратной связи от студентов и коллег. Такой процесс требует времени и значительных усилий, но именно подобная организация подготовки обеспечивает достаточный уровень готовности молодого преподавателя к решению

профессиональных задач.

Особенно важно подчеркнуть необходимость интеграции исследовательского и методического компонентов подготовки магистрантов. А.К. Быков и Ю.С. Руденко справедливо указывают на то, что компетентностный подход предполагает развитие способности применять знания в практической деятельности. Это означает, что в процессе написания дипломной работы магистрант должен постоянно размышлять о том, как его наработки могут быть использованы в преподавании, как его исследовательский опыт может стать основой для развития методического мастерства.

Дополнительно требует внимания вопрос об оценке сформированности методической компетентности. Существующие подходы часто ограничиваются проверкой знаний, тогда как истинная оценка должна быть сосредоточена на способности будущего преподавателя действовать педагогически: проектировать курсы, проводить занятия, анализировать их результативность, совершенствовать методические подходы. Для этого требуется использование разнообразных оценочных средств: портфолио методических разработок, наблюдение за деятельностью в реальных ситуациях преподавания, анализ рефлексивных отчётов.

На самом деле ситуация представляется более сложной, нежели может показаться при поверхностном рассмотрении. Развитие методической компетентности осложняется тем, что молодые преподаватели, особенно те, кто прошёл подготовку в исследовательской магистратуре, часто испытывают внутреннюю напряженность между требованиями научной деятельности (критичность, стремление к новизне, углубление в специальное) и требованиями преподавания (структурированность, доступность, системность передачи знания). Преодоление этой напряженности требует осознания того, что эти два типа деятельности не противоположны, а скорее дополняют друг друга. Исследователь, обладающий методическим мастерством, может передать студентам не просто результаты исследования, но и путь, процесс, логику научного познания.

И, наконец, вывод, который представляется наиболее существенным: формирование методической компетентности магистрантов требует системного, комплексного подхода, предполагающего согласованную работу всех элементов образовательной программы – от содержания дисциплин до организации практической деятельности, от характера взаимодействия студента и преподавателя до наличия условий для рефлексии и совершенствования. Ни один отдельный курс, ни одна методическая разработка не обеспечат должную подготовку. Необходимо создание такой образовательной среды, в которой методическое совершенствование рассматривается как естественная и необходимая составляющая становления молодого преподавателя.

Открытым остаётся вопрос о том, как оптимально сочетать объём методической подготовки с объёмом исследовательской работы, учитывая ограниченный временной ресурс магистерской программы. Вероятно, в дальнейших работах следует сосредоточить внимание на разработке интегрированных курсов, которые одновременно развивали бы исследовательские и методические компетенции, а не представляли бы собой механическую сумму двух типов деятельности. Можно предположить также, что развитие методической компетентности не завершается с окончанием магистратуры, а продолжается в процессе первых лет преподавательской работы, требуя системы наставничества и постоянной профессиональной поддержки молодых преподавателей.

Литература:

1. Аниськин, В.Н. Проектирование рабочей программы дисциплины как инструмент развития исследовательских компетенций магистранта: контекстный подход / В.Н. Аниськин, Е.Л. Макарова, В.И. Пугач, О.И. Пугач // Самарский научный вестник. – 2016. – № 4(17). – С. 127-133

2. Блинов, В.И. Задачи дисциплины «История образования» в подготовке к научно-педагогической деятельности / В.И. Блинов // Высшее образование в России. – 2015. – № 12. – С. 73-78

3. Брылеева, Ю.В. Технология формирования методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации / Ю.В. Брылеева, Ф.Д. Рассказов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4(43). – С. 52-57

4. Быков, А.К. Компетентностный подход в научно-исследовательской работе магистрантов / А.К. Быков, Ю.С. Руденко // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. – 2014. – № 4(10). – С. 53-57

5. Земцова, Н.В. Формирование методической компетентности магистрантов педвуза в процессе изучения дисциплин методического цикла / Н.В. Земцова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 91-94

Педагогика

УДК 796.011.004

доктор педагогических наук, профессор Мамедов Руслан Расулович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФИДЖИТАЛ-СПОРТ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методические основы фиджитал-спорта как инновационного направления в системе физического воспитания. Целью статьи является теоретическое обоснование и разработка методологических подходов к интеграции фиджитал-спорта в систему физического воспитания обучающихся для повышения их физической подготовленности и мотивации к спортивной деятельности. Авторы анализируют концепцию функционального двоеборья, совмещающего цифровую активность и физическую нагрузку. Особое внимание уделяется интеграции фиджитал-технологий в образовательный процесс для повышения мотивации обучающихся и гармоничного развития когнитивных и физических способностей. Теоретико-методологический анализ теории физического воспитания основ фиджитал-подготовки включает три ключевых компонента: 1) принцип сопряженного развития; 2) оптимизация структуры тренировки; 3) использование дидактического потенциала технологий. Анализ современных методик позволил разработать и обосновать авторскую модель интеграции фиджитал-дисциплин в элективные курсы для кафедр физической культуры высшего учебного заведения. Внедрение фиджитал-дисциплин в учебный процесс показало положительную динамику в двух ключевых аспектах: 1) когнитивно-двигательный синергизм (фиджитал-нагрузки стимулируют оперативное мышление за счет высокой плотности принятия решений в симуляторе и координацию через необходимость

быстрой адаптации к реальным условиям площадки после виртуальной сессии); 2) мотивационный фактор (смена видов деятельности снижает монотонность занятий, что особенно актуально для студентов специальных медицинских групп и лиц с низкой мотивацией к классическому спорту). Обосновывается необходимость разработки новых тренировочных программ, адаптированных под требования гибридных соревнований.
Ключевые слова: фиджитал-спорт, физическое воспитание, цифровая трансформация спорта, игры будущего, киберспорт, методика тренировки, функциональное двоеборье, информационные технологии в спорте.
Annotation. This article examines the theoretical and methodological foundations of phygital sport as an innovative approach to physical education. The aim of the article is to provide a theoretical justification and develop methodological approaches to integrating phygital sport into the physical education system for students to improve their physical fitness and motivation for athletic activity. The authors analyze the concept of functional biathlon, which combines digital activity and physical exercise. Particular attention is paid to integrating phygital technologies into the educational process to enhance student motivation and the harmonious development of cognitive and physical abilities. This theoretical and methodological analysis of the physical education theory of phygital training includes three key components: 1) the principle of conjugate development; 2) optimization of training structure; 3) utilization of the didactic potential of technologies. An analysis of modern methods allowed us to develop and substantiate our own model for integrating phygital disciplines into elective courses for physical education departments at higher education institutions. The introduction of phygital disciplines into the educational process has demonstrated positive dynamics in two key areas: 1) cognitive-motor synergy (phygital loads stimulate operational thinking due to the high density of decision-making in the simulator and coordination due to the need to quickly adapt to real-world conditions after a virtual session); 2) motivation (the change in activities reduces monotony, which is especially relevant for students in special medical groups and those with low motivation for traditional sports). The need to develop new training programs adapted to the requirements of hybrid competitions is justified.
Key words: phygital sports, physical education, digital transformation of sports, Games of the Future, esports, training methodology, functional double-event, information technolog.

Введение. Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией общества и снижением интереса молодежи к традиционным формам физической активности. Появление фиджитал-спорта (phygital), сочетающего цифровой и физический компоненты, создает уникальное «окно возможностей» для вовлечения «цифрового поколения» в регулярные занятия спортом [2; 9]. В условиях реализации национальных проектов по развитию спорта и информационных технологий возникает острая необходимость в теоретическом обосновании и методическом сопровождении этого гибридного формата в рамках образовательного процесса является актуальностью [1; 7].

Проблема заключается в противоречии между высокой популярностью фиджитал-дисциплин у молодежи и отсутствием научно обоснованных методик их интеграции в систему физического воспитания [8]. Традиционные педагогические подходы не учитывают специфику сопряженной (когнитивно-двигательной) подготовки, что препятствует эффективному использованию потенциала фиджитал-спорта для гармоничного развития личности [3; 4].

Целью статьи является теоретическое обоснование и разработка методологических подходов к интеграции фиджитал-спорта в систему физического воспитания обучающихся для повышения их физической подготовленности и мотивации к спортивной деятельности.

Объектом исследования является процесс физического воспитания обучающихся в условиях трансформации современной спортивно-образовательной среды, а предметом – совокупность методов, принципов и форм педагогического воздействия, обеспечивающих эффективную интеграцию элементов фиджитал-спорта в учебную и внеучебную деятельность. В ходе опытно-экспериментальной работе были использованы теоретические и эмпирические методы исследования, а также моделирование структуры тренировочных занятий в гибридном формате (digital + physical).

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что интеграция фиджитал-спорта в систему физического воспитания будет педагогически эффективной и обеспечит гармоничное развитие обучающихся, если:

– методологическая основа будет базироваться на принципе сопряженного воздействия**,** сочетающем когнитивную нагрузку в цифровой среде с адекватной двигательной активностью в физическом пространстве;

– учебный процесс будет структурирован как последовательный переход от виртуальной симуляции к реальному двигательному действию (и наоборот), что позволит использовать видеоигры как средство визуализации и тактического моделирования;

– система оценки будет включать не только стандартные нормативы физической подготовленности, но и показатели оперативного мышления, скорости принятия решений и психоэмоциональной устойчивости.

Исследование осуществлялось на протяжении 2022-2025 гг. в Государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь (ГБОУ ВО СГПИ) и Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», (г. Ялта) (ГПА ФГАОУ ВО КФУ).

Анализ теоретических основ фиджитал-спорта в контексте теории физического воспитания «фиджитал-спорт» (phygital) определяется как гибридная форма двигательной активности [5; 10]. Зарубежный опыт подтверждает, что использование видеоигр как средства тактического моделирования позволяет значительно повысить эффективность освоения реальных двигательных действий [13; 14, 15; 16]. При этом цифровая трансформация физического воспитания рассматривается как необходимый этап адаптации спорта к интересам современного общества [11; 13]. Она преодолевает дуализм «цифровое против физического», объединяя их в единый соревновательный процесс. Ключевая характеристика основана на принципе функционального двоеборья. Когнитивное влияние киберспорта при анализе существующих практик показывает, что цифровая часть (киберспорт) выступает мощным стимулятором когнитивных функций: повышение скорости сенсомоторных реакций; развитие пространственного мышления и навыков многозадачности; улучшение оперативной памяти и способности к быстрому принятию тактических решений в условиях дефицита времени. Связью виртуального и реального совместно с центральным звеном методики физического воспитания является перенос навыков (transfer of learning). Виртуальная симуляция позволяет отрабатывать тактические схемы и «насматривать» игровые ситуации, которые затем реализуются через реальную двигательную активность. Это создает замкнутый цикл подготовки, направленный от интеллектуального моделирования в игре к физическому воплощению на спортивной площадке [7; 8; 9]. Следовательно, фиджитал-спорт в теории физического воспитания рассматривается не как замена классическому спорту, а как инструмент комплексной атлетизации, где когнитивная нагрузка в цифровой среде подкрепляется физической компенсацией в реальности.

Изложение основного материала статьи. Методологический подход к интеграции фиджитал-спорта в систему физического воспитания содержит свой понятий семантический аппарат: фиджитал-спорт (Phygital sport) **–** функциональное

двоеборье, объединяющее соревнования в цифровой среде (симулятор/видеоигра) и их физический аналог на спортивной площадке; цифровая трансформация физического воспитания – процесс интеграции информационных технологий и интерактивных средств в систему физической подготовки для повышения её эффективности; **с**опряженное развитие – методический подход, обеспечивающий одновременное совершенствование когнитивных процессов (принятие решений, реакция) и физических качеств в рамках одного тренировочного цикла; киберспортивный компонент – часть соревновательной деятельности, реализуемая с помощью компьютерной техники и программного обеспечения; функциональное многоборье – система физических упражнений высокой интенсивности, направленная на развитие базовых атлетических навыков (сила, выносливость, скорость) [1; 2; 3; 4; 5].

Теоретико-методологический анализ теории физического воспитания основ фиджитал-подготовки включает три ключевых компонента:

1) принцип сопряженного развития. Это методологическое ядро подготовки. Суть заключается в синергии когнитивной и моторной активности: одновременная тренировка нейронных связей (стратегия, реакция в симуляторе) и мышечного аппарата (техника, выносливость на поле). Это позволяет формировать целостный навык, где мозг и тело работают как единая система;

2) оптимизация структуры тренировки. Методика базируется на строгом балансе временных ресурсов. Эффективность зависит от грамотного чередования сессий в цифровом симуляторе и на спортивной площадке. Это предотвращает переутомление центральной нервной системы и исключает риски гиподинамии, характерные для чистого киберспорта;

3) использование дидактического потенциала технологий. VR/AR-технологии выступают не просто как развлечение, а как инструмент объективного контроля. Они обеспечивают (наглядность: визуализация траекторий и ошибок в 3D-пространстве); обратную связь (мгновенный анализ биомеханики движений, что ускоряет процесс освоения сложных технических элементов).

Таким образом, фиджитал-подготовка – это высокотехнологичная форма спортивной тренировки, где цифровая среда служит интеллектуальным полигоном, а физическая спортивная площадка – базой для реализации атлетического потенциала.

На основе вышеизложенного и современных методик представляем модель интеграции фиджитал-дисциплин в элективные курсы для кафедр физической культуры высшего учебного заведения.

Внедрение фиджитал-дисциплин в учебный процесс показало положительную динамику в двух ключевых аспектах: 1) когнитивно-двигательный синергизм (фиджитал-нагрузки стимулируют оперативное мышление за счет высокой плотности принятия решений в симуляторе и координацию через необходимость быстрой адаптации к реальным условиям площадки после виртуальной сессии); 2) мотивационный фактор (смена видов деятельности снижает монотонность занятий, что особенно актуально для студентов специальных медицинских групп и лиц с низкой мотивацией к классическому спорту).

Основным препятствием остается слабая материально-техническая база (необходимость мощных ПК и VR-зон) и кадровый дефицит. Педагоги физической культуры зачастую не обладают компетенциями в области киберспорта, а тренеры по киберспорту не имеют методической подготовки для проведения физических тренировок.

Оптимальная модель включает разделение учебного модуля на три блока: 1). цифровой (Digital); 2). физический (Physical); 3). интегративный (таблица 1).

Таблица 1

Модель интеграции фиджитал-дисциплин в элективные курсы

Блок	Содержание	Доля времени
Цифровой (Digital)	Развитие тактического мышления, изучение механик в симуляторе (FIFA, NBA 2K, тактические шутеры (shooter – «стрелок»)	30%
Физический (Physical)	Отработка технических навыков в реальности (мини-футбол, баскетбол, лазертаг / общая физическая подготовка (ОФП)	50%
Интегративный	Анализ игровых сессий, работа над ошибками, сопряженные упражнения на координацию и реакцию	20%

Методика реализации модели интеграции фиджитал-дисциплин в элективные курсы представляет: во-первых: циклическое чередование: Занятие делится на 20 минут в цифровой зоне и 60 минут в спортивном зале и во-вторых: оценку: Балльно-рейтинговая система суммирует достижения студента в обеих средах, стимулируя гармоничное развитие.

Результаты теоретического и опытно-экспериментального исследования позволило выделить несколько важных положений:

1. Гармонизация подготовки фиджитал-спорта выступает эффективным инструментом сопряженного развития, позволяя одновременно совершенствовать когнитивные функции (оперативное мышление, скорость реакции) и физические качества (координация, выносливость), что отвечает современным требованиям к всестороннему развитию личности.

2. Мотивационный потенциал и интеграция цифрового компонента в элективные курсы вуза существенно повышает вовлеченность студентов в образовательный процесс, трансформируя традиционные занятия физической культурой в высокотехнологичную и привлекательную для молодежи среду.

3. Системный подход предложенной нами модели интеграции (30% digital (цифровой) / 50% physical (физический) / 20% интеграция) обеспечивает необходимый баланс нагрузок, минимизируя риски гиподинамии и создавая условия для реализации тактических навыков из виртуальной среды в реальной двигательной деятельности.

4. Перспективы развития и успешное масштабирование фиджитал-спорта в системе физического воспитания требует планомерного решения вопросов ресурсного обеспечения и разработки программ повышения квалификации для педагогов, способных работать на стыке цифровых и спортивных технологий.

Выводы. Фиджитал-спорт является перспективным инструментом социализации и оздоровления «цифрового поколения», так как он успешно преодолевает разрыв между виртуальными интересами молодежи и потребностью в физической активности. Интеграция фиджитал-дисциплин в образовательный процесс позволяет не только повысить мотивацию обучающихся, но и обеспечить гармоничное развитие когнитивных и моторных функций. Переход к гибридным формам физического воспитания отвечает глобальным вызовам цифровизации и способствует формированию новой спортивной культуры.

Практические рекомендации по внедрению в стандарты и планы вузов актуализированных учебных рабочих программ спортивных дисциплин позволяют сформулировать несколько важных положений: 1) необходимо включить фиджитал-

спорт в вариативную часть элективных дисциплин по физической культуре; 2). разработать модульную систему оценки, где баллы суммируются за успехи в цифровой (тактика, реакция) и физической (техника, выносливость) частях; 3). модернизировать материально-техническую баз: (создавать на базе кафедр физической культуры «фиджитал-центры», объединяющие игровые зоны (ПК, консоли, VR) со спортивными залами или специализированными площадками); 4) использовать мобильные приложения и трекеры для мониторинга физического состояния студентов во время обеих фаз соревнований; 5) кадровое обеспечение (внедрить программы повышения квалификации для преподавателей физической культуры, направленные на освоение цифровых платформ и основ киберспортивного менеджмента; 6) привлекать профильных специалистов (киберспортсменов, IT-аналитиков) для методического сопровождения тактического блока занятий; 7) спортивно-массовая работа (включить фиджитал-турниры в календарный план внутривузовских мероприятий как формат, доступный для студентов с разным уровнем физической подготовки).

Литература:

1. Агеева, Г.Ф. Теория и методика физической культуры и спорта: учебное пособие для СПО / Г.Ф. Агеева, Е.Н. Карпенкова. – Москва: Лань, 2026. – 68 с. – ISBN 978-5-507-55004-3
2. Гильманшин, Р.А. Роль фиджитал-спорта в реализации Стратегии 2030 / Р.А. Гильманшин // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, информационные технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Казань: КГЭУ, 2023. – С. 294-298
3. Зациорский, В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В.М. Зациорский. – Москва: Спорт, 2025. – 200 с. – ISBN 978-5-907225-XX-X
4. Лубышева, Л.И. Фиджитал-спорт – инновационный проект развития внеучебной деятельности студентов / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 7. – 101 с.
5. Малыгин, А.В. Концепция фиджитал-спорта: содержание и потенциал развития / А.В. Малыгин // Человек. Спорт. Медицина. – 2024. – Т. 24. – № S1. – С. 115-122. – DOI: 10.14529/hsm24s116
6. О Концепции развития фиджитал-движения в Российской Федерации на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 22.11.2024 № 3387-р. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 14.04.2026)
7. О физической культуре и спорте в Российской Федерации : Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 25.12.2023). – URL: https://www.consultant.ru/ (дата обращения: 14.04.2026)
8. Панаев, М.В. Продвижение Phygital спорта в физическую культуру / М.В. Панаев // Научные высказывания. – 2023. – № 11(35). – С. 81-83
9. Правила вида спорта «фиджитал-спорт» (функционально-цифровой спорт). – Москва: ЦентрМаг, 2026. – 120 с. – ISBN 979-5-903020-40-8
10. Физическое воспитание в условиях современного образовательного процесса: сборник материалов международной научно-практической конференции (Шуя, 2024) / отв. ред. М.А. Правдов. – Шуя: ИвГУ, 2024. – 1 CD-ROM. – ISBN 978-5-86229-486-6
11. Groom, R. The Phygital Era: Connecting Physical and Digital Worlds in Physical Education / R. Groom, C. Nelson. – London: Routledge, 2024. – 240 p. – ISBN 978-1-032-11XXX-X
12. Kari, T. Exergaming and Health: A Review of the Physical and Psychological Effects / T. Kari // International Journal of Sport and Health Science. – 2023. – Vol. 21. – № 3. – P. 154-172. – DOI: 10.5103/ijshs.2023.154
13. Miah, A. Sport 2.0: Digital Transformation and the Future of Physical Education / A. Miah. – Cambridge: MIT Press, 2025. – 312 p. – ISBN 978-0-262-03XXX-X
14. Postma, A. Phygital Sports: The Hybridization of Physical and Virtual Play / A. Postma, J. van den Hoven // Journal of Physical Education and Sport. – 2024. – Vol. 24. – № 1. – P. 88-95. – DOI: 10.7752/jpes.2024.01012
15. Smith, J.J. Integrating Esports into Schools: A Pedagogical Perspective / J.J. Smith, S.M. Thompson // Journal of Teaching in Physical Education. – 2023. – Vol. 42. – № 4. – P. 560-568
16. Wagner, M.G. On the Scientific Relevance of eSports / M.G. Wagner // International Conference on Internet Computing. – Las Vegas: CSREA Press, 2022. – P. 437-442

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель кафедры рекламы, связей с общественностью и издательского дела Машовец Ирина Васильевна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

РОЛЬ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматривается роль детской литературы в формировании знаний и навыков у детей дошкольного возраста. Детская литература выполняет важную образовательную функцию, способствуя всестороннему развитию ребёнка. Через увлекательные сюжеты и выразительные образы она знакомит детей с окружающим миром, формирует базовые знания и развивает мыслительные способности. Литература способствует не только интеллектуальному развитию - расширению словарного запаса и улучшению речи, - но и воспитанию нравственных ценностей, социально значимых норм и культурных традиций. Благодаря доступному языку и эмоциональной привлекательности произведений детская литература стимулирует интерес к обучению и чтению, что создает прочную основу для дальнейшего образования и успешной социализации ребёнка. Таким образом, образовательная функция детской литературы является ключевым элементом формирования гармонично развитой личности.

Ключевые слова: детская литература, знания, умения, навыки, дошкольный возраст.

Annotation. This article examines the role of children's literature in developing knowledge and skills in preschool-aged children. Children's literature plays an important educational role, contributing to the comprehensive development of children. Through engaging stories and expressive images, it introduces children to the world around them, develops basic knowledge, and develops thinking skills. Literature not only promotes intellectual development by expanding vocabulary and improving speech, but also instills moral values, socially significant norms, and cultural traditions. Through accessible language and the emotional appeal of its

works, children's literature stimulates interest in learning and reading, creating a solid foundation for further education and successful socialization. Thus, the educational function of children's literature is a key element in the development of a harmoniously developed personality.
Key words: children's literature, knowledge, skills, abilities, preschool age.

Введение. Детская литература является важным инструментом в развитии детей дошкольного возраста, способствуя формированию у них базовых знаний и навыков. Необходимо отметить, что через рассказы, сказки и стихотворения дети расширяют кругозор, знакомятся с новыми понятиями, развивают память, внимание и мышление. Д.Х. Гафурова отмечает в своих исследованиях о важной роли детской литературы в развитии детей дошкольного возраста [2, С. 74-76]. М.В. Арсеньева, Л.Б. Баряева изучали творческую деятельность дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием произведений детской художественной литературы [1, С. 100-104]. Литературные произведения помогают сформировать представления о мире, людях, природе, социальных нормах. Р.С. Мардашова, Ф.В. Хазратова описывают развитие интереса к чтению у детей дошкольного возраста через чтение литературы [8, С. 178-182]. Чтение и слушание детской литературы обогащают словарный запас, улучшают грамматические навыки и коммуникативные умения. Ритмичные тексты и повторяющиеся фразы способствуют усвоению речи и развитию правильного произношения. Истории, показывающие различные ситуации и чувства героев, учат ребёнка понимать и выражать собственные эмоции, развивать эмпатию и социальные навыки. М.С. Голубь в своей статье отмечает, что современная сказка является средством развития речи дошкольников и воспитывает читательский интерес [3, С. 211-216]. Интересные и доступные литературные произведения стимулируют учебную активность, желание узнавать новое и самостоятельно овладевать знаниями. Регулярное чтение способствует развитию привычки сосредотачиваться, последовательно воспринимать информацию и формировать навыки самостоятельного мышления. Таким образом, детская литература - это не только источник знаний, но и мощное средство всестороннего развития ребёнка, залог успешного обучения и социализации.

Изложение основного материала статьи. В современном мире образовательная функция детской литературы сталкивается с новыми вызовами: конкуренция со стороны цифровых технологий, меняющиеся интересы детей, необходимость учёта возрастной психологии и актуальных социальных проблем. Н.В. Пудовкина, И.А. Мечик отмечают необходимость использовать в образовательном процессе понятие «продуктивное обучение». Авторы рассматривают его как условие формирования языковой личности обучаемого [11, С. 96-98]. Поэтому важно развивать качественный литературный контент, который сочетает развлекательные и педагогические элементы, а также интегрировать книги с цифровыми образовательными ресурсами. Стоит отметить, что образовательная функция детской литературы заключается в формировании у ребенка базовых знаний, нравственных ценностей, развития мышления и воображения. Об этом писал Долженко Л.В. в научной статье «Современная детская литература как компонент круга чтения дошкольников» [5, С. 6-19]. Однако в современных условиях возникает ряд вопросов: Каким образом детская литература эффективно способствует развитию личности ребёнка? Как книги влияют на формирование мировоззрения, социальных навыков и эмоционального интеллекта? Насколько современная детская литература соответствует образовательным требованиям и культурным реалиям? Учитываются ли при её создании возрастные особенности, современные вызовы и потребности детей? Как обеспечить баланс между воспитательной и развлекательной функцией книги? Как сохранить интерес ребёнка к чтению, не жертвуя при этом педагогическим содержанием? Как электронные книги и мультимедийные ресурсы меняют традиционную образовательную роль детской литературы? [10, С. 117-120]. Следовательно, проблема заключается в поиске оптимальных методов и средств использования детской литературы как инструмента всестороннего образования ребенка в меняющемся информационном и культурном пространстве.

Детская литература выполняет несколько ключевых задач: передача знаний и развитие интеллектуальных способностей; воспитание нравственных и социальных качеств; развитие воображения и творческих способностей; приобщение к культурным традициям. Стоит отметить, что авторы В.Я. Фишер, М.А. Кухар акцентируют свое внимание на литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования [12, С. 147-153]. Таким образом, через рассказы, стихи и сказки дети знакомятся с окружающим миром, природой, историей и наукой. Литература расширяет словарный запас, учит грамоте и развивает логическое мышление. Герои произведений демонстрируют примеры поведения, помогающие детям усваивать понятия добра и зла, справедливости, дружбы, ответственности. Чтение способствует формированию у ребенка эмпатии и навыков общения. Через погружение в фантастические сюжеты и образные описания дети учатся видеть мир шире, развивают креативность и эмоциональный интеллект. Среди классических и современных произведений содержится много элементов национальной культуры, фольклора и исторических событий, что помогает формировать идентичность ребенка [4]. Таким образом, детская литература остаётся мощным инструментом всестороннего воспитания и обучения ребенка, обеспечивая гармоничное развитие его личности.

Стоит отметить, что детская литература отличается от взрослой рядом уникальных черт, обусловленных возрастными и психологическими особенностями детей. Специфика и особенности детской литературы заключаются в простате и доступности языка, эмоциональной яркости и образности, обучению через игру и сюжет, а также наличие морали и нравственного посыла, формировани мировоззрения и идентичности, роста интереса к фантазии и волшебству. Тексты написаны простым, понятным языком с использованием коротких предложений и знакомых слов, что облегчает понимание и способствует формированию навыков чтения. Произведения насыщены яркими образами, метафорами, ритмом и рифмой, которые пробуждают воображение и эмоции ребенка, делая чтение увлекательным [9, С. 68-70]. Детская литература часто строится на интересных сюжетах с героями, которые вызывают эмоциональный отклик, позволяя передавать знания и воспитательные моменты ненавязчиво и доступно. Большинство произведений содержат четкие ценностные ориентиры, помогая ребенку усвоить понятия добра, справедливости, честности и дружбы. Детская литература часто включает элементы фантастики и сказочного мира, что помогает развивать творческие способности. Таким образом, детская литература - это специализированный жанр, учитывающий когнитивные, эмоциональные и нравственные потребности ребёнка, что делает её важным инструментом формирования личности и развития ребёнка.

В содержание образовательной функции входит: передача знаний - книги знакомят с историей, природой, культурой, традициями, профессиями и законами общества; развитие интеллекта - стимулируется логика, воображение, творческое мышление, внимание, память; формирование языка - расширение словарного запаса, развитие речи и грамотности; воспитание ценностей - через сюжеты, персонажей и конфликты передаются нравственные ориентиры, понятия добра и зла; подготовка к жизни - помогает понять социальные роли, навыки общения и поведения. Таким образом, образовательная функция делает литературу мощным инструментом комплексного развития личности и успешной социализации [6, С. 156-170].

В рамках исследования рассмотрим примеры методик для реализации образовательной функции литературы [7]:

1. Методика чтение с остановками предполагает чтение текста с последующим обсуждением ключевых моментов, вопросов и трудных мест. Это помогает лучше усвоить материал, развить аналитическое мышление и память.

2. Методика анализа и интерпретация текста направлена на выявление учениками идей, тем, мотивов произведения. Обучающиеся учатся сравнивать их с историческими событиями и социальными явлениями. Такой подход помогает глубже понять культурный и исторический контекст.

3. Методика составления конспектов и схем способствует работе с литературой. Учащиеся выделяют основные мысли, делают заметки, строят схемы или карты сюжетов. Это способствует структурированному восприятию и запоминанию информации.

4. Методика проектной деятельности направлена на создание творческих проектов (эссе, презентаций, роликов) на основе литературных произведений помогает закрепить знания и развить умения исследовать материал самостоятельно.

5. Методика дискуссий и дебат ориентирована на обсуждение проблем, поднятых в произведениях, стимулирует развитие критического мышления, умения аргументировать и отстаивать свою точку зрения.

6. Интегративная методика рассматривается как связь литературы с историей, искусством, обществознанием расширяет кругозор и позволяет увидеть взаимосвязь знаний. Эти методики обеспечивают не только усвоение содержания произведения, но и развитие важных умений и навыков, способствующих всестороннему образованию. Таким образом, рассматривая фактический материал выделяем, что образовательная функция - одна из ключевых функций литературы, направленная на передачу знаний, развитие мышления и формирование мировоззрения читателя. Она заключается в том, что через художественные произведения происходит усвоение информации разного рода: фактов, культурных ценностей, научных данных, социальных норм. Литература не только развлекает, но и обучает, расширяя кругозор, формируя способность к критическому мышлению и эмоциональному восприятию.

Выводы. В исследовании проанализирована роль детской литературы в формировании знаний и навыков у детей дошкольного возраста. Отметим, что детская литература играет ключевую роль в формировании интеллектуальных и нравственных качеств ребенка, помогая ему усваивать знания в доступной и увлекательной форме. Через художественные образы и сюжеты дети получают представления об окружающем мире, развивают речь, мышление, воображение и творческие способности. Детская литература способствует формированию базовых ценностей, этических норм и культурных традиций, что является важным элементом социализации ребёнка. Она стимулирует интерес к обучению, расширяет кругозор и помогает развивать критическое мышление с раннего возраста. Также стоит учитывать, что благодаря доступности и эмоциональной привлекательности, литература становится эффективным инструментом для развития навыков чтения и письменной речи. Таким образом, в совокупности образовательная функция детской литературы направлена на гармоничное всестороннее развитие личности ребёнка, создание прочной базы для дальнейшего образования и социализации.

Литература:

1. Арсеньева, М.В. Изучение творческой деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием произведений детской художественной литературы / М.В. Арсеньева, Л.Б. Баряева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 100-104

2. Гафурова, Д.Х. Роль детской литературы в развитии детей дошкольного возраста / Д.Х. Гафурова // Academy. – 2020. – № 12(63). – С. 74-76

3. Голубь, М.С. Современная сказка как средство развития речи дошкольников и воспитания читательских интересов / М.С. Голубь // ПНиО. – 2018. – № 3(33). – С. 211-216

4. Джежелей, О.В. Учимся любить книгу / О.В. Джежелей, С.И. Абакумова. – Москва: ТЦ Сфера, 2016. – 288 с.

5. Долженко, Л.В. Современная детская литература как компонент круга чтения дошкольников / Л.В. Долженко // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 3. – С. 6-19

6. Лияскина, А.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов в области литературного образования дошкольников / А.В. Лияскина, В.И. Яшина // Преподаватель XXI век. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 156-170

7. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя / М.Р. Львов. – Москва: Просвещение, 2016. – 176 с.

8. Мардашова, Р.С. Развитие интереса к чтению у детей дошкольного возраста / Р.С. Мардашова, Ф.В. Хазратова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 178-182

9. Мечик, И.А. Курс «Искусство художественной иллюстрации для детей» в профессиональной подготовке бакалавров педагогики / И.А. Мечик, Т.А. Чичканова // Образование и воспитание. – 2015. – № 5. – С. 68-70

10. Мечик, И.А. Вопросы литературного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста в подготовке бакалавров и магистров педагогики / И.А. Мечик, Н.В. Пудовкина, Т.А. Чичканова // Символ науки. – 2016. – № 7-1. – С. 117-120

11. Пудовкина, Н.В. Продуктивное обучение как условие формирования языковой личности обучаемого / Н.В. Пудовкина, И.А. Мечик // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 1(14). – С. 96-98

12. Фишер, В.Я. Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования / В.Я. Фишер, М.А. Кухар // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 11(152). – С. 147-153

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Мещерякова Елена Ивановна
Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж);
доктор педагогических наук Кодиров Бахтиер Розикович
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье актуальная проблема развития самосознания военнослужащих в процессе получения ими высшего военного образования рассматривается в аспекте разработки критериев и показателей оценки сформированности исследуемого феномена. Выделено противоречие, лежащее в основе исследуемой проблемы. Приведено определение профессионального самосознания курсантов и выделены его гностический, аксиологический и поведенческий компоненты. Представлена система критериев и показателей оценки сформированности самосознания курсантов. Приведены показатели

знаниевого критерия для оценки сформированности гностического компонента самосознания курсантов. Приведены показатели ценностно-мотивационного критерия для оценки аксиологического компонента самосознания курсантов. Приведены показатели деятельностного критерия для оценки сформированности поведенческого компонента самосознания курсантов. Обосновано утверждение о том, что система критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания курсантов обладает важнейшими признаками системы: целостностью и эмерджентностью. Сообщается о том, что разработанная система критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания курсантов была апробирована в ходе констатирующего эксперимента в военном вузе. Приводится вывод о том, что результаты эксперимента подтвердили обоснованность и эффективность использования разработанной системы для оценки сформированности самосознания курсантов и целесообразность ее применения в изучении динамики феномена.

Ключевые слова: самосознание курсантов и его компоненты, система критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания.

Annotation. The article considers the actual problem of developing the self-awareness of military personnel in the process of obtaining higher military education in the aspect of developing criteria and indicators for assessing the formation of the phenomenon under study. The contradiction underlying the problem under study is highlighted. The definition of professional self-awareness of cadets is given and its gnostic, axiological and behavioral components are highlighted. A system of criteria and indicators for assessing the formation of self-awareness of cadets is presented. The indicators of the knowledge criterion for assessing the formation of the gnostic component of the cadets' self-awareness are given. The indicators of the value-motivational criterion for assessing the axiological component of cadets' self-awareness are given. The indicators of the activity criterion for assessing the formation of the behavioral component of cadets' self-awareness are given. The author substantiates the claim that the system of criteria and indicators for assessing the formation of professional self-awareness of cadets has the most important features of the system: integrity and emergence. It is reported that the developed system of criteria and indicators for assessing the formation of professional self-awareness of cadets was tested during a ascertaining experiment at a military university. It is concluded that the results of the experiment confirmed the validity and effectiveness of using the developed system to assess the formation of self-awareness of cadets and the expediency of its use in studying the dynamics of the phenomenon.

Key words: cadets' self-awareness and its components, a system of criteria and indicators for assessing the formation of professional self-awareness.

Введение. Лавинообразные потоки информации, которые буквально обрушиваются на современного человека, поступают из самых разных источников и оказывают, порой, сильнейшее воздействие на его сознание. Не исключение – сознание военнослужащих, целенаправленное изменение которого в своих интересах становится важнейшей целью противника в условиях разворачивающегося сегодня ментального противоборства. Оценка того, каковы последствия такого влияния, насколько готовы курсанты – будущие офицеры Российской армии к противостоянию ментальной интервенции – очень важное и сложное, но при этом актуальное направление научно-педагогического поиска, результатом которого, в том числе, становится разработка системы критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания курсантов. Целью настоящей статьи определено представление системы критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания курсантов военного вуза, основанной на требованиях системного подхода. Разработанная и представляемая система критериев и показателей была апробирована в ходе констатирующего эксперимента, проводившегося в рамках научно-исследовательской работы в Военном учебно-научном центре военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж).

Изложение основного материала статьи. В основе исследуемой проблемы оценки сформированности профессионального самосознания курсантов и динамики изменения исследуемого феномена в образовательном процессе военного вуза – противоречия, которые на уровне подготовки военных специалистов определяются противоречием между необходимостью превенции негативных последствий ментальной интервенции посредством развития профессионального самосознания курсантов в образовательном процессе военных вузов, с одной стороны, и отсутствием методического сопровождения формирования духовно-нравственной устойчивости в контексте нивелирования влияния факторов ментальной интервенции, с другой стороны. Понятно, что сглаживание (разрешение) указанного противоречия требует и обоснованной оценки сформированности профессионального самосознания курсантов с использованием системы критериев и показателей.

В оценке сформированности профессионального самосознания курсантов использование системного подхода целесообразно на двух уровнях. Во-первых, – на уровне объединения в систему феноменов сознания, самосознания и ментальности будущих офицеров как многокомпонентных образований; во-вторых, – на уровне создания системы критериев и включения в каждый из них показателей, позволяющих оценить уровни сформированности профессионального самосознания курсантов, их динамику по мере получения будущими офицерами военного образования в соответствии с избранной специальностью.

Определения самосознания представлены в работах многих исследователей (К.А. Абульхановой, С.А. Головко. В.В. Давыдова, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина, Е.В. Шороховой и др.). Наибольший интерес для настоящего исследования представляют определения, содержащиеся в работах С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой. Так, для К.А. Абульхановой: самосознание – это некий инструмент «программирования» стремлений человека к самоосуществлению, самовыражению и самоутверждению [1, С. 42]. С.Л. Рубинштейн выделяет определенные этапы в развитии самосознания и отмечает, что «в процессе развития самосознания центр тяжести все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от отражения более или менее случайных черт к характеру целиком» [4, С. 172]. В порядке развития указанных положений приведем мнение С.А. Головко, который определяет профессиональное самосознание курсанта как важнейший конструкт личности, осознание им себя как будущего военного специалиста, отвечающего общим требованиям к подготовленности офицеров и способного к выполнению обязанностей по первичному должностному предназначению в войсках [3, С. 6]. В исследовании, результаты которого представлены в настоящей статье, мы опирались на приведенные здесь определения.

В связи с тем, что система критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания курсантов после ее обоснования и разработки была апробирована в ходе проведения констатирующего эксперимента в военном вузе, а затем критерии и показатели были уточнены, в исследовании использовались как теоретические (анализ и синтез, абстрагирование и др.), так и экспериментальные (констатирующий эксперимент, опросы, тестирование и др.) методы. Организация исследования проходила определенные этапы. 1 этап: теоретическое обоснование базовых для проведения исследования понятий: сознание, профессиональное самосознание курсантов, профессиональный менталитет военнослужащих и др. 2 этап: разработка системы критериев оценки профессионального самосознания курсантов в соответствии с выявленными компонентами самосознания, определение показателей, включаемых в каждый из критериев;

разработка диагностического инструментария, с использованием которого можно оценить уровень сформированности профессионального самосознания курсантов; 3 этап: проведение констатирующего эксперимента с участием курсантов медианных групп и использованием разработанного диагностического инструментария; 4 этап: анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента.

Анализ публикаций исследователей проблемы развития профессионального самосознания позволяет утверждать, что в структуре феномена следует выделить компоненты: гностический (знание содержания и требований к человеку будущей военно-профессиональной деятельности, своих способностей и возможностей), аксиологический (самооценка своих знаний, умений, способностей и возможностей их соответствия (несоответствия) будущей военно-профессиональной деятельности, оценка самого себя другими), поведенческий (отношение к себе, как к военному профессионалу, уровень сформированности притязаний, отношение к себе военных профессионалов).

Для оценки сформированности профессионального самосознания будущих офицеров, представленного совокупностью установленных компонентов, в систему критериев и показателей оценки предлагается включить следующие элементы. Для оценки сформированности гностического компонента – знаниевый критерий, включающий показатели: знание и понимание требований, предъявляемых к субъекту будущей военно-профессиональной деятельности; умение оценить свои возможности по эффективному выполнению военно-профессиональной деятельности; умение сопоставить свои способности как субъекта военно-профессиональной деятельности с профессиональным эталоном. Для оценки сформированности аксиологического компонента – ценностно-мотивационный критерий, включающий показатели: осознанность ценностно-смысловых доминант избранной военной профессии, сформированность смыслообразующего мотива; устойчивость мотивов, определяющих позитивную ориентацию на процесс военно-профессиональной деятельности и ее результаты. Для оценки сформированности поведенческого компонента – 1) деятельностный критерий, включающий показатели: стабильность, результативность, интенсивность исполнения обязанностей, связанных с получением воинской специальности в образовательном процессе военного вуза; эффективность осуществления деятельности, связанной с несением военной службы; соблюдение дисциплинарных требований, профессиональная адекватность, восприятие себя в военно-профессиональном сообществе; 2) рефлексивный критерий, включающий показатели: способность к самоанализу, к обращению внутрь себя для изучения собственных мыслей, эмоций, суждений и восприятия; самооценка и осмысление результатов обучения и несения службы; 3) ментально-репрезентативный критерий, включающий показатели: способность к ментальным репрезентациям на основе накопленного потенциала компетенций и индивидуального опыта субъекта-военнослужащего; доминанта наглядно-действенного мышления в активизации умений и навыков военно-профессиональной деятельности на основе сформированных ментальных репрезентаций.

Сформированность поведенческого компонента профессионального самосознания курсантов является своеобразным отражением сформированности гностического и аксиологического компонентов феномена, с чем связано выделение трех (а не одного, как для остальных компонентов) критериев оценки сформированности именно этого компонента профессионального самосознания. Более того, единство трех критериев в оценке сформированности поведенческого компонента самосознания позволяет установить, какими могут быть проявления профессионального самосознания в поступках и действиях военнослужащих в ходе решения военно-профессиональных задач.

Система критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания будущих офицеров, представленного совокупностью установленных компонентов, обладает важнейшими признаками системы – целостностью и эмерджентностью. Целостность (структурная связанность, функциональная координация, динамическая устойчивость) обеспечивается единством, которое достигается установлением взаимосвязи и взаимодействием показателей в каждом из критериев, а также критериев, различных по назначению, но при этом совместимых, использование которых обеспечивает достижение единой цели – оценку сформированности самосознания личности. Что касается эмерджентности, то целостная система критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания личности обладает качествами и свойствами, которые не характерны для включенных в нее элементов (критериев, показателей). Новые качества и свойства возникают в результате взаимодействия элементов и обеспечивают достижение цели – оценку сформированности самосознания личности.

В процессе проведения констатирующего эксперимента с использованием разработанной системы критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания будущих офицеров для получения количественных значений установленных показателей сформированности профессионального самосознания курсантов были использованы продемонстрировавшие высокую валидность методики: самоактуализационного теста, разработанного Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозманом, М.В. Загикой и М.В. Крозом; опросника самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева; теста самооценки стрессоустойчивости С.Коухена и Г.Виллиансона, стресс-теста, оценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергерга и Ю.Л. Ханина [2, С. 6]. Для проведения анализа результатов, полученных по итогам констатирующего эксперимента, потребовался перевод разнородных количественных значений к единому виду, который был осуществлен с использованием разработанной 5-балльной шкалы, подробное описание которой выходит за рамки настоящей статьи.

Выводы. Подведение итогов использования в ходе проведенного констатирующего эксперимента разработанной системы критериев и показателей оценки сформированности профессионального самосознания будущих офицеров, представленного совокупностью установленных компонентов, позволяет утверждать, что такая система обеспечивает достижение установленной цели и решение поставленных задач. Анализ результатов эксперимента показал, что:

1) наблюдается позитивная динамика сформированности профессионального самосознания курсантов медианных групп – участников констатирующего эксперимента в процессе их военно-профессиональной подготовки в военном вузе, о чем свидетельствует рост средних значений оценок исследуемого феномена от 1 курса к 5 курсу;

2) прослеживаются различия в формировании отдельных компонентов профессионального самосознания курсантов (гностического, аксиологического, поведенческого), что подтверждается различиями в динамике показателей знаниевого, ценностно-мотивационного, деятельностного, рефлексивного и ментально-репрезентативного критериев, но они не носят критического характера, т.е. преимущественное развитие одного из компонентов не сопровождается сдерживанием (подавлением) развития других. С помощью полученной информации о показателях формированности профессионального самосознания курсантов по установленным критериям можно судить и о развитии профессиональной ментальности будущих офицеров.

На основе полученных результатов о сформированности профессионального самосознания курсантов, нашедших отражение в аналитических материалах, разрабатываются методические рекомендации по обеспечению формирования профессионального самосознания будущего офицера в условиях современной ментальной войны, как мировоззренческой составляющей его готовности к выполнению профессиональных функций. При разработке методических рекомендаций особое значение придается мероприятиям, позволяющим максимально сохранить (а возможно и усилить) позитивную динамику изменения показателей ценностно-мотивационного критерия, в том числе и активизации коллективной и индивидуальной работы по патриотическому воспитанию курсантов, укреплению осознанности ценностно-смысловых

доминант избранной военной профессии, сформированности и укрепления смыслообразующего мотива такой деятельности. В этом же направлении должна укрепляться направленность изучения гуманитарных дисциплин, что может способствовать повышению показателей знаниевого критерия и связанных с ним показателей других критериев. Развитию гностического компонента профессионального самосознания курсантов способствует усиление внимания при разработке методических рекомендаций к актуализации воспитательного потенциала гуманитарных и общепрофессиональных дисциплин, развитию мотивации курсантов к осмыслению того, что заложено в изучение этих дисциплин.

Литература:

1. Абульханова, К.А. Сознание как жизненная способность личности / К.А. Абульханова // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 32-43

2. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 440 с.

3. Головко, С.А. Развитие профессионального самосознания будущих офицеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Головко. – Саратов, 2009. – 24 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Наука, 1973. – 424 с.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель кафедры социальной психологии Милюкова Татьяна Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
студент Джеппарова Зарема Редвановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

МЕТАКОГНИТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли метакогнитивной компетентности в профессиональной подготовке и становлении профессиональной идентичности будущих психологов. Метакогнитивные компетенции рассматриваются в качестве базовых инструментов профессионального развития и деятельности психолога. Выборку составили 106 студентов факультета психологии ФГАОУ ВО «Крымский Федеральный Университет им. В.И. Вернадского». Данные собирались с помощью опроса и самоотчетов. Корреляционный анализ данных был осуществлен с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В ходе эмпирического исследования были подтверждены взаимосвязи между показателями метакогнитивной компетентности и элементами профессиональной идентичности. Установлено, что высокий уровень метакогнитивных знаний, активности, потенциала, регуляции и рефлексии сопряжен с академической успеваемостью, положительным эмоциональным отношением к будущей профессии и позицией активного отношения к приобретаемой профессии психолога. Низкий уровень метакогнитивной компетентности связан с выраженным восприятием барьеров профессионального развития и высокой потребностью в информации. Полученные данные позволяют рассматривать метакогнитивную компетентность как важное условие и, одновременно, результат успешного становления профессиональной идентичности студента-психолога. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения студентов.

Ключевые слова: метакогнитивная компетентность, профессиональная идентичность, профессиональное становление, профессиональная подготовка, студенты-психологи, рефлексия, академическая успеваемость.

Annotation. This article examines the role metacognitive competence plays in the professional training and the formation of professional identity among psychology students. Metacognitive competencies are viewed as fundamental tools for a psychologist's professional development and practice. Data were collected through survey and self-report. A correlation analysis of the data was conducted using Spearman's rank correlation coefficient. The empirical study confirmed statistically significant correlations between metacognitive competence indicators and the elements of professional identity. It was established that high levels of metacognitive knowledge, activity, potential, regulation, and reflection are associated with academic success, a positive emotional attitude toward the future profession, and a proactive stance toward acquiring the profession of psychology. A high level of metacognitive competence correlated negatively with a pronounced perception of barriers to professional development and a perceived need for information. The findings suggest that metacognitive competence can be considered as an important condition and, simultaneously, a result of the successful development of a psychology student's professional identity. The research results can be used in designing psychological support programs for university students.

Key words: metacognitive competence, professional identity, professional development, professional training, psychology students, reflection, academic performance.

Введение. В современной системе образования профессиональная подготовка студентов-психологов рассматривается как глубокая личностная трансформация, результатом которой является сформированная профессиональная идентичность обучающегося. Особую роль в подготовке будущего психолога к профессиональной деятельности играют метакогнитивные процессы осознания и регуляции собственной когнитивной деятельности. В условиях высокой неопределенности и эмоциональной насыщенности психологической практики метакогнитивная компетентность становится инструментом защиты от стресса и залогом профессионального долголетия. Несмотря на признание важности метакогниций в выборе профессии и профессиональной подготовке [8; 10], вопрос о том, как конкретные аспекты метакогнитивной компетентности связаны с компонентами профессиональной идентичности студентов-психологов, остается недостаточно изученным. Проблема социальной идентичности в целом и профессиональной идентичности в частности широко представлена в работах отечественных (Н.С. Авдонина, Е.П. Ермолаева, Л.Б. Шнейдер) и зарубежных исследователей (Дж.Л. Холланд, Дж. Марсиа) [2; 4; 13; 15; 16]. Проблема метакогнититивизма была основана и активно разрабатывается в рамках когнитивной психологии (А.В. Карпов, М.А. Холодная, Р.Э. Флейвелл) [5; 11; 14]. Тем не менее, эмпирические данные о роли метакогнитивной компетентности в профессиональной подготовке и её связь с профессиональной идентичностью будущих психологов нуждаются в уточнении и систематизации.

Формулировка цели статьи – рассмотреть роль метакогнитивной компетентности в профессиональной подготовке и её связь с профессиональной идентичностью будущих психологов.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка представляет собой процесс формирования

профессиональной компетентности будущего специалиста, приобретения опыта профессиональной деятельности, формирования профессиональных установок, развития профессионально-значимых личностных качеств и психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Мы рассматриваем профессиональную готовность как сложную системную личностную характеристику, в которую входят физическая и физиологическая готовность, объективная подготовленность и субъективная психологическая готовность к профессиональной деятельности. Объективная подготовленность включает знания, умения и навыки, требующиеся для эффективной реализации профессиональной деятельности, а также опыт решения профессиональных задач и выполнения профессиональной деятельности. Подготовленность можно операционализировать через академическую успеваемость как показатель освоения профессиональных компетенций. Субъективная психологическая готовность включает в себя мотивацию профессиональной деятельности, а также личностные смыслы профессиональной деятельности, отношение к ней и оценку себя в этой деятельности, своих личностных профессионально-значимых качеств и подготовленности к ней – профессиональную идентичность. Субъективная психологическая готовность не всегда соответствует объективной подготовленности специалиста, который может быть хорошо подготовленным к выполнению профессиональных функций, но не считать себя таковым и не стремиться к профессиональной деятельности. Бывает и наоборот: специалист недостаточно обучен, но неадекватно оценивает свою компетентность, уверен в себе и готов работать по специальности.

Профессиональная идентичность специалиста – это осознание себя в качестве представителя определенной профессии, её рассматривают также как самовосприятие в области карьеры, как четкость и стабильность карьерных целей [1]. В таком подходе она выступает индикатором карьерных сложностей человека, его самооценки в области принятия профессиональных решений и рассматривается как фактор и показатель психологического благополучия специалиста [3]. У.С. Родыгина разделяет понятия профессиональной идентичности студента и профессиональной идентичности специалиста, обоснованно полагая, что вторая является преемницей первой, но не тождественна ей. Она выделяет такие характеристики профессиональной идентичности студента, как деятельностный, индивидуальный и вероятностный характер, неравномерность развития и гендерные особенности. В качестве двух факторов профессиональной идентичности студента рассматриваются эмоциональное отношение и осознанная активность [9]. Профессиональная идентичность студента, вероятно, в большей степени, чем профессиональная идентичность специалиста, связана с потребностью в информировании о возможностях трудоустройства и дальнейшего обучения.

Поведенческие проявления идентичности подвержены большому влиянию среды, в одних ситуациях она может реализоваться через поведение в полной мере, а в других не проявляться в нём вовсе, как бывает и с другими видами социальной идентичности [6]. Соответственно, большое значение в профессиональной подготовке будущего психолога имеет формирование такой образовательной среды, которая будет способствовать проявлениям профессиональной идентичности студента, что достигается различными упражнениями, стимулирующими и формирующими метакогнитивные компетенции. Показателем профессиональной идентичности служит выраженность осознанной активной позиции студента по отношению к учебной и предпрофессиональной деятельности, его субъективное отношение к ней, невыраженность барьеров развития [15].

Метакогнитивная компетентность рассматривается с позиции интегративного подхода (М.А. Холодная, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, И.А. Филенко), согласно которому метапознание является сквозным процессом, пронизывающим все аспекты человеческого познания [7]. Это сложная система, обеспечивающая управление когнитивными ресурсами и осознание субъектом собственных мыслительных и познавательных стратегий. Для операционализации метакогнитивной компетентности был выделен ряд функциональных аспектов: когнитивный (метакогнитивные знания и активность); регулятивный (метакогнитивная регуляция и метакогнитивный потенциал); рефлексивный (саморефлексия и социорефлексия) [12]. Анализ литературы позволил сделать выводы о большой роли компонентов метакогнитивной компетентности в профессиональной подготовке будущего психолога. Для эмпирической проверки гипотезы о взаимосвязи метакогнитивной компетентности и профессиональной идентичности нами было проведено практическое исследование корреляции метакогнитивных знаний, активности, регуляции, потенциала, саморефлексии, социорефлексии и академической успеваемости, эмоционального отношения и активной субъектной позиции студента к получаемой профессии.

В исследовании приняли участие 106 испытуемых в возрасте от 17 до 40 лет, студентов 1-4 курсов бакалавриата и 1 курса магистратуры факультета психологии ФГАОУ ВО «Крымский Федеральный Университет им. В.И. Вернадского». Методы исследования включали анализ научной литературы; сбор эмпирической информации с помощью метода стандартизированных самоотчетов; статистический анализ данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В качестве диагностического инструментария использовались: методика диагностики уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта в адаптации А.В. Карпова; методика самооценки метакогнитивных знаний и активности; шкала метакогнитивной регуляции, МиРТЖС; комплексный опросник метакогнитивного потенциала, КОМП-И А.В. Карпова; методика измерения карьерного самоопределения (МИКС) Дж. Голланда в адаптации А.Н. Демина и др.; опросник профессиональной идентичности студентов-будущих психологов У.С.Родыгиной.

Корреляции исследуемых показателей представлены в Таблице 1.

Обнаружены положительные корреляции между метакогнитивными знаниями и академической успеваемостью, а также метакогнитивной активностью и академической успеваемостью. Метакогнитивный потенциал и социорефлексия тесно связаны с успешностью обучения. Выявлены обратные корреляции между метакогнитивным потенциалом и показателями шкалы «потребность в информации» и между метакогнитивной активностью и знаниями студентов. Подтвердились выраженные связи между положительным эмоциональным отношением к профессии и эффективностью метакогнитивной регуляции трудных жизненных ситуаций: эмоциональным отношением и эффективностью самоконтроля поведения; самоконтролем тревожности; интуитивным познанием людей. Эмоциональное отношение студентов-психологов к приобретаемой профессии связано с показателями саморефлексии и социорефлексии. Положительное отношение к получаемой профессии коррелирует и с метакогнитивным потенциалом. Показатели шкалы «активная/пассивная позиция» имеют статистически значимые корреляции с показателями саморефлексии и социорефлексии. С осознанной активной позицией связан и метакогнитивный потенциал. Выявлены статистически значимые обратные корреляции для показателей шкалы «барьеры развития» и шкалы «эффективность самоконтроля поведения в трудных жизненных ситуациях», метакогнитивным потенциалом и метакогнитивной активностью. Показатели интегральной шкалы «Карьерная идентичность» из методики измерения карьерного самоопределения коррелируют со всеми обозначенными аспектами метакогнитивной компетентности. В наибольшей мере карьерная идентичность связана с метакогнитивным потенциалом; метакогнитивными знаниями; метакогнитивной активностью и социорефлексией.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции параметров профессиональной идентичности и метакогнитивной компетентности

	Успеваемость	Карьерная идентичность	Барьеры развития	Потр. в информации	Эмоц. отношение	Активность
Саморефлексия	0.189	0.501*	-0.389*	-0.192	0.483*	0.592*
Социорефлексия	0.441*	0.648*	-0.537*	-0.158	0.482*	0.691*
Метакогнитивные знания	0.418*	0.669*	-0.501*	-0.410*	0.404*	0.551*
Метакогнитивная активность	0.402*	0.659*	-0.547*	-0.423*	0.462*	0.517*
Самоконтроль поведения	0.405*	0.622*	-0.583*	-0.277*	0.420*	0.502*
Контроль тревожности	0.249*	0.500*	-0.395*	-0.174	0.268*	0.324*
Функционирование памяти	0.313*	0.367*	-0.338*	-0.178	0.098	0.238
Интуитивное познание людей	0.328*	0.464*	-0.292*	-0.185	0.325*	0.384*
Метакогнитивный потенциал	0.469*	0.673*	-0.551*	-0.251*	0.487*	0.632*

Полученные результаты подтвердили выдвинутые гипотезы. Положительные корреляции между метакогнитивными знаниями, активностью и академической успеваемостью подтверждают, что студенты, склонные к планированию и мониторингу своей когнитивной деятельности, использованию различных приемов структурирования информации, демонстрируют более высокие образовательные результаты. Метакогнитивный потенциал также тесно связан с успешностью обучения, вероятно, выступая внутренним ресурсом и позволяя студенту не просто заучивать материал, а выстраивать систему знаний, что и формирует когнитивный фундамент его профессиональной идентичности. Значимый вклад в когнитивный компонент вносит также социорефлексия. Для студентов-психологов эта связь может быть профильной: способность к рефлексии межличностных отношений способствует социальной адаптации, но также является инструментом для понимания учебного материала, имеющего гуманитарную специфику.

Интерес вызывает выявленная обратная корреляция между метакогнитивным потенциалом и показателями шкалы «потребность в информации» (о возможностях трудоустройства и обучения). Это может свидетельствовать о том, что студенты с высоким метакогнитивным потенциалом обладают более четким видением своей профессиональной траектории. Они испытывают меньше дефицита информации, так как, возможно, уже самостоятельно выстроили алгоритмы поиска и отбора необходимых ресурсов. Снижение потребности в информировании при высоком метакогнитивном потенциале может указывать на рост профессиональной автономности.

Выраженные связи между положительным эмоциональным отношением к профессии и эффективностью метакогнитивной регуляции трудных жизненных ситуаций могут указывать на то, что способность студента сохранять контроль над собой в условиях стресса или неопределенности способствует формированию позитивного образа «Я-профессионала» и «Я-психолога». Совладание с трудностями через метакогнитивную регуляцию укрепляет ценностную значимость принадлежности к профессиональному сообществу. Высокий уровень интегрального ресурса саморегуляции позволяет студенту сохранять эмоциональную вовлеченность в процесс обучения и минимизировать риск разочарования в выбранном профессиональном пути.

Высокий уровень социорефлексии коррелирует со стремлением к профессиональному развитию, что объясняется способностью студента адекватно воспринимать специфику межличностных взаимодействий, социальный контекст и требования значимой ему группы. Саморефлексия также выступает побудителем перехода от пассивного обучения к субъектной активности: осознание собственных дефицитов побуждает студента к поиску новых форм профессионального опыта.

Эффективность метакогнитивной регуляции (в частности, контроля поведения) продемонстрировала наиболее сильную обратную связь с барьерами развития. Это может означать, что развитый самоконтроль и способность управлять своими действиями позволяют студенту эффективно нивелировать воспринимаемые внешние препятствия или ограничения при достижении профессиональных целей. Высокая метакогнитивная активность и развитый метакогнитивный потенциал также могут способствовать снижению субъективной значимости препятствий или ограничений в профессиональном развитии, как бы трансформируя трудности обучения в задачи для профессионального роста.

Выводы. Исследование позволило рассмотреть роль метакогнитивных процессов в профессиональной подготовке будущего психолог и подтвердить наличие тесных связей между метакогнитивной компетентностью и ключевыми компонентами его профессиональной идентичности. Полученные результаты позволяют сформулировать ряд обобщений. Во-первых, на когнитивном уровне метакогнитивный потенциал, социорефлексия и метакогнитивные знания сопровождают академическую успешность и, следовательно, объективную подготовленность и профессиональную компетентность будущего специалиста. Для студента-психолога теоретическое освоение профессии зависит от способности осмыслять социальные взаимодействия и управлять своими познавательными ресурсами. Во-вторых, высокий метакогнитивный потенциал и социорефлексия коррелируют с устойчивым позитивным отношением к профессии. Это указывает на то, что осознанность в обучении напрямую связана с эмоциональной стабильностью студента-психолога и его защищенностью от профессионального разочарования. В-третьих, на поведенческом уровне переход к осознанной активной позиции в освоении профессии сопровождается ростом рефлексивности и общих метакогнитивных компетенций. Установлено, что способности к метакогнитивной регуляции и контролю поведения связаны с низкими субъективными барьерами развития, что позволяет студенту переходить от пассивного обучения к активному профессиональному становлению.

Таким образом, отдельное внимание в профессиональной подготовке будущего психолога должно уделяться развитию метакогнитивных компетенций, а практической перспективой может стать разработка и апробация программ психологического сопровождения студентов по развитию метакогнитивной компетентности, направленных на профилактику кризисов профессионального самоопределения и укрепление активной позиции будущих специалистов.

Литература:

1. Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для вузов / под редакцией Е.А. Климова,

О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцевой. – Москва: Юрайт, 2026. – 661 с.
2. Авдонина, Н.С. К проблеме определения компонентов структуры профессиональной идентичности / Н.С. Авдонина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 3. – С. 127-131
3. Демин, А.Н. Стандартизация методики измерения карьерного самоопределения / А.Н. Демин, А.Б. Седых, Б.Р. Седых // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 2. – С. 151-170
4. Ермолаева, Е.П. Личность профессионала в современном мире / Е.П. Ермолаева // Современная личность: психологические исследования. – Москва: Издательство ИП РАН, 2012. – С. 181-199
5. Карпов, А.В. Закономерности развития метакогнитивной регуляции информационной деятельности в процессе профессиональной подготовки / А.В. Карпов, Е.В. Карпова, А.В. Чемякина // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 457-475
6. Милюкова, Т.В. Этнокультурная идентичность в подготовке будущего специалиста к работе в поликультурных условиях / Т.В. Милюкова, А.А. Пономаренко // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2025. – № 4. – С. 57-66
7. Перикова, Е.И. Психология метапознания: учебно-методическое пособие / Е.И. Перикова, А.Е. Ловягина, В.М. Бызова. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2020. – 150 с.
8. Протас, О.С. Метакогнитивные навыки как условие профессионального саморазвития будущего педагога / О.С. Протас // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2022. – № 7. – С. 11-13
9. Родыгина, У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12. – № 4. – С. 39-51
10. Серафимович, И.В. Интеллект и метакогниции на этапе выбора профессии и начальных этапах профессионализации / И.В. Серафимович, Г.Ю. Базанова // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 3. – 56 с.
11. 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
12. Холодная, М.А. Многомерная природа рефлексии: светлые и темные стороны рефлексивной регуляции / М.А. Холодная // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2023. – № 2(116). – С. 63-66
13. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2007. – 128 с.
14. Flavell, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry / J.H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – № 34(10). – P. 906-911
15. Holland, J.L. Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers / J.L. Holland, D.C. Gottfredson, P.G. Power // Journal of Personality and Social Psychology. – № 39(6). – P. 1191-1200
16. Kroger, J. The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations / J. Kroger, J.E. Marcia // Handbook of identity theory and research. – New York: Springer New York, 2011. – P. 31-53

Педагогика

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка № 2 Мирзоева Фатима Расуловна
Дипломатическая Академия МГИМО МИД России (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВЕТСКОЙ И РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

Аннотация. В статье исследуется история изменения приоритетов изучения иностранных языков в системе советской и российской аспирантуры с 1920х годов до настоящего времени. Рассматриваются ключевые реформы в подготовке научных кадров, их влияние на требования к иностранному языку, а также роль иноязычной компетентности в современной научной среде. Анализируется переход от немецкого и французского языков как доминирующих к английскому языку, являющимся lingua franca международной науки. Обосновывается необходимость системного подхода к иноязычной подготовке аспирантов в условиях глобальной науки и стремления к интеграции ученых в международное научное сообщество.
Ключевые слова: аспирантура, иностранные языки, научные кадры, история образования, языковая политика, английский язык в науке, советская система образования, реформа аспирантуры.
Annotation. The article examines the history of changing priorities in foreign language learning within the Soviet and Russian postgraduate (PhD) education system from the 1920s to the present day. Key reforms in the training of scientific personnel, their impact on foreign language requirements, and the role of foreign language competence in the modern academic environment are considered. The transition from German and French as dominant languages to English as the lingua franca of international science is analysed. The necessity of a systemic approach to foreign language training of PhD students in the context of globalization of science and integration of universities into the international research community is substantiated.
Key words: postgraduate education, foreign language, scientific personnel, history of education, language policy, English in science, Soviet education system, postgraduate reform.

Введение. На протяжении XX-XXI вв. аспирантура как институт воспроизводства научных кадров претерпела несколько принципиально важных реформ, каждая из которых сопровождалась изменением требований к иноязычной компетентности будущих ученых. Эти процессы вызывают интерес у многих исследователей в области истории и философии образования, в числе которых интерес вызывают труды А.А. Червовой и Е.В. Тюкавкиной [10, С. 128-137]. Среди меняющихся требований немаловажное место занимало и занимает вопрос о необходимости изучения и роли иностранного языка в подготовке научных кадров, который никогда не был для российской науки сугубо академическим, так как он всегда отражал более широкий контекст, который подразумевает политические приоритеты государства, степень открытости научного сообщества, представления о месте отечественной науки в мировом интеллектуальном пространстве. Соответственно, актуальность данной статьи определяется не только историографическим интересом. В условиях необходимости всегда оставаться в глобальном научном контексте и веса публикационной активности в международных изданиях, проблема иноязычной подготовки аспирантов давно приобрела острую практическую значимость, как

утверждается Н.Г. Поповой и Л.Б. Кузнецовой [6]. Вместе с тем, Е.С. Мироненко подчеркивает тот факт, что современные исследования фиксируют серьезный разрыв между потребностями науки в иноязычно компетентных специалистах и реальным уровнем языковой подготовки выпускников аспирантуры [2; 3].

Целью настоящей статьи является системный анализ эволюции приоритетов в сфере иноязычного образования аспирантов в советский и постсоветский периоды, выявление ключевых факторов, детерминировавших эти изменения, а также оценка современного состояния иноязычной подготовки в российской аспирантуре. Хронологические рамки исследования охватывают период с 1920х годов, т.е. момента формирования советской аспирантуры, до настоящего времени.

Изложение основного материала статьи. Советская аспирантура как самостоятельный институт подготовки научных кадров складывалась в 1920-е годы в условиях острой нехватки квалифицированных специалистов и одновременно идеологического давления, требовавшего пересмотра дореволюционных образовательных практик. Однако, как отмечают Е.В. Никуленкова, В.Н. Скворцов, поиск новых форм организации послевузовской подготовки велся активно и не без противоречий [4, С. 444-460]. Декрет Совета народных комиссаров 1925 года официально учредил аспирантуру как форму подготовки научных и научно-педагогических кадров. С самого начала иностранный язык входил в перечень обязательных дисциплин. В своих трудах А.А. Червова, Е.В. Тюкавкина описывают, что в эпоху ранней советской науки, активно взаимодействовавшей с европейским научным сообществом, знание немецкого и французского языков рассматривалось как профессиональная необходимость [10, С. 128-137]. Немецкий язык занимал доминирующее положение, поскольку Германия являлась в то период мировым лидером во многих областях науки, от химии до философии.

В 1930-е годов в условиях сталинской централизации превзошла кардинальная реорганизация аспирантуры. Постановление 1923-1934 годов унифицировали требования к подготовке аспирантов, установив стандартные учебные планы и кандидатские экзамены. Среди последних обязательным стал экзамен по иностранному языку, что отражено в трудах А.М. Скворцова [9, С. 444-460]. Однако, репрессии 1937-1938 годов нанесли тяжелейший удар по корпусу ученых, владевших иностранными языками, прежде всего тех, кто имел связи с зарубежными коллегами. Как следствие идеологизации науки, нараставшей с середины 1930-х годов, создавалась двойственная ситуация, когда все иностранное рассматривалось как подозрительное, с одной стороны, а формальные требования к знанию иностранных языков сохранялись, с другой. Данное противоречие неизбежно привело к тому, что реальные контакты с зарубежной наукой резко сократились. Косвенным следствием стало снижение реального уровня языковой подготовки в аспирантуре при сохранении формальных требований, по утверждению А.Г. Аллахвердян [1, С. 111-118].

Послевоенное десятилетие ознаменовалось противоречивыми тенденциями в иноязычной политике советской аспирантуры. С одной стороны, победа в войне и нарастание холодной войны усиливали подозрительность ко всему иностранному. С другой, научно-техническая гонка с Западом объективно требовала доступа к зарубежным публикациям. Подробный обзор мы находим в работе А.П. Шмигельской [12]. Постановление Совета министров СССР 1956 года о реформировании аспирантуры вновь подтвердило обязательность кандидатского экзамена по иностранному языку. Характерно, что именно в этот период, совпавший с так называемой оттепелью и определённым открытием научных контактов, требования к языковой подготовке несколько усилились. Немецкий язык все еще сохранял высокий статус, однако значение английского языка начало свое развитие на фоне развития американской науки в ряде областей, по мнению А.М. Скворцова [9, С. 444-460]. В этот период экзамен по иностранному языку в советской аспирантуре носил ярко выраженный характер экзамена по чтению. Аспиранты должны были уметь читать научные тексты по специальности на иностранном языке, тогда как устная коммуникативная компетенция практически не проверялась и не развивалась. Эту особенность в своей работе А.П. Шмигельская рассматривает как фактор, который станет определяющим для советской системы иноязычной подготовки ученых на несколько десятилетий [12].

К 1970-м годам система иноязычной подготовки советских аспирантов приобрела устойчивые, во многом ритуализированные черты. Кандидатский экзамен по иностранному языку превратился в обязательную, но все еще воспринимаемую как формальность процедуру, пишет А.Г. Аллахвердян [1, С. 111-118]. Реальное значение языкового знания для научной карьеры оставалось ограниченным. Другими словами, международная публикационная активность советских ученых жестко регламентировалась, зарубежные поездки были сопряжены с бюрократическими барьерами и идеологическим контролем.

Тем не менее, именно в 1970-1980-е годы английский язык окончательно закрепил позиции ведущего языка международной науки. Отечественными учеными, работавшими в областях, требовавших активного участия в международной научном диалоге, все острее осознавалась недостаточность существовавшей до того времени «читательской» модели подготовки, как отмечается в работе Н.Г. Поповой и Л.Б. Кузнецовой [6]. В официальных программах кандидатского экзамена по иностранному языку, действовавших в тот период, сохранялось первенство трех языков, а именно немецкого, французского и английского. Выбор языка оставался за аспирантом, хотя в естественных и технических науках английский уже давно доминировал на практике. Гуманитарные науки дольше сохраняли традиционный плюрализм. Под плюрализмом в работе А.П. Шмигельской подразумевается тот факт, что германисты и романисты сдавали экзамен по профильному языку, историки нередко предпочитали язык изучаемой страны или региона [12].

Распад СССР и последовавшие за ним социально-экономические потрясения оказали на российскую аспирантуру катастрофическое воздействие в краткосрочной перспективе, но одновременно открыли возможности для системных преобразований. Государственная политика подготовки аспирантов кардинально изменилась, вследствие чего фокус сместился с плановой системы воспроизводства кадров советского типа на рыночно-ориентированную модель [1]. Отмена идеологического контроля над международными научными контактами, открытие доступа к зарубежным базам данных и журналах, появление программ академической мобильности, что в совокупности в корне изменило контекст иноязычной подготовки аспирантов. Английский язык из одного из трех равноправных вариантов превратился в безоговорочный приоритет. У ученых появилась возможность публиковаться в международных журналах, участвовать в зарубежных конференциях, подавать заявки на международные гранты, а все это требовало, по мнению Е. С. Мироненко, знания именно английского [3].

Реформы 2000-х годов направлены на интеграцию российской высшей школы в Болонский процесс, добавил новое измерение. Официальные программы аспирантуры были пересмотрены. Языковой компонент, при всей его декларируемой важности, на практике нередко терял содержательное наполнение, на что справедливо указывается автором – исследователем Е.С. Мироненко [2; 3]. В другой своей работе, данный исследователь пишет, что различные исследования тех времен фиксировали нарастающий разрыв между номинальными требованиями к иноязычной компетентности выпускников аспирантуры и реальным уровнем их подготовки [3].

Е.С. Мироненко также утверждает, что следующий этап реформы аспирантуры в 2013-2014 годах перевел аспирантуру из научной в образовательную парадигму, и имел неоднозначные последствия для иноязычной подготовки. По его мнению, с одной стороны, появились четкие образовательные стандарты и требования к компетенциям; с другой, усиление

образовательной нагрузки привело в сокращению времени, которое аспиранты могли посвящать собственно научной работе, в том числе работе с иноязычными источниками [3].

К началу 2010-х годах монополия английского языка в международной науке стала свершившимся фактом [14]. Требования к публикациям в рецензируемых журналах, индексируемых в Scopus или Web of Science, означали, что для большинства российских аспирантов именно англоязычная письменная компетентность превратилась в ключевой профессиональный навык, определяющий возможности академической карьеры.

Исследование Н.Г. Поповой и Л.Б. Кузнецовой убедительно показало, что декларируемые цели обучения английскому языку в аспирантуре XXI века и реальные образовательные практики расходились весьма существенно [6].

Данный факт подтверждается в исследовании Е.С. Мироненко. В своей работе он пишет, что аспиранты, способные читать научные тексты на английском языке, зачастую испытывали серьезные затруднения при самостоятельном написании научных статей, подготовке докладов для международных конференций, ведении академической переписки [3].

Таким образом, назрел переход к новой модели преподавания иностранного языка в аспирантуре, ориентированной не на пассивное чтение, а на продуктивные коммуникативные навыки, а это прежде всего академическое письмо, ставшее насущной необходимостью [3]. Ряд ведущих российских университетов начал разрабатывать и внедрять специализированные курсы академического английского, однако системного решения на федеральном уровне до последнего времени не существовало.

В целом, все вышесказанное можно наглядно представить в следующей таблице, в которой выделяются важнейшие приоритеты каждой эпохи (Таблица 1)

Таблица 1

Эволюция иноязычной подготовки в аспирантуре (1920-2020-е гг.)

Период	Доминирующие языки	Характер требований	Формат оценивания	Ключевые особенности
1920-1930-е гг.	**Немецкий, французский**	Реальная профессиональная необходимость	Чтение научной литературы	Открытость к европейской науке; дефицит кадров
1930-1940-е гг.	**Немецкий → английский**	Формальное сохранение при идеологическом давлении	Чтение + перевод	Репрессии учёных-инофонов; снижение реального уровня
1950-1960-е гг.	**Немецкий + английский**	Усиление требований, но акцент на чтение	Кандидатский экзамен по чтению	Научно-техническая гонка; ограниченная устная практика
1970-1980-е гг.	**Английский (фактически), немецкий/французский (формально)**	Ритуализированный экзамен, формальность	Перевод письменного текста	Жёсткий контроль контактов; нехватка продуктивных навыков
1990-2010-е гг.	**Английский (абсолютный приоритет)**	Прагматическая необходимость (публикации, гранты)	Разнородно: от чтения до академического письма	Болонский процесс; разрыв между целью и реальностью
2013-2020-е гг.	**Английский (Academic English)**	Требования продуктивных навыков (письмо, презентация)	Академическое письмо, устная коммуникация (в передовых вузах)	Реформа аспирантуры; внедрение наукометрических показателей

Важным контекстом для понимания современного положения дел служат количественные данные о состоянии российской аспирантуры. Статистически зафиксировано существенное сокращение числа аспирантов в 2010-е годы [5], хотя к середине 2020-х годов наметилась тенденция к восстановлению [8].

Другой проблемой современности является сокращение числа защищенных диссертаций, согласно исследованиям НИЯУ МИФИ [7; 13]. Однако, накопленных данных, которые могли бы составить фундаментальное представление о положении иностранного языка на современном этапе развития аспирантуры пока недостаточны. Объективная ситуация может быть оценена в исторической перспективе.

Однако, ретроспективный анализ позволяет выделить несколько ключевых факторов, последовательно формировавших языковые приоритеты в российской аспирантуре на протяжении XX-XXI веков.

К первому фактору можно отнести изменение конфигурации мировой науки. Доминирование немецкой науки в конце IXX и первой трети XX веков обусловило приоритет немецкого языка, а выход США на позиции безусловного лидера в большинстве научных областей предопределил поворот к английскому. Этот процесс, хотя и замедленный «железным занавесом», в конечном счете оказался неотвратимым, по мнению А.П. Шмигельской [12].

Второй фактор – это степень открытости советского и российского научного сообщества. Периоды относительной открытости (1920-е, «оттепель» 1950-1960-х, постсоветское 1990-е) неизменно сопровождались оживлением интереса к реальной иноязычной компетентности.

Периоды изоляции способствовали нормализации языкового экзамена, его превращению в ритуальную процедуру без содержательного наполнения [1].

Третьим фактором в данной работе считаются характер государственной научной политики и механизмы оценки результативности научного труда. Введение наукометрических показателей, привязанных к публикациям в международных индексируемых журналах, являлось мощнейшим стимулом для освоения академического английского языка в начале XXI века [14]. Не административные предписания, а практическая необходимость публиковаться в журналах Scopus и WoS превратила английский язык в главный приоритет иноязычной подготовки аспирантов.

К четвёртому фактору следует отнести педагогические концепции, господствовавшие в методике преподавания иностранных языков. Доминирование грамматико-переводного метода на протяжении большей части советского периода обусловило «читательскую» ориентацию языкового обучения в аспирантуре. Коммуникативный подход, утвердившийся в методике преподавания иностранных языков в 1990-2000-е годы, создал концептуальную основу для переориентации аспирантского курса на продуктивные виды речевой деятельности, о чем справедливо делается вывод в работе Е.С. Мироненко [2].

Таблица ниже наглядно представляет отличие «читательской» модели при подготовке аспирантов от более поздней «коммуникативной», являющейся по сути своей системным подходом к освоению иноязычной речевой деятельностью для профессиональных целей (Таблицу 2).

Таблица 2

Сравнение «читательской» и «продуктивной» моделей языковой подготовки

Критерий	Читательская модель (советский период)	Коммуникативная модель (современный период)
Характерное время	1930-1980-е гг.	С 2010-х гг. (фрагментарно)
Ведущий вид речевой деятельности	Чтение и понимание научного текста	Академическое письмо, устная презентация, дискуссия
Цель обучения	Доступ к зарубежным публикациям (пассивный)	Участие в международной научной коммуникации (активный)
Формат экзамена	Письменный перевод со словарём	Написание статьи, переписка с редакцией, устный доклад,
Роль в карьере учёного	Формальное допуск к защите	Прямое влияние на публикационную активность и индексы цитирования

Выводы. Проведенный анализ истории изменения приоритетов изучения иностранных языков в советской и российской аспирантуре позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов.

Итак, на протяжении XX века иноязычная подготовка аспирантов прошла несколько принципиально различных стадий. С 1920 до 1930 годов формировалась система обязательного языкового образования аспирантов с реальным, пусть и ограниченным, содержательным наполнением и доминированием немецкого языка. В период «сталинизма», а также послевоенный период, усилилась формализация, хотя иностранный язык сохранял статус обязательного кандидатского экзамена. Последующая эпоха принесла некоторое оживление, однако структурных изменений не произошло.

Далее языковой экзамен приобрел ритуальный характер при нарастающем доминировании английского в реальной научной практике. Постсоветские реформы открыли путь к содержательному переосмыслению иноязычной подготовки, однако реализовывался этот потенциал крайне неравномерно.

Ключевой тенденцией XXI века стало окончательное утверждение английского языка в качестве безусловного приоритета иноязычной подготовки научных кадров. Это изменение обусловлено не административными решениями, а объективными тенденциями глобализации науки и переходом к наукометрическим моделям оценки результативности исследований. Задача современной российской аспирантуры состоит в том, чтобы обеспечить реальное, а не формальное, освоение академического английского языка, прежде всего в его продуктивных регистрах, а именно научном письме, устной презентации, профессиональной коммуникации.

Литература:

1. Аллахвердян, А.Г. Государственная политика подготовки аспирантов в советской и постсоветской науке: сравнительно-науковедческий анализ / А.Г. Аллахвердян // Вопросы истории естествознания и техники. – 2014. – Т. 35. – № 1. – С. 111-118

2. Мироненко, Е.С. Преподавание иностранного языка в аспирантуре в новых образовательных условиях: проблемы и перспективы / Е.С. Мироненко // Вопросы территориального развития. – 2016. – № 2(32). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-inostrannogo-yazyka-v-aspiranture-v-novyh-obrazovatelnyh-usloviyah-problemy-i-perspektivy (дата обращения: 05.04.2026)

3. Мироненко, Е.С. Российская аспирантура: до и после реформы / Е.С. Мироненко // Социальное пространство. – 2018. – № 4(16). – 8 с.

4. Никуленкова, Е.В. Поиски новых форм подготовки научных кадров в советской России в 1920-е гг. / Е.В. Никуленкова, В.Н. Скворцов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 4-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poiski-novyh-form-podgotovki-nauchnyh-kadrov-v-sovetskoy-rossii-v-1920-e-gg (дата обращения: 02.04.2026)

5. Подготовка кадров высшей квалификации. – 2024. – URL: https://34.rosstat.gov.ru/news/document/263240 (дата обращения: 03.04.2026)

6. Попова, Н.Г. Английский в аспирантуре XXI века: a posse ad esse / Н.Г. Попова, Л.Б. Кузнецова // Высшее образование в России. – 2016. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-v-aspiranture-hh1-veka-a-posse-ad-esse (дата обращения: 06.04.2026)

7. Почему в России сокращается количество диссертаций? – 2024. – URL: https://mephi.ru/press/news/22322 (дата обращения: 06.04.2026)

8. Растёт спрос на обучение в аспирантуре. – 2024. – URL: https://issek.hse.ru/news/963963519.html (дата обращения: 03.04.2026)

9. Скворцов, А.М. Становление советской аспирантуры по истории в СССР в 1930-е годы: законодательное регулирование и практика / А.М. Скворцов // Научный диалог. – 2021. – № 12. – С. 444-460

10. Червова, А.А. Становление и развитие института аспирантуры в СССР – России (1925–2015 гг.) / А.А. Червова, Е.В. Тюкавкина // Школа будущего. – 2016. – № 3. – С. 128-137

11. Число аспирантов в России вернулось к уровню десятилетней давности. – 2025. – URL: https://sotaproject.com/news/99923 (дата обращения: 01.04.2026)

12. Шмигельская, А.П. Ключевые моменты подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре с XX века по настоящее время / А.П. Шмигельская // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 5-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-momenty-podgotovki-nauchno-pedagogicheskih-kadrov-v-aspiranture-s-xx-veka-po-nastoyaschee-vremya (дата обращения: 06.04.2026)

13. Эффективность аспирантуры: в поисках нового подхода к оценке. – 2025. – URL: https://www.novostiitkanala.ru/news/detail.php?ID=190725 (дата обращения: 24.03.2026)

14. OECD Science, Technology and Innovation Outlook – 2016. – Paris: OECD Publishing. – URL: http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en (дата обращения: 24.03.2026)

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент Миронцева Светлана Сергеевна
Институт общественных наук и международных отношений
Севастопольского государственного университета (г. Севастополь)

СПЕЦИФИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ)

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические основы формирования личностно-профессиональной иноязычной компетентности у выпускников классического университета в рамках непрерывного образования многоуровневой системы бакалавриата и магистратуры. Существенный акцент делается на методике организации образовательного процесса в цифровой образовательной среде от базового уровня до подготовки к международным конференциям; интегративному подходу в обучении (включая методику CLIL и LSP); формах смешанного обучения и инновационных технологиях. Обозначены принципы непрерывности, интенсификации и индивидуализации в организации обучения иностранному языку (ИЯ). Уделяется особое внимание проблемам в сфере высшего иноязычного образования, и определяется спектр компетенций в области подготовки выпускников в классическом университете, на примере платформы dosevsu.ru Севастопольского государственного университета (ФГАОУ ВО СевГУ). Выделяется значимость изучения элективных дисциплин на иностранном языке (ИЯ), что способствует подготовке к профессиональной коммуникации в международном пространстве. Анализируется влияние иноязычной подготовки на развитие аналитического мышления, профессиональной культуры и критического подхода у студентов. Подчёркивается важность владения международной терминологией на английском языке для успешной коммуникации в глобальном образовательном и профессиональном пространстве. Отдельное внимание уделено формированию индивидуальных образовательных траекторий, которые включают аналитический, рефлексивный и организационно-управленческий компоненты. Автор обосновывает необходимость интеграции иноязычного обучения с профессиональной подготовкой через кейс-методы, нетворкинг и практико-ориентированные задания. Доказывается, что иноязычное образование в классическом университете не только обеспечивает коммуникативную компетенцию, но и становится системообразующим элементом профессионального становления выпускника. Комплексный вывод завершает исследовательскую работу и подводит ее итоги.

Ключевые слова: педагогика, иноязычное образование, цифровая образовательная среда, организация образовательного процесса, иноязычная подготовка, выпускники классического университета, личностно-профессиональная иноязычная компетентность.

Annotation. The article discusses the pedagogical foundations of developing personal and professional foreign language competence among graduates of a classical university within the framework of continuous education in a multilevel system of bachelor's and master's degrees. The article places a significant emphasis on the methodology of organizing the educational process in a digital educational environment, from the basic level to preparation for international conferences, as well as on the integrative approach to teaching (including the CLIL and LSP methodologies), blended learning forms, and innovative technologies. The article highlights the principles of continuity, intensification, and individualization in the organization of foreign language (FL) teaching. Special attention is paid to the problems in the field of higher foreign language education, and the range of competencies in the field of training graduates at a classical university is determined, using the example of the dosevsu.ru platform of Sevastopol State University (FGAOU VO SevSU). The importance of studying elective disciplines in a foreign language (FL) is highlighted. The article highlights the importance of studying elective disciplines in a foreign language (FL), which contributes to the preparation for professional communication in the international space. It analyzes the impact of foreign language training on the development of analytical thinking, professional culture, and critical approach among students. The article emphasizes the importance of mastering international terminology in English for successful communication in the global educational and professional space. Special attention is given to the formation of individual educational trajectories, which include analytical, reflective, and organizational-managerial components. The author substantiates the need to integrate foreign language education with professional training through case methods, networking, and practice-oriented tasks. It is proved that foreign language education at a classical university not only provides communicative competence, but also becomes a system-forming element of a graduate's professional development. A comprehensive conclusion completes the research work and summarizes its results.

Key words: pedagogy, foreign language education, digital educational environment, organization of the educational process, foreign language training, graduates of a classical university, personal and professional foreign language competence.

Введение. Современные педагогические реалии характеризуются гибкими моделями обучения многоуровневой системы бакалавриата и магистратуры, а также формированием индивидуальных образовательных траекторий лично-профессионального становления будущих выпускников классического университета. Это связано со многими цифровыми инновациями в постоянно меняющемся образовательном пространстве, что на сегодняшний день формирует спектр актуальных проблем в высшей школе. Таким образом, цифровизация представляет собой особый интерес для современных педагогов, в частности в области организации учебного процесса в рамках иноязычного образования выпускников различных направлений. Можно сказать, что особая роль отведена организации подготовки как в очном формате, носящая исключительно прикладной характер, так в дистанционном, которая способна сформировать особый потенциал будущего выпускника, повысить его уровень личностно-профессиональной иноязычной компетентности [6], и стать основой для развития цифровых компетенций.

На современном этапе иноязычное образование многоуровневой системы бакалавриата и магистратуры является передовой областью функционирования современного классического университета, подчеркнем значимость представления результатов исследовательской и проектной деятельности на международных конференциях; важность взаимодействия в нетворкингах, а также необходимость становления профессионалов нового поколения, которые способны взаимодействовать в цифровой образовательной среде.

Рассмотрению специфики иноязычного образования выпускников классического университета посвящены труды отечественных исследователей [2; 4; 9].

Изложение основного материала статьи. Основываясь на современных стандартах высшего образования, в контексте исследовательской и проектной деятельности, как одного из важнейших инструментов мотивации к овладению иностранным языком (ИЯ) на уровне достаточном для осуществления профессиональной коммуникации, с учетом создания личностно-индивидуальной траектории обучения, выпускники классического университета получают универсальную гуманитарную подготовку. Иноязычное образование на сегодняшний день выступает основой профессионального образования. В программу многоуровневой системы бакалавриата и магистратуры заложен принцип междисциплинарности,

получивший отражение при создании профессиональных модулей на ИЯ.

Выделим особенности иноязычного образования в классическом университете, такие как интегративность, под которой понимается «интеграция трех видов: лингвистического и социокультурного аспектов, профессиональной тематики и языкового наполнения, интеграция CLIL (англ. Content and Language Integrated Learning, методика интегрированного изучения предметного содержания и иностранного языка, которая предполагает, что язык становится инструментом изучения содержания предмета, а предмет, в свою очередь представляет темы для практики ИЯ традиционного подхода к изучению языка LSP (англ. Language for Special Purposes)» [7].

Таким образом, инновации современного профессионального иноязычного образования связаны, в первую очередь, с изменением стратегической задачи обучения ИЯ для специальных целей, где основной акцент делается на формирование личности профессионала.

Сегодня применение технологий непрерывного интенсивного образования нашли особое применение в практике профессиональной подготовки специалистов различных направлений. Рассмотрим далее, факторы непрерывности, интенсификации и индивидуализации иноязычного образования в классическом университете, определим их значение для выпускников различных направлений и обозначим место иноязычной подготовки в их рамках [5].

Под непрерывностью иноязычной подготовки выпускников классического университета понимается реализация длительного непрерывного иноязычного наполнения образовательных программ, начиная с первого курса базовыми дисциплинами на ИЯ и второго курса бакалавриата, включая элективные дисциплины на ИЯ по выбору, осваивая модули магистратуры ИЯ для специальных целей, Академическая презентация на ИЯ, заканчивая самостоятельным изучением иностранных языков. В случае с магистрантами, важную роль играет понимание и осознанность значения личностно-профессиональной иноязычной компетентности в условиях высшего образования уровня магистратуры. Непрерывность характеризуется поэтапностью, которая базируется на определении исходного уровня владения ИЯ сформированного к первому курсу бакалавриата, создавая тем самым предпосылки для подготовки к изучению ИЯ для специальных целей.

На первом ознакомительном этапе важно предоставить краткий обзор изучаемого ИЯ, его свойств, форм и специфики; определить уровень владения ИЯ, полученный до поступления на первый курс классического университета. Далее, на втором этапе, происходит распределение бакалавров по разным группам, основанное на уровне иноязычной подготовки. Обучение зависит от первоначальных знаний ИЯ, связанных с особенностями фонетического, лексического и грамматического компонентов. При этом формируется базовый пласт знаний, способный удовлетворить потребности педагога в наполненности программы по ИЯ, а бакалавров первого курса в получении иноязычной актуальной подготовки, постепенно повышая ее уровень. На третьем этапе особое внимание уделяется изучению ИЯ для специальных целей, формируется лексико-грамматический компонент с акцентом на выбранное направление. На четвертом этапе особое значение имеет подготовка к исследовательской и проектной деятельности. Изучается академический ИЯ. На завершающем этапе формируется готовность к представлению результатов исследовательской и проектной деятельности на международных конференциях.

Следует подчеркнуть, что непрерывность характеризуется спецификой изучения ИЯ в классическом университете.

Акцентируется внимание на значении персонализированного обучения в условиях цифровой образовательной среды с использованием системы управления обучением на сайте dosevsu.ru. Поясним, что дистанционное обучение представляет форму обучения с использованием компьютерных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие преподавателей и студентов на разных этапах обучения и является неотъемлемой частью образовательного процесса в высшей школе [1]. Представлены практические результаты внедрения цифровых технологий в учебный процесс [8].

В связи с этим программы уровней бакалавриата и магистратуры способствуют формированию личностно-профессиональной иноязычной компетентности на каждом из этапов.

Интенсификация, при этом, определяет концентрацию наполненности программы бакалавриата элективными иноязычными дисциплинами и влияет на будущую профессиональную деятельность в рамках образования. Говоря о классическом университете, необходимо отметить, что и программа бакалавриата, и магистратуры в особенности отличается наполненностью различными смежными элективными дисциплинами и междисциплинарными структурами.

Перейдем к индивидуализации, лежащей в основе все системы образования РФ с 2010 года по настоящее время. Индивидуализация предполагает ориентированность системы высшего образования на предоставление знаний выпускнику, который является ядром и главной целью, и в тоже время механизмом деятельности всей образовательной системы.

Необходимо отметить, что комплексность способствует наилучшему формированию личностно-профессиональной иноязычной компетентности выпускников различных направлений подготовки. При этом необходимо понимать ее значение для современного выпускника.

Особое внимание следует уделить структуризации иноязычного образования в классическом университете [3], которая происходит посредством различных процессов, в том числе путем поэтапной, многоступенчатой и разноуровневой дифференциации образовательного пространства на инвариантные сегменты, которые логически и фактически связаны с уровнями бакалавриата и магистратуры, что предполагает разделение в несколько этапов.

Первый этап представлен первостепенным вводным курсом, который дополняет существующую базу лексических и фонетических знаний и заполняет возникающие пробелы, а также в основном направлен на формирование коммуникативной компетенции.

На втором этапе осуществляется введение первокурсников в систему интенсивного иноязычного образования путем выбора элективных дисциплин на ИЯ, происходит активное внедрения языковых и речевых упражнений в ходе обучающих курсов на платформе dosevsu.ru, связанных непосредственно с профильным образованием и дополняющих положения образования, дублирующих его на ИЯ. Важно овладеть понятийным аппаратом будущей профессии на международном уровне, что позволяет ориентироваться в процессе международной коммуникации посредством общеупотребительных терминов и унификации понятий.

Рассмотрим повышение уровня иноязычной грамотности выпускников, направленных на выполнение практико-ориентированной деятельности. Повышение происходит посредством защиты проектов на ИЯ в рамках элективных дисциплин. При этом применяются технологии дистанционного обучения, что позволяет сформировать иноязычный потенциал, который реализуется в дальнейшем посредством не только межличностной коммуникации с носителем иного языка, но и посредством организации научно-исследовательской деятельности в рамках иноязычных компетенций [11].

Особое внимание следует уделить самостоятельной работе на платформе dosevsu.ru, включающую проектную деятельность, направленную как на овладение иноязычной компетенцией и представление итогового проекта, так и результата, полезного для обучающегося и педагога в цифровой образовательной среде. Самостоятельная работа способствует профессиональному становлению и формированию профессиональной культуры, а также критического мышления, необходимого для выпускников различных направлений подготовки.

В отдельности следует поговорить о таких аспектах иноязычной компетенции, как лексика, грамматика, фонетика, я синтаксис, лежащие в основе любого языка. Все эти аспекты необходимо реализовывать постепенно и логической последовательности: от наиболее простого, одно сложного к наиболее комплексному и многоуровневому. При этом обучаещемуся необходимо владеть компетенциями, направленным исключительно на его собственную деятельность и отражение его действий посредством речевого потенциала ИЯ. Будущий выпускник в обязательном порядке должен владеть терминологией именно на английском языке, являющимся международным.

На современном этапе в СевГУ обучаются иностранные студенты в группах совместно, языком коммуникации является также английский. Осуществлению международного образовательного процесса способствует овладение проектными технологиями, необходимыми для активизации аналитического мышления, которые в свою очередь, являются передовыми и системообразующими в рамках специальной подготовки. Проектная деятельность на ИЯ, носящая регулярный характер, является источником параллельного развития как иноязычной компетенции, связанной с овладением иностранным языком, а также источником реализации проектного потенциала будущего выпускника. При этом формируется система комплексного образования, отвечающего всем международным мировым тенденциям [10].

Необходимо рассмотреть составление и реализацию траектории личностного развития выпускников различных направлений подготовки, с целью удовлетворения потребностей всех субъектов образовательного процесса классического университета. Такие траектории разрабатываются как непосредственно педагогами-новаторами, авторами элективных курсов в сфере высшего образования.

Траектория содержит пути аналитического, критического, рефлексивного, организационно-управленческого, прикладного характера. В основу траектории личностного развития необходимо включать [8]:

– аналитический выбор последующей профессиональной деятельности будущих выпускников, которая предполагает рассмотрение специфики личностно-профессиональной иноязычной компетентности рамках ее образовательной ценности и потенциала. Именно профессиональное образование, включающее иноязычную компетенцию, направлено на подготовку специалиста, который способен решать вопросы, связанные с организационно-управленческой деятельностью. При этом ИЯ здесь является как целью, так и средством обучения, что дает нам право полагать, что дисциплины, направленные на изучение и освоение ИЯ, способствуют формированию навыков, которые позволяют осуществлять собственную профессиональную деятельность в иноязычной среде;

– формирование содержательной структуры иноязычного образования, определение специфики организации воспитательно – образовательной деятельности на разных ступенях профессиональной подготовки, при этом необходимо учитывать комплекс образовательных дисциплин, их взаимосвязь с иноязычной компетенцией в совокупности с многоуровневым непрерывным и интенсивным обучением ИЯ. Именно содержание иноязычного образования определяет технологии воздействия на образовательный потенциал выпускника, активизирует его в рамках образовательной деятельности и профессиональной подготовки;

– определение организационный-управленческих форм образовательно-воспитательного процесса, обязательных для формирования и реализации образовательного процесса в рамках овладения обучающимся личностно-профессиональной иноязычной компетентностью. Следует обратить внимание на организационные формы, методическое обеспечение всего образовательного процесса, что позволит урегулировать его правильную траекторию, структурировать наполненность практическим аспектами.

Как правило, не уделяется должное внимание изучению ИЯ, который способствует становлению современного выпускника. В связи с этим необходимо строить траекторию, включающую взаимодействие в социокультурном пространстве с представителями иных сфер профессиональной деятельности. Необходимо организовать нетворкинги в рамках элективных дисциплин, поскольку они имеют высокий потенциал и представляют важную ступень иноязычного образования выпускника:

– непосредственная подготовка кейсов, включающих проблемные вопросы, ситуации для бесед и дискуссий, необходимых для реализации одного из наиболее важного этапов педагогического процесса такого, как мотивационного. Иноязычное образование включает отдельные модули, гармонично адаптированные в ранее изученное содержание образовательной деятельности. На первый план становится методика формирования личностно- профессиональной компетентности в соответствии с его многоуровневой структурой, подразумевающей поэтапное овладение ИЯ. Особенно необходимо уделять внимание средствам и технологиям, применяемым в ходе освоения, ИЯ, а также усвоить их ценность мировоззренческого потенциала и воспитания, которое дифференцируется: *личностно-профессиональным,* гражданским, социальным и нравственным становлением. В связи с этим необходимо обращать внимание на средства ИЯ, способные регулировать эти аспекты;

– формирование комплекса практических заданий, включённых в сущностный и процессуальный контекст учебно-методических цифровых пособий. Интерес здесь представляют собой именно учебные пособия, а также упражнения в них, которые отражают и задают уровень начальной подготовки обучающихся в области освоения иноязычной компетенции, кроме того, посредством упражнений возможно акцентировать внимание выпускников на той или иной теме или модуле, изучаемых в данном случае. При этом подобные упражнения в обязательном порядке формируются в соответствии с характером формируемого навыка различного характера (фонетического, грамматического, синтаксического, лексического).

Кроме того, формирование личностно-профессиональная компетентности в образовательной деятельности является контролируемым процессом на каждом из этапов обучения в цифровой образовательной среде.

Выводы. Хотелось бы подчеркнуть, подводя итоги исследования, иноязычное образование является передовой областью профессиональной деятельности выпускника классического университета. Кроме того, именно на овладении личностно-профессиональной иноязычной компетентности базируется мотивационная структура, лежащая в основе стимулирования специалистов к осуществлению профессиональной коммуникации в наиболее продуктивной форме. Конкурентноспособные на сегодняшний день выпускники классического университета, свободно владеют ИЯ, осуществляют профессиональную деятельность с применением средств ИЯ, организовывают и регулируют траекторию личностного развития, реализуют свои полифункциональные знания в период практической деятельности.

Литература:

1. Глузман, А.В. Дистанционное образование: реалии и перспективы / А.В. Глузман, Н.В. Горбунова // Гуманитарные науки. – 2020. – № 2(50). – С. 51-54

2. Жаркова, Т.И. Ценностные ориентации и их роль в обучении иностранному языку / Т.И. Жаркова // Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего. – Москва: МПГУ, 2020. – С. 264-280

3. Минакова, Л.Ю. Модернизация образовательной программы по иностранному языку для студентов неязыковых направлений подготовки / Л.Ю. Минакова, А.В. Пилюкова // Язык и культура. – 2014. – № 3(27). – С. 157-165

4. Миронцева, С.С. Иноязычное образование в аспекте инновационных технологий / С.С. Миронцева, Д.В. Моисеев // Дистанционные образовательные технологии: сборник трудов IX международной научно-практической конференции (Ялта,

17-19 сентября 2024 года). – Симферополь: Ариал, 2024. – С. 74-76
5. Миронцева, С.С. Трансформация иноязычной подготовки обучающихся гуманитарных направлений / С.С. Миронцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 128-132
6. Миронцева, С.С. Формирование личностно-профессиональной иноязычной компетентности будущих преподавателей в контексте электронного обучения / С.С. Миронцева, В.А. Байко, Ю.П. Спирина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 5. – С. 573-595
7. Михеева, Н.Н. Специфика иноязычной подготовки специалиста: теоретические и практические аспекты / Н.Н. Михеева, Р.Г. Гусева // Вестник ТГУ. – 2022. – № 2. – С. 391-399
8. Семенкина, И.А. Тенденции цифровой трансформации в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей / И.А. Семенкина, Т.А. Павлова, С.С. Миронцева, Д.В. Моисеев // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 3. – С. 32-56
9. Сысоев, П.В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 10-19
10. Титова, С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы / С.В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1. – С. 9-22
11. Чикина, Т.Е. Междисциплинарный подход в формировании общепрофессиональных компетенций будущих специалистов в вузе / Т.Е. Чикина, С.В. Крыгин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 343-346

Педагогика

УДК 378
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного факультета русской филологии Михалева Елизавета Сергеевна
ФГАОУВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва)

ПОВЫШЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНАМ «ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» И «ИСТОРИЯ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»

Аннотация. В статье проанализированы методы, направленные на повышение читательской мотивации у студентов в высшей школе, способствующие созданию единого научно-образовательного пространства для улучшения взаимодействия преподавателей и обучающихся. Особенно продуктивными методами, стимулирующими читательский интерес, отмечаются: аналитическое чтение, сравнительный метод анализа художественного произведения, анализ театральной и экранной постановок, привлечение творческих индивидуальных заданий, привлечение к анализу аутентичных текстов, анализ современных художественных текстов, изучение современных наработок литературоведческих исследований, привлечение творческого подхода, личного вовлечения и др. В статье делается вывод, что в освоении литературоведческих дисциплин проблема стимулирования читательского интереса требует инновационных и продуктивных методов решения, построение образовательного маршрута, адаптированного подхода, в которых ключевую роль играет пример преподавателя-наставника, который должен оставаться исследователем, активно развивающимся и формирующим мировоззрение своих учеников.
Ключевые слова: аналитическое чтение, зарубежная литература, история зарубежной литературы, история мировой литературы, методика преподавания литературы, читательская мотивация.
Annotation. Abstract. The article analyzes methods aimed at increasing students' reading motivation in higher education, which contribute to the creation of a unified scientific and educational space for improving the interaction between teachers and students. The most effective methods that stimulate reading interest include analytical reading, comparative analysis of literary works, analysis of theatrical and screen productions, the use of creative individual assignments, the use of authentic texts for analysis, the analysis of contemporary literary works, the study of modern literary research, the use of a creative approach, personal involvement, and others. The article concludes that in the development of literary studies, the problem of stimulating reader interest requires innovative and productive methods of solution, the construction of an educational route, and an adapted approach, in which the example of a mentor teacher plays a key role. The teacher must remain a researcher who actively develops and shapes the worldview of their students.
Key words: analytic reading, foreign literature, history of foreign literature, history of world literature, methodology for teaching literature, reading motivation.

Введение. В современных условиях актуальной проблемой становится стимулирования читательской мотивации обучающихся университета и важным остаётся применение технологий проблемного обучения, которые способствуют развитию критического мышления, самостоятельности, познавательной активности, что способствует разностороннему развитию личности, включающей «единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности» [5].

Сказанное связано с гуманистическим и поликультурным образованием, применяющим аксиологический подход, призванным указывать на общечеловеческие ценности в мировой культуре, акцентуировать гуманистический характер литературного творчества, общечеловеческие, нравственные ценности, толерантность. Также необходимо не отходит от цели дисциплин литературоведческого цикла – в обучении студентов воспринимать и понимать текст как единое явление, выявлять художественные приёмы автора, осознавать мотивы, задачи автора в создании того или иного образа, анализировать мотивы персонажей [8].

Доминантную позицию в преподавании дисциплин из цикла истории мировой литературы и истории зарубежных литератур бесспорно должен занимать компетентностный подход, стимулирующий расширение личного интеллектуального горизонта обучающихся [7].

Изложение основного материала статьи. Технологии в области высшего образования меняются, востребован мультидисциплинарными принцип, междисциплинарность. Преподавателю в университете, учёному Высшей школы необходимо быть в тренде современных изменений, разбираться в инновациях преподавания гуманитарных дисциплин, в частности истории литературы, использовать в своей работе междиципинарный подход.

Одна из центральных задач высшего образования состоит в обучении к самостоятельному получению знаний. Проблема стимулирования читательского интереса была актуальна, так как чтение – важнейший ресурс развития личности, источник приобретения знаний, способ освоения ценностей мировой культуры, средство подготовки к жизни в окружающей социальной реальности [1].

Уровень читательской компетенции и активности среди студентов очень низок на современном этапе. Как правила, исходя из данных анализа, проведённого среди обучающихся Государственного университета просвещения, студенты читают только те художественные тексты, которые входят в программу. Отсутствие читательской мотивированности необходимо преодолевать на дисциплинах литературоведческого цикла.

Как правило доминантной проблемой в отсутствии студенческой мотивации и мотивированности становится – проблема огромного корпуса текстов по курсам отечественной и зарубежной литературы, он слишком объёмен, широк, а время на обучение ограничено.

Падение читательского интереса происходит исходя из ряда причин: потери статуса чтения, неуклонного падения грамотности населения (подтверждается ежегодными данными ВЦИОМ, международными изучениями PISA, сокращение заинтересованности в художественной, научной литературе и др.).

Отмечаем, что ведутся многочисленные исследования в области снижения читательской вовлеченности и изучаются пути решения данной проблемы. Одним из продуктивных способов повышения мотивированности студентов к чтению художественной литературы является правильный отбор текстов и построение верной, логичной, структурированной работы с ними. Необходима активизация читательского вовлечения, аккумулирование позитивной атмосферы для создания культурно-нравственного самосовершенствования личности.

Необходимо применять разнообразные виды чтения, такие как:

– конспективное чтение;

– аналитическое чтение;

– контекстное чтение;

– продуктивное чтение.

Важно учитывать навыки, приобретенные в результате названных видов чтения для получения результата, что способствует приобретению рефлексии [6].

К сожалению, как отмечает И.Ю. Гац, «… в реальной деятельности мы сталкиваемся с отсутствием мотивации обучающегося к получению навыков самоорганизации» [3, С. 18]. Повышению читательской мотивированности у студентов способствует применение сравнительного метода анализа произведения, анализ экранной и театральной постановки художественного произведения, выбранного для анализа. Также действенным методом является использование мультимедийных средств. Традиционным способом стимулирования читательского интереса на занятиях является применение презентаций.

В курсе лекционных и практических занятий в рамках обучения по дисциплинам «История зарубежной литературы» и «История мировой литературы», помимо планируемого корпуса вопросов для обсуждения, целесообразным и продуктивным представляется предложить обучающимся несколько индивидуальных заданий, таких как:

– анализ отрывка научной статьи с поиском ответа на заданный вопрос;

– анализ отрывка художественного произведения;

– поиск Интернет-источников по теме и др.

Преподаватель также может предложить студентам ознакомится к экспозицией онлайн-музея писателя. Данные задания способствуют рефлексии, «сама подобная деятельность обучающего диктует необходимость включения студента в составлении программы его действий (цель, содержание, контроль, рефлексия)» [3, С. 19].

Важной остаётся самостоятельная работа студентов, которая является актуальным инструментарием в самообразовании, расширении мировоззрения. Внеаудиторная персонализированная работа студентов в изучении зарубежной литературы включает в себя: самостоятельное освоение определённых тем дисциплины, чтение обязательных и факультативных текстов, подготовку по плану к семинарским занятиям, написание рефератов, подготовку докладов, участие с выступлениями на круглых столах, научных конференциях, написание статей, подготовка к финальным испытаниям по курсу (зачёты, экзамены).

Всё вышеперечисленное формируют навыки анализа художественных текстов, опираясь на историко-литературный контекст, умение разобраться в мировом культурном, литературном и историческом процессах, стимулировать ценностную оценку литературных произведений, анализ научных текстов и др.

Для студентов превалирующее значение имеет умение работать с художественными текстами, научной и учебной литературой. Главная задача обучающегося в изучении литературных дисциплин – аналитическое чтение художественных произведений. В этом, бесспорно, помогает ведение читательского дневника, составление конспектов критических работ, составление плана-анализа, выписывание цитат, что помогает в систематизации материала, разработке чёткой и логичной структуры освоения курса, способствует наиболее простой подготовке к финальным испытаниям по итогу освоения дисциплины. Инновационные техники чтения активизируют мотивацию студентов, помогают к побуждению самостоятельного видения, принятию нестандартных путей решения в ситуации нестабильности окружающей меняющейся действительности.

Стремительное изменений и совершенствование технологий современного образования активизирует создание новейшей культуры чтения исходя из особенностей привлечения в процесс обучения визуального рядя, гипертекста, междисциплинарности, учёта разных точек зрения. Преподаватель должен помогать в построении собственной персонифицированной траектории обучения, целеполагании и поступательному пути к достижению цели.

Как показали исследования [1; 6; 7; 9 и др.], информационные технологии, открывшие путь в дистанционном обучении, позволяют продуктивно коммуницировать участникам образовательного процесса и сочетать книжной и экранной культур, что в свою очередь усиливает читательской интерес студентов к чтению, «владение культурой чтения предполагает подготовку психологически адекватной, целеустремленной, саморазвивающейся личности, специалиста, востребованного на рынке труда» [2].

Необходимо не забывать о самой личности преподавателя в процессе преподавания, в настоящий момент универсального учебно-методического комплекса, равно как и единой схемы для разработки вузовского курса, не существует, поскольку программы составляются в соответствии с требованиями и условиями конкретного вуза. Все это усложняет задачу преподавателям, и они вынуждены искать свои подходы и принципы, которые бы обеспечивали максимально эффективное обучение данному предмету и способствовали его гармоничному вхождению в общую структуру предметов, установленную учебным планом [4].

При этом преподаватель должен использовать максимально открытый и дружелюбный стиль преподавания, выстаивать комфортную атмосферу, язык преподавания должен быть понятным студентам.

В анализе формирования читательского опыта студентов необходимо учитывать ряд факторов:

– совокупность чувственных восприятий обучающихся, которые студенты приобретают в коммуникации с внешним миром;

– совокупность знаний и представлений о внешнем мире;

– умения и навыки, полученных в результат активной и творческой коммуникацией с окружающей действительностью посредством вчувствования и творческого диалога.

Читательский опыт – «способность человека воспринимать, интерпретировать и оценивать действительность на основе определенным образом организованной системы личностных конструктов» [7].

Одним из действенных способов активизации читательского интереса среди обучающихся является привлечение к анализу аутентичных текстов, то есть оригинальных текстов. Также одним из методов является привлечение современных художественных текстов к анализу; современных наработок литературоведческих исследований в изучении художественной литературы, по изучаемым дисциплинам.

Выводы. Представленные в данной статье проблемы, связанные с повышением мотивации обучающихся к чтению художественной литературы по дисциплинам истории мировой литературы требуют логичного и отлаженного решения, а успешное преодоление вышеперечисленных проблемных вопросов в преподавании истории мировой литературы – это длительный и сложный процесс, который должен опираться не только на отечественную методологическую школу, но и на мировой опыт преподавания гуманитарного цикла дисциплин в высшей школе.

Опыт показал, что учебные дисциплины «История зарубежной литературы» и «История мировой литературы» имеют большой дидактический потенциал в процессе формирования читательской культуры у студентов.

Повышение читательской мотивации обучающихся университета способствует осознанию нравственных, ценностных доминант, национальных констант, построению персонифицированного образовательного маршрута, формированию мировоззрения студентов [8].

В процессе исследования было показано, что повышение читательской мотивации студентов университета – это хронологически выстроенный процесс, требующий логичной, структурированной работы всех участников образовательного пространства в университете, активизации самостоятельной работы студентов, а решающую роль играет личностный фактор преподавателя-наставника, который всегда должен оставаться исследователем.

Литература:

1. Васёв, Д.В. Актуализация потенциала культуры чтения при подготовке специалистов в высшей школе / Д.В. Васёв // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 1-1. – С. 84-94

2. Васёв, Д.В. Чтение как инструмент повышения качества образовательного процесса / Д.В. Васёв // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – № 3. – С. 97-103

3. Гац, И.Ю. Индивидуальный образовательный маршрут студента: как его оценить? / И.Ю. Гац // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: сборник статей по итогам IV Международной научно-практической конференции. – Москва: Московский государственный областной университет, 2017. – С. 17-21

4. Гилева, Е.П. Междисциплинарные связи в преподавании истории зарубежной литературы / Е.П. Гилева // Содержание современного языкового образования в системе профессиональной подготовки студентов: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2009. – С. 43-45

5. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. – 205 с.

6. Никитина, В.К. Инновационные приемы преподавания зарубежной литературы в учреждениях высшего образования / В.К. Никитина // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 2(42). – С. 95-103

7. Песоцкая, С.А. Информационно-коммуникативный подход к преподаванию в вузе как требование времени (на материале курса «Современная зарубежная литература») / С.А. Песоцкая // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 3. – С. 221-226

8. Тамарченко, Н.Д. Теоретическая поэтика: учебно-методический комплекс / Н.Д. Тамарченко // Новый филологический вестник. – 2010. – № 2(13). – С. 85-151

9. Bernard, R.M. A Metaanalysis of blended learning and technology use in Higher Education: From the general to the applied / R.M. Bernard // Journal of Computing in Higher Education. – 2014. – № 26(1). – P. 87-122

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Никотина Екатерина Васильевна
ГБУ ДПО «Ставропольский институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук Астрецова Надежда Владимировна
ГБУ ДПО «Ставропольский институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);
кандидат филологических наук, доцент Стрельникова Людмила Николаевна
ГБУ ДПО «Ставропольский институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ КЛЮЧЕВЫХ ЗАДАЧ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые понятия в контексте организации учебной деятельности младших школьников. Авторами определена значимость проектной деятельности в условиях современной начальной школы и в свете требований основных нормативных документов; раскрыта сущностная характеристика технологии проектной деятельности младших школьников и ее основных этапов; обоснована необходимость организации работы младших школьников над проектом с целью формирования у них всех компонентов планируемых результатов. Авторы делают вывод о том, что применение в работе над проектом оптимальных форм (групповой, парной и т.п.) и организация учебного сотрудничества создают условия для формирования у обучающихся коммуникативных УУД. Таким образом, при правильной организации проектной деятельности младших школьников применяемая технология обеспечит формирование всех компонентов планируемых результатов в аспекте ключевых задач начального общего образования.

Ключевые слова: развитие личности, учебная деятельность, познавательная деятельность, технология проектного обучения, планируемые результаты, универсальные учебные действия, младшие школьники.

Annotation. The article discusses key concepts in the context of organizing educational activities for primary school students. The authors have determined the significance of project activities in modern primary schools and in light of the requirements of the

main regulatory documents; the essential characteristics of the technology of project activity for junior schoolchildren and its main stages are revealed; the need to organize junior schoolchildren's work on a project in order to form all the components of the planned results is justified. The authors conclude that the use of optimal forms (group, pair, etc.) in project work and the organization of educational cooperation create conditions for the formation of students' communicative skills. Thus, with the proper organization of the project activities of primary school students, the applied technology will ensure the formation of all components of the planned results in the aspect of key tasks of primary general education.

Key words: personality development, educational activities, cognitive activities, project-based learning technology, planned results, universal educational actions, and younger schoolchildren.

Введение. Одним из ключевых уровней общего образование является начальное общее. Согласно действующему законодательству [13], именно на нём определяется весь ход дальнейшего формирования учащегося как личности. Также в младших классах происходит развитие у него мотивации учения, формирование индивидуальных образовательных потребностей, склонностей и интересов. Создание условий для удовлетворения образовательных потребностей обучающегося, его индивидуального развития в рамках единого образовательного пространства РФ являются ключевой позицией ФГОС НОО (п.4) [10]. Кроме того, основной целью реализации ФОП НОО [9] является получение каждым школьником качественного обучения, развития и воспитания с учетом его потребностей и возможностей.

Как отмечают современные исследователи (М.В. Дубова [4], И.В. Кондакова, Е.В. Долгошеева, Г.А. Корякина [5], Н.Ю. Пахомова [7] и др.), на современном этапе проектная деятельность может трактоваться как личностно педагогическая технология личностно-ориентированного характера. Она интегрирует в себя следующие методические составляющие:

– элементы проблемного подхода в обучении;
– методики рефлексивного обучения;
– поисковую и научно деятельность учащихся;
– групповые методы организации учебной деятельности учащихся.

В этой связи актуальным становится применение в образовательной практике начального образования таких приемов и методов, которые формируют следующие умения и навыки учащихся:

– вести поисковую деятельность по сбору необходимой информации, используя различные источники информации (в том числе, информационные);
– самостоятельно структурировать полученную из различных источников информацию;
– умение делать выводы на основе полученных результатов в ходе проектной деятельности;
– выдвигать простейшие гипотезы и соотносить их с полученными результатами.

В данной статье будут рассмотрены методические особенности организации проектной деятельности обучающихся в аспекте ключевых задач начального общего образования, так как данная тема является крайне актуальной для образовательной практики. При этом, в практическом воплощении учителя всё ещё испытывают затруднения в данном вопросе.

В связи с чем считаем, что изучение методических особенностей организации проектной деятельности в начальной школе позволит педагогам совершенствовать профессиональные компетенции в аспекте применения заявленной технологии.

Изложение основного материала статьи. Отечественные психологи характеризуют особенности каждого возрастного периода посредством анализа ведущей деятельности и основных возрастных новообразований. В соответствии с позицией Д.Б. Эльконина [14], такими новообразованиями у младшего школьника выступаю, в младшем школьном возрасте фиксируются пять таких новообразований (Рис. 1).

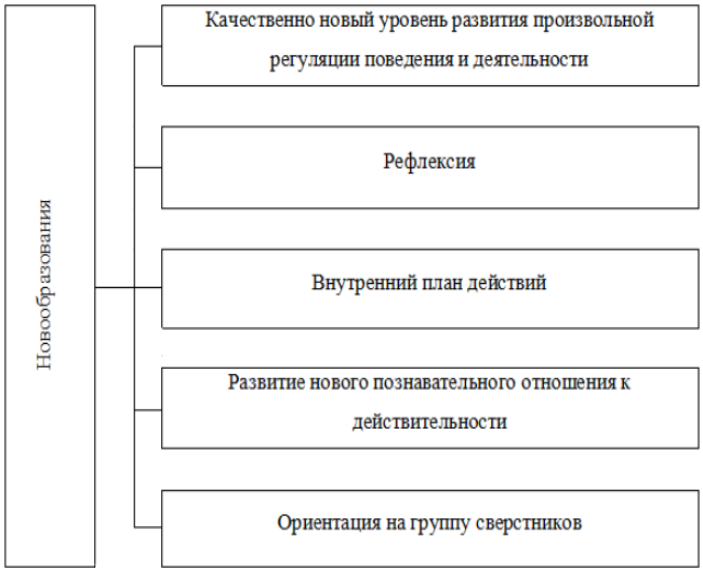


Рисунок 1 Возрастные новообразования, характерные для младших школьников

С учетом установленных возрастных характеристик младшего школьника стандарт (пп.40-42) выдвигает требования к результатам освоения ООП НОО: предметным, метапредметным, личностным [9].

Наряду с названными видами планируемых результатов, в контексте требований ФГОС НОО 2021 г. следует указать и на необходимость формирования у обучающихся функциональной грамотности, определяющей возможность применения учебных умений в реальной жизненной ситуации.

Достижение обучающимся соответствующей системы предметных знаний, умений, универсальных способов деятельности, функциональной грамотности, а также формирование личностных качеств, обеспечивающих разностороннее развитие личности, определено как возрастными, так и индивидуальными особенностями школьников.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, непременным условием развития личности ребенка является деятельность вне зависимости от возраста и особенностей.

В младшем школьном возрасте, как известно, ведущим видом выступает учебная деятельность, в структуре которой В.В. Давыдовым [3] и Д.Б. Элькониным [14] были выделены пять ведущих структурных составляющих (Рис. 2).

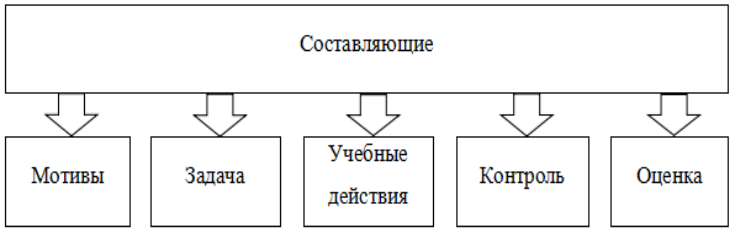


Рисунок 2. Структура учебной деятельности младшего школьника (по В.В. Давыдову и Д.Б. Эльконину)

Для того, чтобы учащийся начальных классов овладел учебной деятельностью необходимо обеспечить освоение им всех компонентов, представленных на Рисунке 2.

На страницах исследований посвящённых особенностям формирования личности ребёнка, в т.ч. на этапе освоения программ начального общего образования (М.В. Дубова [5], А.Н. Леонтьев [6], А.Б. Воронцов [11] Н.Ф. Талызина [12], Д.Б. Эльконин [14]), отмечается роль и других видов деятельности, например, когнитивной (познавательной). При этом А.Н. Леонтьев [6] считает важной её характеристикой предметность. В качестве предмета когнитивной деятельности В.В. Давыдов [3] позиционирует отражение содержания новых знаний на основе выполнения соответствующих конкретных действий.

Не противоречат названному подходу и представления Н.Ф. Талызиной [12], которая характеризует рассматриваемый вид деятельности как систему действий и знаний, обеспечивающих их успешную реализацию.

В.А. Сластенин [8] рассматривает учебную и познавательную деятельность в единстве. Этот исследователь говорит об учебно-познавательной деятельности и роли в формировании готовности к ней младшего школьника педагогических работников.

Результаты анализа рассматриваемых понятий позволяют сделать вывод, что в современной научной и методической литературе нет однозначного подхода к их толкованию. При этом тесная взаимосвязь охарактеризованных категорий признается многими исследователями. Следует признать, что познавательная деятельность человека проявляется с рождения и сопровождает его всю жизнь.

Учитывая же индивидуальные и возрастные особенности процесса становления личности в младшем школьном возрасте, содержание и структуру познавательной деятельности, можно определить следующие механизмы её организации:

– личностно-ориентированный, системно-деятельностный и индивидуальный подходы;

– технологии проектного, проблемного, исследовательского и модульного обучения, кейс-стади;

– эффективные формы учебной работы обучающихся (коллективная, парная, групповая, индивидуализированная, индивидуальная);

– методы реализации когнитивной деятельности (мозгового штурма, агглютинации, гипотез, конструирования понятий).

Результаты анализа специальной литературы (И.В. Кондакова, Е.В. Долгошеева, Г.А. Корякина [5], Н.Ю. Пахомова [7], Н.Ф. Талызина [12], Д.Б. Эльконин [14]) позволяют нам с определённой долей уверенности заявить о том, что организация с современными учащимися начальных классов познавательной позволяет обеспечивать их всестороннее развитие. На наш взгляд, определённым, возможностями для всестороннего развития детей, относящихся к данной возрастной категории, обладает проектная деятельность. Её можно рассматривать как продуктивную активность обучающихся, имеющую определённую цель и направленная на получение определённого продукта.

Можно указать на ряд обстоятельств, обусловливающих необходимость организации с учащимися младших классов такого рода деятельности. Прежде всего, она способствует удовлетворению индивидуальных познавательных потребностей, интересов и склонностей каждого учащегося. Кроме того, привлечение к проектной деятельности детей младшего школьного возраста оказывает благоприятное воздействие на формирование их взглядов и взаимоотношений с окружающими, позволяет интегрировать знания из различных предметных областей, систематизируя и совершенствуя их [7].

Несмотря на осознание актуальности реализации рассматриваемой педагогической технологии и её возможности для решения задач всестороннего развития младших школьников, на практике учителя могут испытывать затруднения в организации проектной деятельности детей, делать это формально или вовсе предлагать выполнение проектов в качестве домашнего задания, перекладывая таким образом свои функции на родителей обучающихся [2].

Целью реализации в младших классах проектного обучения является привлечение их учащихся к активной реализации коммуникативной, познавательной, практической деятельности путём реализации всех перечисленных её видов в процессе решения задач, связанных с подготовкой учебных проектов.

Основу же организации такой деятельности составляют принципы проектирования. Их реализация способствует созданию благоприятной обстановки в работе над проектом от идеи до ее воплощения:

– личностного развития;

– добровольного участия;

– культуросообразности;

– целостности;

– управляемости;

– продуктивности;

– завершенности.

Проектную деятельность обучающихся следует рассматривать как ресурс получения информации обучающего характера, один из эффективных путей формирования у детей младшего школьного возраста самостоятельности, универсальных учебных действий (УУД), а также функциональной грамотности.

Можно выделить два условия её успешной реализации (Рис. 3).

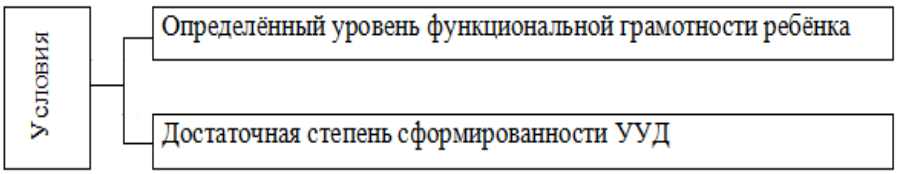


Рисунок 3. Условия успешной реализации проектной деятельности с младшими школьниками

Можно, таким образом, сказать, что на этапе начальной школы функциональная грамотность и система УУД одновременно выступают в качестве и основы, и условия и результата проектной деятельности [1].

Проектная деятельность будет результативной при условии правильной её организации как в целом, так и отдельных структурных компонентов. К определению основных этапов работы над проектами существуют разные подходы. Однако, учитывая особенности младшего школьного возраста, мы можем выделить следующие этапы организации проектной деятельности:

– подготовка;
– планирование;
– принятие решения;
– выполнение;
– оценка результатов;
– презентация проекта.

На этапе подготовки важно предоставить ученикам возможность самим определить тему проекта (либо выбрать из предложенных), сформулировать цель, высказать предположения о содержании предстоящей работы над проектом, сформировать предложенные творческие группы (например, теоретики, исследователи и аналитики; или корреспонденты, проектировщики, оформители и т.п.), с помощью учителя описать возможные формы выражения итогов проектной деятельности (памятки, буклеты, презентации и другие).

Этап планирования предполагает проведение анализа учениками выявленной проблемы, постановку задач, средств выполнения проекта, критериев оценивания результатов (к каждой из запланированных на предыдущем этапе форм), распределение ролей в группах. Кроме того, на данном этапе учителю следует помочь школьникам выявить ключевые вопросы и подобрать литературу для поиска ответов на них.

На этапе принятия решения учениками осуществляется сбор и обобщение данных, формулирование и проверка предположений (гипотез), определение наиболее целесообразных путей решения, а также составление плана работы.

Этап выполнения предусматривает проведение обучающимися работы в соответствии с составленным планом (может включать проведение опыта или эксперимента, разработку памяток, буклетов, выработку рекомендаций и т.п. в рамках решения задач проекта).

В ходе оценки результатов важно нацелить детей на проведение содержательной оценки полученного продукта с использованием выработанных на этапе планирования критериев, формулирование выводов о достижении поставленной цели и решении задач. Также этап допускает внесение необходимых корректировок, именно поэтому оценку результатов следует проводить до начала этапа презентации.

Этап презентации включает представление и защиту проекта детьми. Учитель может организовать проведение данного этапа более масштабно – с приглашением зрителей и экспертов, в роли которых могут выступать родители обучающихся, педагоги и ученики других классов.

Считаем целесообразным все эти этапы, как ведущие составляющие методики организации с учениками начальных классов проектной деятельности прорабатывать с учителями в процессе реализации программ переподготовки и повышения квалификации, каковые реализуются нами на базе «Ставропольского института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования».

Как показал наш опыт, несмотря на то, что данная методика не нова, но учителя, после прохождения курсовых мероприятий, отмечают, что проработка элементов методики даёт более чёткое понимание этапов планирования уроков на основе метода учебных проектов. Это, в целом, должно сказаться положительным образом на её эффективности.

Выводы. Безусловно, в зависимости от возраста обучающихся и опыта проектирования, учитель может брать на себя большую роль. При этом, важно стремиться к развитию у учащихся начальных классов самостоятельности по ходу работы над учебными проектами, используя с этой целью четкие формулировки проектных заданий. Постепенно педагог будет преимущественно выполнять роль модератора в работе над проектами:

– последовательно выстраивая проектную работу детей от этапа к этапу;
– приучая учащихся следовать инструкциям;
– способствуя развитию умений и навыков, связанных с контролем и оценкой хода и результатов самостоятельной работы.

Тем самым педагог обеспечивает развитие у ребят младшего школьного возраста регулятивных УУД. Наполнение проекта соответствующим содержанием, предусматривающим осуществление детьми логических действий, выдвижение и проверку предположений, работу с информацией, определяет успешное становление системы познавательных УУД.

Использование оптимальных форм работы и организация сотрудничества создают условия для развития коммуникативных УУД. Сама суть проектной деятельности, предусматривающая решение реальных жизненных проблем, определяет формирование у учащихся начальных классов функциональной грамотности.

При правильной организации работы младших школьников над учебными проектами применяемая технология обеспечит формирование всех планируемых результатов освоения образовательных программ соответствующего уровня.

Литература:

1. Астрецова, Н.В. Особенности организации проектной деятельности младших школьников в контексте целевых ориентиров начального общего образования: учебно-методическое пособие / Н.В. Астрецова, Е.В. Никотина. – Ставрополь: АГРУС Ставропольского государственного аграрного университета, 2026. – 152 с.

2. Астрецова, Н.В. Социальное проектирование как эффективное средство духовно-нравственного воспитания обучающихся начальной школы / Н.В. Астрецова, Е.В. Никотина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 44-47

3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 240 с.

4. Дубова, М.В. Организация проектной деятельности младших школьников / М.В. Дубова. – Москва: Баласс, 2022. – 80 с.
5. Кондакова, И.В. Особенности организации проектной деятельности обучающихся начальных классов / И.В. Кондакова, Е.В. Долгошеева, Г.А. Корякина // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 3(31). – С. 16-24
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н.Ю. Пахомова. – Москва: АРКТИ, 2013. – 112 с.
8. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74229). – URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/ (дата обращения: 14.04.2026)
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 11.04.2026)
11. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. – Москва: Просвещение, 2012. – 176 с.
12. Талызина, Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – Москва: Юрайт, 2026. – 172 с.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.04.2026)
14. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – Москва: Институт практической психологии, 1995. – 416 с.

УДК 371
соискатель кафедры педагогики и современных образовательных технологий Ножкина Наталья Анатольевна
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Семенов Курман Борисович
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и комплексной психолого-педагогической реабилитации Семенова Аминат Сагитовна
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СОВРЕМЕННЫМИ ЦИФРОВЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Аннотация. В статье обоснована необходимость использования цифровых технологий для формирования новой экологической культуры личности, которая закладывается в процессе обучения в школе. Проведен анализ исследований, посвященных формированию экологической культуры подрастающего поколения, а также вопросам формирования экологической компетентности. Из этого анализа следует, что мало исследований, посвященных вопросам использования информационных технологий в формировании экологической культуры. Выявлены противоречия между внедрением цифровых технологий в учебный процесс и недостаточностью их использования в экологическом образовании, что свидетельствует о том, что содержание, формы и методы применения цифровых технологий остаются недостаточными. Отмечается, что экологическое сознание людей и их поведенческие модели не соответствуют охране природных систем, поэтому поставлена задача – как именно, цифровые технологии влияют на формирование экологической культуры и показаны пути ее решения.
Ключевые слова: обучающиеся, образование, учебный процесс, экологическая культура, цифровые технологии, экологическое сознание.
Annotation. The article substantiates the need to use digital technologies to form a new environmental culture of an individual, which is established in the process of education at school. The analysis of studies devoted to the formation of environmental culture of the younger generation, as well as the issues of formation of environmental competence, is carried out. From this analysis it follows that there are few studies devoted to the issues of using information technologies in the formation of environmental culture. The contradictions between the introduction of digital technologies in the educational process and the insufficiency of their use in environmental education are revealed, which indicates that the content, forms and methods of application of digital technologies remain insufficient. It is noted that people's environmental awareness and behavioral patterns do not correspond to the protection of natural systems, so the task is to determine how digital technologies affect the formation of environmental culture and to show ways to solve this problem.
Key words: students, education, learning process, environmental culture, digital technologies, environmental awareness.

Введение. Вопросы экологической культуры среди учащихся сегодня стоят весьма остро. Цифровые технологии – один из реальных инструментов, способных здесь помочь. Они выступают и рабочим инструментом профессионала, и источником знаний, и средством решения предметных, исследовательских, творческих задач; при этом обеспечивают непрерывный информационный обмен между участниками образовательного процесса. Складывается вполне обоснованное убеждение: современный человек должен органично сочетать методологическую грамотность с технологической, а цифровую компетентность – с экологической. Надо сказать, это не просто пожелание, а скорее требование времени.

Отсюда вытекает и другое: деятельность каждого становится звеном в цепи непрерывного экологического образования – того самообразования, которое сопровождает человека на протяжении всей жизни. Сюда входит и работа с информационными потоками, и практическое участие в решении экологических проблем. Правда, одного лишь доступа к цифровым ресурсам для этого недостаточно - важна осознанность самого процесса.

Изложение основного материала статьи. Модернизация общего образования всё настойчивее смещает акцент с простого накопления знаний на формирование личности, умеющей принимать решения, от которых зависит и собственная

судьба человека, и судьба общества в целом. Это, надо сказать, меняет саму логику педагогической работы. Поиск подходов к образовательным технологиям, при которых творческая и познавательная деятельность учащихся. в том числе, в условиях в условиях инклюзии, выстраивается осмысленно, превращается в одну из центральных задач современной дидактики – причём задач практических, а не только теоретических [2; 3].

Если традиционная экология сосредоточена на охране природных систем, то цифровая её версия изучает нечто иное – то, как виртуальная среда меняет экологическое сознание людей, их поведенческие модели и само представление об устойчивом развитии. Трансформация происходит незаметно, но ощутимо. Социальные сети превращаются в пространство нового активизма (порой стихийного, порой вполне организованного), а мобильные приложения берут на себя роль персональных советников по экопривычкам [8].

Статья ставит перед собой задачу разобраться, как именно цифровые технологии участвуют в складывании новой экологической культуры – со всеми её возможностями и очевидными противоречиями. Если говорить конкретнее, рассматривается несколько направлений: технологии в роли инструмента экопросвещения и гражданской науки, новые форматы экологической коммуникации, а также парадоксы, которые при этом возникают. Отдельного внимания заслуживает вопрос о том, какой может быть этичная и устойчивая цифровая экокультура – и реалистично ли вообще говорить о её формировании сегодня.

Речь здесь идёт не о техническом прогрессе как таковом - предмет анализа иной: то, как меняется человеческое восприятие природы в среде, где граница между реальным и цифровым всё труднее различима. Стоит обратить внимание на то, как цифровые технологии меняют само основание экологической культуры [6].

Стоит отдельно остановиться на новых формах экологической коммуникации, которые цифровая среда породила буквально за последние полтора десятилетия. Традиционные иерархические модели передачи информации постепенно вытесняются сетевыми, где любой пользователь способен стать агентом реальных изменений. Речь идёт уже не об обмене данными в привычном смысле – складывается нечто вроде глобальной экологической культуры, существующей поверх географических и институциональных границ [10].

Экологический активизм в социальных сетях превратился, пожалуй, в один из самых заметных примеров такой трансформации. Движения, ориентированные на сохранение природной среды, научились переводить масштабные проблемы в конкретные действия, посильные рядовому пользователю. Здесь же действуют эко-инфлюенсеры – и роль их неоднозначна. С одной стороны, они популяризируют идеи устойчивого развития среди аудитории, которая иначе вряд ли вникла бы в тему. С другой, есть реальный риск, что эстетика контента начинает подменять содержание: красивая картинка с многоразовым стаканом важнее, чем понимание системных причин загрязнения. Правда, одно другому не всегда мешает [2].

Цифровая трансформация экологической культуры не столь однозначна, как её нередко представляют: технологический прогресс несёт с собой серьёзные противоречия. Энергопотребление дата-центров, производство и утилизация устройств формируют тот самый «невидимый» экологический след, о котором принято молчать. Получается, инструмент экопросвещения сам по себе нагружает среду.

Информационное пространство добавляет сложности. Пользователь сталкивается с потоком противоречивых данных, и выстроить объективную картину в таких условиях действительно непросто. Отдельно стоит поведенческий парадокс: реальные действия всё чаще подменяются виртуальной активностью. Социальные сети поощряют показательную экологичность – публикация поста воспринимается как поступок, хотя образ жизни при этом не меняется [3].

Цифровая экокультура движется в сторону плотного переплетения технологий с повседневными экологическими практиками. Речь идёт о создании комплексных систем, где данные, устройства и пользователи работают совместно – ради устойчивого развития, а не ради самой технологии. Надо сказать, именно здесь открываются наиболее серьёзные перспективы. Среди них особого внимания заслуживает искусственный интеллект. Умные системы способны оптимизировать энергопотребление в режиме реального времени, анализировать экологические данные и формировать персонализированные рекомендации по сокращению углеродного следа (что раньше требовало участия целых аналитических групп). Правда, мониторинг экосистем в реальном времени – задача не менее значимая, и здесь те же технологии уже показывают ощутимые результаты [9; 10].

Цифровая экология представляет собой явление, воздействующее на экологическую культуру сразу в нескольких измерениях. Анализ этого феномена позволяет зафиксировать не только очевидные эффекты, но и менее заметные противоречия. Двойственность цифровых технологий – пожалуй, главное, что обнаруживает исследование. Платформы гражданской науки, приложения для устойчивого образа жизни, новые формы экологического активизма, всё это реальные инструменты формирования экологической культуры. Вместе с тем цифровизация порождает и серьёзные издержки: в частности, замещение реальных действий видимой онлайн-активностью (так называемый слактивизм) происходит куда чаще, чем хотелось бы признавать. Из этого вытекает парадокс, заслуживающий отдельного внимания. Технологии, способные помочь в решении экологических проблем, сами становятся источником новых вызовов – и это, надо сказать, не просто теоретическое наблюдение. Ответом на такое противоречие служит развитие цифровой экологической грамотности, сочетающей технологические компетенции с критическим осмыслением того, как именно цифровая среда влияет на реальное положение дел в мире. Правда, выработать подобное сочетание на практике значительно труднее, чем декларировать его необходимость [1; 7].

Возможности развития цифровой экокультуры складываются из нескольких взаимосвязанных направлений. Это может быть, искусственный интеллект и интернет вещей всё активнее переплетаются между собой, порождая то, что принято называть умными экосистемами. Речь идёт не просто о подключённых устройствах – реально меняется сама логика взаимодействия между объектами, данными и людьми. Надо сказать, что именно это взаимопроникновение двух технологий создаёт качественно иную среду, где устройства не просто собирают информацию, но и способны принимать решения на её основе.

Среди областей применения подобных экосистем выделяются умные города, промышленное производство и здравоохранение. Вопросы безопасности данных, совместимости стандартов и вычислительной нагрузки пока не имеют универсальных решений. Именно поэтому развитие умных экосистем во многом определяется не только технологическими возможностями, но и тем, насколько зрелой оказывается инфраструктура, в которую они встраиваются.

Также блокчейн как инструмент контроля прозрачности экологических цепочек. Понятие «цифрового минимализма» складывалось постепенно – как осмысленная позиция по отношению к тому, как человек взаимодействует с технологиями. Выстроить по-настоящему рабочую систему – ту, где цифровые инструменты усиливают реальные экологические практики, а не вытесняют их, – задача, которая уже сейчас определяет повестку международных дискуссий. Речь идёт о выработке общих стандартов, этических ориентиров и нормативных механизмов, способных удержать цифровое воздействие на среду в разумных пределах.

Насколько глубоко технологии изменят экологическую культуру, во многом решит способность общества удерживать

равновесие между техническим прогрессом и его средовыми последствиями. Надо сказать, цифровые решения продуктивны ровно до тех пор, пока остаются средством, а не превращаются в самоцель. Конечная ориентация – устойчивое будущее, выстроенное на реальном согласии между человеком и природой, а не на имитации такого согласия экранными образами.

Полноценная цифровая экокультура складывается там, где технологические компании, научное сообщество, государственные институты и гражданское общество работают сообща. Без такого межсекторного взаимодействия среда остаётся либо декларативной, либо технически развитой, но содержательно пустой. Именно совместные усилия (а не усилия какого-то одного актора) позволяют выстроить цифровое пространство, ориентированное на реальное, а не имитационное развитие [4].

Таким образом, проведённое исследование убедительно показывает: цифровая экология представляет собой не отвлечённую теорию, а реальное поле общей ответственности. Любое технологическое решение, любой цифровой продукт стоит оценивать с точки зрения его воздействия на окружающую среду. Технологии при этом способны выступать и источником проблемы, и инструментом её преодоления – всё зависит от того, кто и как ими распоряжается. Речь идёт не об алгоритмах, а о конкретных людях: пользователях, разработчиках, предпринимателях, политиках. Отдельного внимания заслуживает формирование критического мышления – умения отличать подлинные экологические инициативы от маркетинговых манипуляций (что, надо признать, сделать всё сложнее).

Исследовательская деятельность занимает особое место среди форм экологического воспитания. В её ходе учащиеся обращаются к самым разным источникам – энциклопедиям, художественной и природоведческой литературе, видеоматериалам, обучающим фильмам, электронным справочникам. Работа, надо сказать, получается живой: дети не просто читают, а сопоставляют, отбирают, осмысляют. Венцом такого исследования вполне может стать цикл презентаций об экологических проблемах, фотовыставка или видеосюжеты о лесах, степях, реках, недрах, животном и растительном мире родного края.

Библиотека учебного заведения тоже вносит свой вклад – через нестандартные форматы работы и современные информационные технологии. Всё это, надо сказать, реально работает на пробуждение интереса к экологической проблематике. Среди используемых форм – игры, конкурсы, видеоуроки, эковикторины, аудиовыставки, вернисажи и ринги экологов.

Школьный сайт – ещё один рабочий инструмент экологического воспитания: там публикуются итоги участия ребят в природоохранных акциях, конкурсах и других подобных событиях. Экскурсии занимают особое место в становлении экологического сознания школьников. Межпредметный подход здесь действительно оправдан: при всей отраслевой раздроблённости современного производства (энергетика, машиностроение, химия, сельское хозяйство и прочее) на практике все эти сферы оказываются тесно переплетены – особенно когда речь касается охраны среды, разумного обращения с природными ресурсами и экологической безопасности. Правда, выбраться с классом на реальный производственный объект удаётся далеко не всегда. Выручают в таких случаях виртуальные экскурсии. По сути, это воспроизведение реально существующих объектов в цифровой среде – с расчётом на то, чтобы учащийся мог самостоятельно наблюдать, собирать нужные факты, делать выводы. Среди очевидных достоинств такого формата стоит назвать доступность и возможность вернуться к материалу повторно, наглядность подачи, а также наличие интерактивных заданий – что немаловажно для удержания внимания [3].

Телевидение остаётся одним из самых действенных каналов распространения информации – в том числе по вопросам экологии. Хотелось бы видеть реально работающий механизм стимулирования СМИ к созданию образовательных программ, которые формировали бы экологическое мировоззрение у разных групп населения. Пока же, надо признать, экологическая тематика существует преимущественно в рамках узкоспециализированных передач – широкий эфир она практически не затрагивает. Всё это касается системы образования в целом и может быть воплощено при условии, что подобная работа ведётся как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования.

Рассмотрим основные аспекты подробнее – начиная с системы дополнительного образования. Экологическое образование в этой сфере сегодня трудно представить без трёх подходов: эвристического, проектного и игрового. Эвристическая технология строится на заданиях с наводящими вопросами и примерами, а также на так называемых «сократических беседах» (диалог, в ходе которого обучающийся сам приходит к выводу через цепочку уточняющих вопросов).

Эвристический подход в экологическом образовании строится на организации продуктивного творческого мышления: обучающиеся учатся выявлять связи внутри проблемной ситуации, отсекать заведомо тупиковые варианты и формулировать опровержения через контрпримеры. Всё это – не абстрактные упражнения, а вполне конкретная интеллектуальная работа. Одним из инструментов такой работы служит коллективное решение сложных задач – то, что принято называть «мозговым штурмом». Суть метода в том, что участники группы не критикуют идею напрямую, а задают автору наводящие вопросы, предлагают примеры и контрпримеры, вынуждая его самого додумывать и проверять собственную логику. Надо сказать, именно это делает метод живым, а не формальным. В ходе поискового процесса у студентов актуализируются накопленные знания и аналитические умения – причём нередко выясняется, что этих знаний недостаточно. Осознание собственных пробелов, как ни странно, работает лучше любого внешнего стимула: возникает подлинный познавательный интерес, а не имитация активности [10].

Чтобы механизм действительно запустился, познавательные задачи должны быть соразмерны возможностям обучающихся – посильны, но не тривиальны. Важно, чтобы они вписывались в логику изучаемого предмета и были значимы для освоения нового материала, иначе весь эвристический потенциал уходит вхолостую. Проектное обучение строится на совместной деятельности участников – учебно-познавательной, творческой или игровой, – которых объединяет общая цель. При этом методы и способы работы заранее согласуются между партнёрами, а весь процесс направлен на решение конкретной проблемы, значимой именно для этой группы людей [5].

Проектная деятельность даёт студентам то, что сложно воспитать лекциями, – навыки, которые принято называть компетентностями высшего уровня. Речь идёт об умении брать инициативу в свои руки, отстаивать позицию перед коллегами с аргументами, а не просто декларировать её. Сюда же относится способность не бросать дело на полпути, когда цель требует длительных усилий, и это, надо сказать, даётся студентам труднее всего. Немаловажно и другое: проект учит спокойно воспринимать трудности и пробелы в знаниях как рабочую ситуацию. Работа в команде, грамотный поиск и отбор информации, публичная защита результатов - всё это складывается в единый опыт, который аудиторными занятиями не заменишь [7].

Экологический проект представляет собой совокупность мероприятий, в рамках которых группа обучающихся работает над решением конкретной экологически значимой проблемы – с её обоснованием и последующей оценкой достигнутых результатов. Надо сказать, ребята участвуют в этом весьма активно. Акции, исследовательская работа, учебные мероприятия, конференции – всё это складывается в реальный вклад в формирование экологической культуры среди школьников.

Выводы. Таким образом, цифровые технологии открывают реальные возможности для раскрытия природных задатков и способностей каждого конкретного ученика. Школа закладывает то, чем человек станет, – и нынешним ученикам предстоит вписаться в общество, которое меняется быстрее, чем успевают обновляться учебники. Справиться с этим помогает, среди прочего, широкое освоение компьютерных технологий в учебном процессе. Современные технологии входят в систему экологического образования как инструмент её практической реализации. Внедрение современных технологий в учебный процесс даёт ощутимые результаты. У обучающихся формируется устойчивое желание учиться – не из-под палки, а по собственному побуждению. Вместе с тем развивается способность к рефлексии: обучающийся начинает сам отслеживать свой прогресс и адекватно оценивать собственную компетентность. Проявляется и инициатива, а самореализация перестаёт быть формальностью.

Применение современных информационных технологий в экологическом образовании давно перестало быть вопросом выбора. Тот, кто уверенно работает с информацией и владеет цифровыми инструментами, иначе воспринимает проблемы – и способы их решения тоже выстраивает иначе. Это касается и организации собственной деятельности, и того, как складывается экологическая культура.

Литература:

1. Горбунов, Л.М. Модель становления экологической культуры школьников в условиях взаимодействия систем общего и дополнительного образования / Л.М. Горбунов, Е.М. Горбунова // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2012. – № 16. – С. 7-10

2. Зайцева, Н.В. Экологический потенциал человечества: учебное пособие / Н.В. Зайцева, М.А. Землянова, Ю.В. Кольдибекова. – Пермь: Издательство Пермского государственного национального исследовательского университета, 2015. – 136 с.

3. Дерябо, С.Д. Методики диагностики и коррекции отношения к природе: учебное пособие / С.Д. Дерябо. – Москва: СТАТУС, 2017. – 147 с.

4. Егоренков, Л.И. Экология туризма и сервиса: учебное пособие / Л.И. Егоренков. – Москва: Финансы и статистика, 2023. – 208 с.

5. Курносова, С.А. Воспитание у младших школьников эмоциональной отзывчивости к природе / С.А. Курносова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 2(55). – С. 42-47

6. Маханева, М.Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: методическое пособие / М.Д. Маханева. – Москва: АРКТИ, 2004. – 320 с.

7. Разенкова, Н.Е. Технология организации педагогической практики студентов по профилю «Педагогика и психология дошкольного образования» / Н.Е. Разенкова, Е.Д. Рукавицина // Мир детства и образование: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с представительством стран СНГ (Магнитогорск, 25 мая 2012 года). – Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2012. – С. 252-258

8. Рукавицин, М.С. Обучение детей младшего школьного возраста с минимальными нарушениями слуха в условиях инклюзии / М.С. Рукавицин // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 226-233

9. Семенов, К.Б. Использование кейс-технологий в современном образовании / К.Б. Семенов, А.К. Семенов, А.С. Семенова // Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сборник научных трудов. – Москва: Перспектива, 2023. – С. 163-169

10. Семенов, К.Б. Вопросы информатизации в образовании / К.Б. Семенов, М.М. Урусова; отв. ред. А.А. Цахаева, М.М. Асильдерова, Б.Б. Джамалова // 100 лет профессиональному педагогическому образованию в Дагестане: перспективы развития: материалы научно-практической конференции (в 5 частях).– Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2017. – Т. 5. – С. 212-220

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Омаров Омархан Нурмагомедович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Явбатырова Бурлият Гусейновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЖАТОГО С ВРЕМЕННЫМ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ В УСЛОВИЯХ ДОЛ

Аннотация. Работа студента педагогического вуза в качестве вожатого современного детского оздоровительного лагеря (ДОЛ) с временным детским коллективом рассматривается как один из действенных инструментов формирования у него системы необходимых профессиональных и личностных компетенций. При этом особое внимание уделяется их группе, обозначенной авторами как умения воспитательной деятельности. Этим умениям на страницах статьи даётся краткая характеристика. На основе её анализа выделяется ряд этапов процесса развития соответствующих компетенций. Определяются конкретные роль и место в нём вожатской деятельности. Выявляется наиболее эффективный методологический подход к реализации соответствующего процесса. В русле данного подхода рассматриваются различные формы активности участников процесса подготовки будущих педагогов, направленные на прохождение выделенных этапов, в т.ч. исполнения будущими учителями и преподавателями функций вожатых ДОЛ. Рассматриваются, кроме того, основные подэтапы такой деятельности.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, студент педагогического вуза, умения воспитательной деятельности, производственная практика, детский оздоровительный лагерь.

Annotation. The work of a student of a pedagogical university as the modern children's health camp counselor with a temporary children's team is considered as one of the effective tools for forming a system of necessary professional and personal competencies. At the same time, special attention is paid to their group, designated by the authors as the skills of educational activity. A brief description is given of these skills on the pages of the article. Based on its analysis, a number of stages of the process of developing relevant competencies are identified. The specific role and place of counselor's activities in it are determined. The most effective methodological approach to the implementation of the relevant process is identified. In line with this approach, various forms of activity of participants in the process of training future teachers are considered, aimed at passing through the selected stages, including the performance by future teachers and teachers of the functions of counselors. In addition, the main subtapes of such activities are considered.

Key words: higher pedagogical education, student of a pedagogical university, skills of educational activity, industrial practice,

children's health camp.

Введение. Наблюдаемое на протяжении трёх последних десятилетий ускорение темпов развития всех аспектов жизни человеческого общества способствует трансформации условий, в которых формируется личность детей и подростков. Анализ научной и методической литературы (Т.К. Меркулова, Н.Ю. Евсеева [5], А.В. Попова [6], Е.Ф. Сердюкова, Е.Н. Капура, Л.И. Джегистаева [7]) позволяет выделить два взаимосвязанных фактора, оказывающих наиболее мощное влияние на процесс воспитания современного ребёнка (Рис. 1).

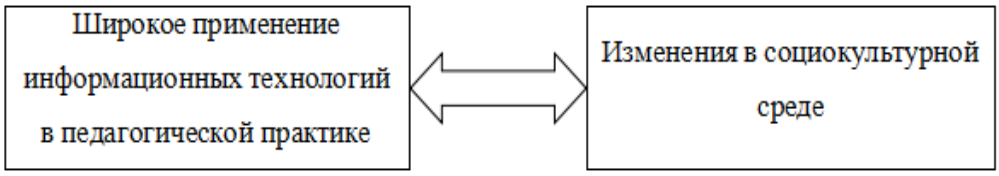


Рисунок 1. Факторы, оказывающие наиболее ощутимое влияние на воспитание современных детей и подростков

Действие представленных на Рисунке 1 факторов обусловило необходимость модернизации методологии и инструментальной базы в функционирующих на разных уровнях образовательных организациях. Не составляют исключения и детские оздоровительные лагеря (ДОЛ). При этом модернизация воспитательной деятельности в них имеет свои особенности.

Они проявляются, прежде всего, на уровне целевых установок. Современные авторы (А.А. Ковылов, В.П. Кутняков [4], И.И. Ушаков [8]) указывают, что главная цель функционирования ДОЛ – обеспечение полноценного отдыха ребят с учётом интересов каждого из них, а также требований государства, общества, семьи. Ряд характерных черт имеет и жизнь временного детского коллектива в оздоровительном лагере. О.П. Гурова [2] относит к ним отсутствие привычных для большинства воспитанников социальных условий, открытый характер жизнедеятельности, кратковременность, интенсивность различных видов активности, в т.ч. коммуникативной. В таких условиях качественные характеристики работы ДОЛ во многом зависят от вожатого. Современные реалии требуют от него быть не только наставником, проводником, навигатором для детей в быстро меняющихся социокультурных условиях, но и другом, соучастником общей деятельности. Таким образом, мастерство вожатого влияет на бытие детей в отряде и лагере в целом.

Занимаясь изучением его деятельности, следует помнить, что сегодня функции специалистов соответствующего профиля, как правило, исполняют студенты педагогических вузов. Работа в ДОЛ осуществляется ими в ходе педагогической практики. В этой связи, отмечают Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [1], критическую важность приобретает её грамотная организация. Необходимо предусмотреть оказание своевременной методической помощи и поддержки со стороны преподавателей вуза и руководителей практики, которые, считает И.Е. Емельянова [3], в определённой степени являются тьюторами, помогающими студентам осваивать специфику вожатской деятельности.

По мнению уже упоминавшейся О.П. Гуровой [2], в пространстве большинства современных ДОЛ могут быть созданы организационно-педагогические условия, необходимые для развития соответствующих компетенций. В свою очередь, их генерация связана с необходимостью учёта основных особенностей деятельности вожатого с временным детским коллективом, которым посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. Авторы научной и методической литературы (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [1], И.Е. Емельянова [3], Т.К. Меркулова, Н.Ю. Евсеева [5]), посвятившие свои работы вопросам подготовки будущих педагогических работников на ступени вуза, отмечают, что деятельность в качестве вожатого ДОЛ играет одну из важнейших ролей по ходу формирования системы необходимых профессиональных и личностных компетенций. Например, считает А.В. Попова [6], в ходе неё получают своё развитие умения воспитательной деятельности.

Основываясь на данных, предоставляемых современными исследователями (Е.Ф. Сердюкова, Е.Н. Капура, Л.И. Джегистаева [7], И.И. Ушаков [8]), умения воспитательной деятельности мы будем понимать как совокупность профессиональных действий педагогического работника, в частности, вожатого, нередко носящих творческий характер. Основу для их формирования составляют полученные ранее знания и осознаваемые студентом возможности, существующие для их применения в условиях ДОЛ через комплекс средств, приёмов и методов воспитания детей. Отметим при этом, что при формировании этих умений целесообразным представляется обращение к методу событийного дизайна (МСД).

А.В. Попова [6] указывает, что по своей сути данный метод является синергией событийного подхода с одной стороны и педагогического дизайна – с другой. Такая особенность МСД, добавляют А.А. Ковылов и В.П. Кутняков [4], позволяет эффективно реализовывать переход от мероприятия к событию и от пространства к среде. Это, в свою очередь, даёт возможность задействовать весь комплекс личностных характеристик студентов-педагогов в единстве с элементами их профессиональной компетентности, тем самым постепенно превращая их из участников в организаторов различных образовательных событий.

Выше мы уже имели возможность убедиться в том, насколько обширной является категория «умения воспитательной деятельности». Соответственно, использование МСД для их развития у студентов педагогического вуза предполагает не только широкое привлечение будущих учителей и воспитателей к деятельности в качестве вожатых, но также и реализацию других событий. Е.Ф. Сердюкова с соавторами [7] относит к ним учебные занятия по ряду академических дисциплин и прохождение инструктивной практики. Отсюда следует, что формирование умений воспитательной деятельности на основе МСД, в т.ч. в условиях ДОЛ целесообразно разделить на три этапа (Рис. 2).

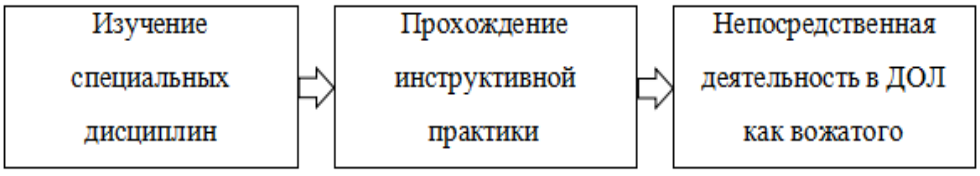


Рисунок 2. Этапы процесса развития умений воспитательной деятельности на основе МСД

Теперь необходимо рассмотреть содержание каждого из представленных на Рисунке 2 этапов более подробно.

Говоря, например, об изучении специальных дисциплин, отметим, что такими организациями ВО, как Орловский государственный университет и Астраханский государственный университет, за последние годы был накоплен положительный опыт в области использования аудиторной и внеаудиторной работы как средства подготовки студентов педагогических направлений к вожатской практике [5]. Его исследование позволяет нам констатировать факт существования связи развития умений воспитательной деятельности с одной стороны, освоения содержания психолого-педагогических дисциплин – с другой. Разберём данный феномен подробнее (Табл. 1).

Таблица 1

Роль учебных дисциплин в успешном завершении первого этапа формирования умений воспитательной деятельности

Дисциплина	Влияние её освоения будущими педагогическими работниками на развитие умений воспитательной деятельности
«Педагогика»	Развитие и систематизация знаний студентов, касающихся традиционных и современных воспитательных технологий
	Формирование понимания особенностей использования таких технологий по ходу работы с разными категориями детей в качестве вожатого ДОЛ
«Психология»	Осознание будущим учителем (воспитателем, преподавателем) специфики работы с детьми и подростками, – представителями тех или иных групп
	Достижение понимания будущими педагогическими работниками тенденции, при которой эффективность взаимодействия, реализуемого в том числе в условиях ДОЛ, прямо пропорциональна степени учёта наиболее типичных особенностей характера и темперамента, характерных как для основных категорий воспитанников, так и для каждого отдельного ребёнка
	Формирование у студентов системы представлений о сущности и структуре таких категорий, как «личность», «характер», «темперамент», а равно и особенностях реализации практической деятельности, направленной на их формирование у представителей различных категорий воспитанников

Анализируя данные, представленные в Таблице 1, мы можем видеть, что компетенции, которыми студенты педагогических направлений овладевают во время изучения психолого-педагогических дисциплин, очень важны в плане обеспечения дальнейшего формирования у них умений воспитательной деятельности. С другой стороны вслед за И.И. Ушаковым [8] мы должны отметить, что одного лишь знакомства с этими учебными предметами будет недостаточно для успешного завершения рассматриваемого в настоящий момент этапа.

Необходимым в данной связи представляется освоение будущими педагогами курсов, направленных на их подготовку студентов непосредственно к вожатской деятельности. Сегодня подобные программы с успехом реализуются в перечисленных выше вузах [5]. Рассмотрим их (Табл. 2).

Таблица 2

Учебные курсы, имеющие целью подготовить студентов к вожатской деятельности, преподаваемые в российских вузах

Курс	**Вуз**
«Деятельность педагога-воспитателя детского оздоровительного лагеря»	Орловский государственный университет
«Организация воспитательной работы в условиях летнего оздоровительного лагеря»	Астраханский государственный университет

Ряд современных авторов (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [1], И.Е. Емельянова [3], А.В. Попова [6]) при этом обоснованно считают что в ходе освоения студентами учебных дисциплин, упомянутых в Таблицах 1 и 2, необходимым с точки зрения реализации МСД является соблюдение организационно-педагогических условий. В их число входят:

– обязательная широкая реализация наиболее актуальных форм активного обучения;

– стимулирование студентов, осваивающих педагогические направления, к рефлексивной деятельности, касающейся хода и результатов освоения умений воспитательной деятельности и других компетенций, необходимых вожатому;

– развитие у них положительной мотивации на соответствующих форм деятельности;

– организация психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе овладения соответствующими компетенциями.

Далее, прохождение инструктивной практики, указывает И.И. Ушаков [8], осуществляется в рамках производственной практики и представляет собой, по сути, форму подготовки к непосредственной работе в ДОЛ как вожатого. Соответствующая деятельность может быть реализована непосредственно в ОО, либо за её пределами. Однако в обоих случаях обязательным является наличие такой базы, особенности которой позволяют обеспечить погружение студентов в соответствующую среду.

Анализ доступной нам литературы (О.П. Гурова [2], А.А. Ковылов, В.П. Кутняков [4], А.В. Попова [6]) позволил выделить цель и задачи прохождения инструктивной практики будущими педагогами (Табл. 3).

Таблица 3

Цель и задачи прохождения студентами педагогических направлений этапа инструктивной практики

Цель	Задачи
Развитие у студентов-педагогов целостного понимания особенностей содержания и организации и деятельности вожатого в ДОЛ	Практическая отработка компетенций, сформированных в процессе изучения дисциплин, представленных в Таблицах 1 и 2
	Дальнейшее формирование на их основе умений воспитательной деятельности
	Освоение методик анализа и самоанализа вожатской деятельности
	Подготовка к проведению в ДОЛ конкретных мероприятий воспитательного характера

Соглашаясь с О.П. Гуровой [2], оптимальную продолжительность данного этапа мы можем определить в 1 неделю, трудоёмкость – 1,5 з.е (54 ч.). За это время студенты должны сосредоточиться на реализации трёх направлений деятельности (Табл. 4).

Таблица 4

Направления деятельности будущих педагогов, реализуемой на этапе инструктивной практики

Наименование	Содержание
Теоретическая подготовка	Ознакомление с нормативными документами, затрагивающими вопросы организации летнего отдыха детей и подростков
	Изучение целей и задач работы ДОЛ
	Знакомство с основными особенностями его функционирования
Практические занятия	Участие будущих педагогов в таких мероприятиях, как заселение в корпуса, оформление отрядных уголков, проведение игр, флешмобов, смотр строя и песни
Отработка компетенций	Непосредственное формирование умений воспитательной деятельности в ходе проведения коллективно-творческих мероприятий, организации флешмобов и мастер-классов

Третий этап развития у студентов-педагогов умений воспитательной деятельности в русле метода событийного дизайна, как уже говорилось, – их непосредственная деятельность в ДОЛ в качестве вожатых. Её базой являются, соответственно городские или загородные летние оздоровительные лагеря. Специфика работы такого рода организаций накладывает отпечаток на содержание деятельности их вожатых. А.В. Попова [6] и И.И. Ушаков [8] утверждают, что она может быть реализована через последовательное прохождение шести подэтапов (Рис. 3).

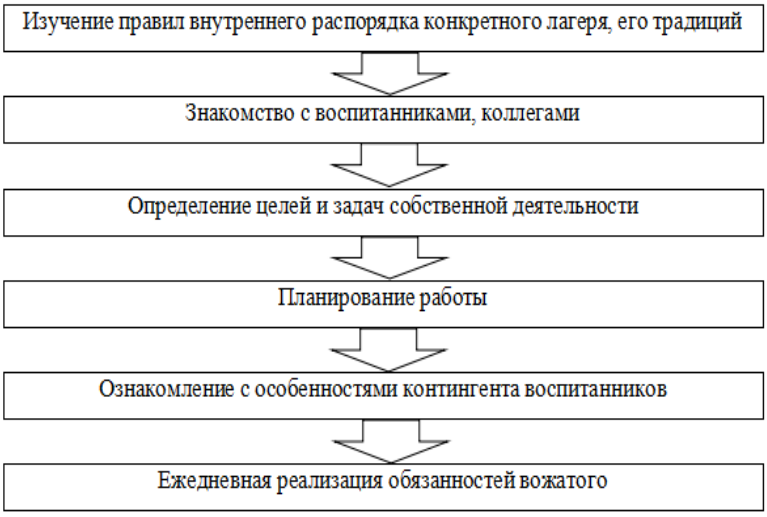


Рисунок 3. Подэтапы реализации деятельности будущих педагогов в качестве вожатых ДОЛ

Структурной сложностью содержательной стороны вожатской деятельности обусловлена сложность определения целевых установок рассматриваемого этапа. До сих пор не существует общепринятого среди учёных и практиков взгляда на соответствующую проблему.

С другой стороны, вне зависимости от того, какая именно точка зрения на цель реализации вожатской деятельности будет принята как сочтём верная, нельзя не согласиться с А.А. Ковыловым и В.П. Кутняковым [4] в том, что реализация этого этапа во-первых играет ключевую роль в процессе формирования умений воспитательной деятельности, а во-вторых, характеризуется наличием объективных трудностей при реализации будущими учителями и преподавателями. По названным причинам рядом ДОЛ практикуется официальное трудоустройство вожатых. Это позволяет глубже интегрировать студентов педагогических направлений в соответствующую деятельность и, вообще, их будущую профессию за счёт превращения в полноправных членов коллектива лагеря.

Выводы. Таким образом, деятельность студента педагогического вуза в качестве вожатого ДОЛ играет одну из важнейших ролей в процессе формирования у него системы необходимых профессиональных и личностных компетенций. Во время неё, например, получают развитие умения воспитательной деятельности.

Умения эти представляют собой достаточно сложное образование. Следовательно, деятельность по их формированию следует реализовывать в три последовательных этапа. Этапы эти изучение специальных дисциплин, прохождение инструктивной практики и непосредственная деятельность в ДОЛ как вожатого.

По мере их прохождения целесообразным представляется обращение к методу событийного дизайна (МСД).

Литература:

1. Базаева, Ф.У. Детерминанты формирования профессиональной картины мира у студентов вуза / Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 340-342

2. Гурова, О.П. Освоение видов профессиональной деятельности вожатого в процессе изучения курса «Социально-педагогическая работа в детских оздоровительных лагерях» / О.П. Гурова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2025. – № 1(51). – С. 95-100

3. Емельянова, И.Е. Тьюторство как особая форма сопровождения будущих учителей в процессе педагогической практики / И.Е. Емельянова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 9. – С. 44-46

4. Ковылов, А.А. Педагогическая деятельность вожатого как ключевой фактор трансляции ценностей коллективизма / А.А. Ковылов, В.П. Кутняков // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 135-137

5. Меркулова, Т.К. Педагогические условия профессионального становления вожатого детского летнего оздоровительного лагеря / Т.К. Меркулова, Н.Ю. Евсеева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 3(107). – С. 100-106

6. Попова, А.В. Формирование и диагностика умений воспитательной деятельности студентов в детских оздоровительных лагерях в парадигме метода событийного дизайна / А.В. Попова // Концепт. – 2026. – № 2. – С. 1-18

7. Сердюкова, Е.Ф. Психологические аспекты социализации личности школьника в условиях современного образовательного пространства / Е.Ф. Сердюкова, Е.Н. Капура, Л.И. Джегистаева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 387-389

8. Ушаков, И.И. Коммуникативные качества личности вожатого как актуальная проблема образования / И.И. Ушаков // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – № 19. – С. 248-253

Педагогика

УДК 37.091.33:796

преподаватель кафедры физической культуры, мастер спорта, почетный работник Физической культуры, IV Dan каратэ киокушин Османов Ленур Абдураимович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы организации физического воспитания студентов в высшей школе. Физическое воспитание представлено как неотъемлемый компонент профессионального становления будущих специалистов и важная часть их подготовки в учреждениях высшего образования. Особое внимание уделяется роли физической культуры в формировании гармонично развитой личности, способной к эффективной трудовой деятельности и сохранению здоровья. Анализируются современные подходы к пониманию сущности физической культуры студента, включающей не только физическое развитие, но и ценностные ориентации, мотивацию, знания и умения здорового образа жизни. В статье обобщены результаты исследований отечественных авторов по проблеме влияния физического воспитания на формирование профессионально значимых качеств. Определены ключевые методы физического воспитания: общеподготовительные и специальные упражнения, игровой и соревновательный методы. Подробно описаны педагогические приемы, такие как расчлененно-конструктивный и целостный, объяснение и показ, систематизация, вариативность, создание противоречий, педагогический контроль и использование инновационных технологий. Раскрыта специфика их применения в работе со студенческой молодежью с учетом возрастных и психологических особенностей. Обоснована необходимость учета этнокультурных традиций и спортивных интересов обучающихся для повышения эффективности занятий. Сделан вывод о том, что системное применение разнообразных методов и приемов способствует не только улучшению физической подготовленности, но и развитию волевых качеств, стрессоустойчивости, коммуникативных навыков и социальной активности студентов. Статья ориентирована на преподавателей физической культуры, специалистов в области педагогики и организаторов воспитательной работы в вузах.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, студенты, высшая школа, профессиональная подготовка, методы обучения, приемы обучения, здоровый образ жизни.

Annotation. The article examines current problems of organizing physical education of students in higher education. Physical education is presented as an integral component of professional development of future specialists and an important part of their training in higher education institutions. Special attention is paid to the role of physical culture in forming a harmoniously developed personality capable of effective work and health preservation. Modern approaches to understanding the essence of student's physical culture are analyzed, including not only physical development but also value orientations, motivation, knowledge and skills of healthy lifestyle. The article summarizes the results of domestic authors' research on the influence of physical education on the formation of professionally significant qualities. Key methods of physical education are identified: general preparatory and special exercises, game and competitive methods. Pedagogical techniques such as dissected-constructive and holistic methods, explanation and demonstration, systematization, variability, creating contradictions, pedagogical control and use of innovative technologies are described in detail. The specifics of their application in working with students are revealed taking into account age and psychological characteristics. The necessity of considering ethno-cultural traditions and sports interests of students to increase the effectiveness of classes is substantiated. It is concluded that the systematic application of various methods and techniques contributes not only to improving physical fitness, but also to the development of volitional qualities, stress resistance, communication skills and social activity of students. The article is addressed to physical education teachers, specialists in pedagogy and organizers of educational work in universities.

Key words: physical education, physical culture, students, higher school, professional training, teaching methods, teaching techniques, healthy lifestyle.

Введение. Состояние здоровья человека нельзя рассматривать изолированно от социально-экономических процессов, уровня научно-технического прогресса и его последствий. Как показывает анализ современной ситуации, сегодня наблюдается устойчивое снижение качества жизни значительной части населения, включая детей и молодёжь. На этом фоне усугубляющими факторами выступают гиподинамия и склонность к вредным привычкам, которые усиливают нервно-психическое перенапряжение и могут привести к дальнейшему ухудшению здоровья.

Среди множества факторов, влияющих на здоровье, одним из наиболее действенных признаётся регулярная двигательная активность и правильный режим дня. Как убедительно доказывают многочисленные научные работы, занятия физической культурой и спортом благотворно воздействуют на все функциональные системы организма и служат надёжным средством предотвращения различных заболеваний. При этом, как отмечается в некоторых источниках, одним из перспективных направлений модернизации физического воспитания в вузе становится учёт спортивных предпочтений и этнокультурных особенностей студентов. Вместе с тем, обобщая имеющиеся публикации и исследования, следует констатировать, что в существующей теории и практике физического воспитания по-прежнему не хватает экспериментальных исследований в данной области. Следовательно, все это свидетельствует об актуальности темы исследования.

Изложение основного материала статьи. Физическое воспитание в системе высшего образования – это обязательный компонент учебного процесса, нацеленный на формирование всесторонне развитой личности, сохранение и укрепление здоровья, повышение умственной и физической работоспособности студентов. Очевидно, что результативность этого процесса во многом определяется грамотным отбором и умелым применением соответствующих методов и приёмов, которые должны учитывать возрастные, физиологические и психолого-педагогические особенности студенческого контингента.

В структуре профессиональной подготовки будущих специалистов физическое воспитание занимает место как важная составляющая их профессионального становления [1, С. 118]. Обобщая позицию авторов, можно утверждать, что итогом правильно организованного физического воспитания выступает сформированная физическая культура выпускника – достигнутый им уровень физического развития, а также способность эффективно использовать в процессе самовоспитания и учебных занятий приобретённые знания, двигательные умения и навыки, физические и эмоционально-волевые качества. Это позволяет, как подчёркивается в исследовании [2, С. 50], поддерживать психическое и физическое здоровье, сохранять высокую работоспособность и успешно адаптироваться в социуме.

Как показывают многочисленные исследования, становление физической культуры студентов тесно связано с содержанием и качеством профессиональной подготовки, реализуемой вузом [4, С. 56]. В этой связи роль физической культуры в профессиональном становлении определяется её вкладом в формирование личностных и профессионально значимых качеств. К числу таких качеств, согласно обобщённым данным [3, С. 19], исследователи относят: ориентацию на здоровый образ жизни; устойчивую мотивацию к систематическим занятиям физической культурой и спортом; волевые характеристики личности; широкий спектр социальных компетенций, включая коммуникативные навыки; духовно-нравственные установки; способность противостоять стрессу и психофизическую готовность к профессиональной деятельности; активную социальную позицию; успешность адаптационных процессов (социально-психологических, учебно-профессиональных и психофизиологических).

Рассмотрим основные методы и приемы физического воспитания студентов.

К основным методам физического воспитания традиционно относят:

– Общеподготовительные упражнения. Эти упражнения направлены на общую физическую подготовку, развитие всех основных мышечных групп, повышение выносливости и координации. К ним относятся бег, прыжки, метания, упражнения с отягощениями, гимнастические упражнения. Их главное преимущество – возможность комплексного воздействия на организм.

– Специальные упражнения. Данные упражнения направлены на развитие физических качеств, специфичных для определенных видов спорта или профессиональной деятельности. Применительно к студенческой аудитории это могут быть силовые упражнения, упражнения на баланс, координацию движений, которые актуальны в будущей профессии.

– Игровой метод. Широко применяется в силу своей эмоциональной привлекательности и вариативности. Игры (спортивные, подвижные, эстафеты) способствуют развитию двигательных навыков, тактического мышления, формированию командного духа и положительной мотивации к занятиям физической культурой.

– Соревновательный метод. Стимулирует студентов к максимальной самоотдаче, проявлению волевых качеств, повышению результатов. Соревнования, как правило, носят профилактический характер, направлены на закрепление полученных навыков и подготовку к итоговой аттестации.

В рамках каждого метода используются разнообразные приемы, которые конкретизируют и детализируют его реализацию:

1) Прием расчлененно-конструктивный. Позволяет разучивать сложные двигательные действия поэтапно, разбивая их на составные элементы. Это особенно важно при освоении технических элементов спортивных игр или гимнастических упражнений;

2) Прием целостного разучивания. Применяется при обучении более простым движениям, где важна общая координация и целостность выполнения;

3) Объяснение, показ, упражнение. Классическая триада, лежащая в основе любого двигательного обучения. Объяснение формирует понимание, показ – наглядное представление движения, а упражнение – закрепление навыка;

4) Систематизация и обусловленность. Важнейшим принципом является построение занятий на основе четкой систематизации, где каждое последующее упражнение или занятие логически вытекает из предыдущего. Это обеспечивает последовательное развитие физических качеств и навыков, предотвращая хаотичность в подготовке. Обусловленность предполагает построение содержания физвоспитания с учетом актуальных задач образовательного процесса, будущей профессиональной деятельности студентов и их индивидуальных особенностей;

5) Прием вариативности. Направлен на устранение монотонности занятий и повышение их развивающего эффекта. Путем изменения условий выполнения упражнений (например, использование разного инвентаря, изменение ритма, добавление отвлекающих факторов) достигается лучшая адаптация организма к внешним условиям и повышается уровень владения двигательным навыком. Вариативность также стимулирует творческое мышление студентов и способствует формированию более устойчивых двигательных стереотипов;

6) Прием противоречий. Включает создание таких условий, когда студенту приходится преодолевать определенные трудности, связанные с условиями выполнения упражнения, его интенсивностью или технической сложностью. Этот метод эффективно развивает волевые качества, выносливость и способность к преодолению стрессовых ситуаций. Примером может служить выполнение упражнений в условиях ограниченного времени или перед лицом ожидаемой неудачи, что требует мобилизации всех ресурсов организма;

7) Педагогический контроль и коррекция. Незаменимый элемент в процессе физического воспитания. Включает наблюдение за правильностью выполнения упражнений, оценку уровня физической подготовленности, анализ достигнутых результатов. Полученная информация позволяет своевременно корректировать технику выполнения, изменять нагрузки, вносить изменения в методику занятий, что обеспечивает индивидуализированный подход и максимальную эффективность.

8) Инновационные подходы, такие как использование интерактивных методик (фитнес-программы, танцевальные

направления, йога), информационных технологий (видеоанализ техники, онлайн-тренировки), выступают важным дополнением к традиционным методам. Они повышают мотивацию студентов, дают возможность для самостоятельной работы и самоконтроля, а также делают занятия более увлекательными и соответствующими современным тенденциям в области физической культуры и здоровья [5, С. 167].

Выводы. В эпоху цифровизации и активного внедрения высоких технологий запросы со стороны работодателей существенно ужесточились. Сегодня от специалиста требуют не только глубоких профессиональных знаний и компетенций, но и развитых личностных характеристик, крепкого здоровья, эмоционально-психической стабильности, а также готовности оперативно приспосабливаться к динамично меняющимся условиям трудовой деятельности. Как следствие, высшие учебные заведения всё больше внимания уделяют содержанию и формам организации физического воспитания студентов, рассматривая его в качестве одной из ключевых составляющих профессиональной подготовки в университете. Выполненный анализ даёт основания утверждать, что физическая культура в вузе утрачивает статус второстепенной дисциплины и выходит на уровень фундаментального образовательного компонента, который напрямую определяет конкурентоспособность будущего выпускника.

Рассмотренные в статье методы и приемы физического воспитания – общеподготовительные и специальные упражнения, игровой и соревновательный методы, а также такие приемы, как вариативность, создание педагогических противоречий, систематизация и дифференцированный контроль – в своей совокупности образуют целостную педагогическую систему. Их грамотное применение позволяет решать не только узкие задачи физического развития, но и формировать широкий спектр профессионально значимых качеств: стрессоустойчивость, дисциплину, командный дух, лидерские качества студентов и ответственность за собственное здоровье. Особую значимость приобретает внедрение инновационных и интерактивных технологий (фитнес-программы, видеоанализ, онлайн-тренировки), которые повышают мотивацию студентов и делают процесс обучения более эффективным.

Выявление главных недостатков в организации физического воспитания современного поколения студентов, таких как недостаточная вариативность занятий, слабый учет индивидуальных и этнокультурных особенностей, а также нехватка современных материально-технических условий, позволяет наметить пути их преодоления. Основная цель этих преобразований – реализация миссии физической культуры в формировании гармонично развитой, социально активной и профессионально компетентной личности будущего специалиста, что напрямую повышает его конкурентоспособность на рынке труда.

Так, основным ориентиром в совершенствовании системы физического воспитания студентов является создание в образовательной среде высшей школы научно обоснованных организационно-педагогических и материально-технических условий для формирования физической культуры личности. Это требует комплексного подхода: учета специфики ценностно-мотивационной сферы современной студенческой молодежи, актуализации возможностей индивидуализации занятий и последовательного внедрения описанных в статье методов и приемов. Эффективная реализация данных направлений будет способствовать не только укреплению здоровья и улучшению физической подготовленности студентов, но и их успешной социальной, психологической и профессиональной адаптации, что является стратегической задачей высшей школы. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку конкретных методик, интегрирующих традиционные и инновационные подходы с учетом специфики различных направлений подготовки специалистов.

Проведённый в статье анализ теоретических и практических аспектов физического воспитания студентов позволяет сформулировать следующие выводы:

1) Физическое воспитание в вузе является не вспомогательной, а фундаментальной составляющей профессиональной подготовки. Оно непосредственно влияет на формирование физической культуры личности будущего специалиста, включающей не только уровень физического развития, но и ценностные ориентации, мотивацию к здоровому образу жизни, психоэмоциональную устойчивость и социальную адаптивность.

2) Эффективность физического воспитания напрямую зависит от системного и вариативного применения методов и приёмов. Общеподготовительные и специальные упражнения, игровой и соревновательный методы в сочетании с такими приёмами, как расчленённо-конструктивный, вариативность, создание педагогических противоречий и педагогический контроль, позволяют решать не только задачи физического развития, но и развивать волевые, коммуникативные и профессионально значимые качества студентов.

3) Инновационные подходы (фитнес-программы, видеоанализ техники, онлайн-тренировки) и учёт индивидуальных, а также этнокультурных особенностей студентов являются необходимыми условиями повышения мотивации и персонализации занятий. Без этого традиционная система физического воспитания рискует оставаться формальной и не соответствующей запросам современной молодёжи.

4) Ключевым ориентиром совершенствования системы физического воспитания выступает создание в вузе научно обоснованных организационно-педагогических и материально-технических условий. Это предполагает комплексный подход: от диагностики ценностно-мотивационной сферы студентов до внедрения индивидуализированных программ и современного оборудования.

Таким образом, системное применение разнообразных методов и приёмов физического воспитания, интегрированных с инновационными технологиями и учётом личностных особенностей обучающихся, способствует не только укреплению здоровья и повышению физической подготовленности студентов, но и их успешной профессиональной, социальной и психологической адаптации, что в конечном итоге повышает конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

Литература:

1. Гайнуллина, Д.С. Формирование у студентов социально и профессионально значимых качеств в процессе их занятия физической культурой и спортом / Д.С. Гайнуллина, И.В. Николаева // Известия Института систем управления СГЭУ. – 2020. – № 2(22). – С. 19-21

2. Егорычева, Е.В. Формирование физической культуры личности студента – неотъемлемая часть профессионального становления будущего специалиста / Е.В. Егорычева, И.В. Чернышева, С.В. Мусина, М.В. Шлемова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 6. – С. 118-120

3. Игошев, Г.М. Физическое воспитание в профессиональной адаптации студентов к условиям вуза / Г.М. Игошев, И.В. Верещагин // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 6-7. – С. 56-58

4. Никитина, И.В. Построение учебного процесса по физическому воспитанию со студентами вузов на основе дифференцированного подхода / И.В. Никитина // Наука и инновации в сфере образования и производства: сборник научных трудов (Орел, 01-03 июня 2015 г.). – Орел: Орловский государственный университет, 2015. – С. 166-170

5. Отравенко, Е.В. Формирование физической культуры личности студента как субъекта профессиональной деятельности / Е.В. Отравенко // Физическое воспитание студентов. – 2015. – № 6. – С. 50-55

УДК 372
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования Политаева Татьяна Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
аспирант Чжан Футун
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И ПОДДЕРЖКИ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РОССИИ

Аннотация. В статье анализируется институциональная структура и механизмы выявления, развития и поддержки музыкально одаренных детей в современной России. На основе анализа нормативных документов и эмпирических исследований, проведенных российскими учеными, авторами рассматриваются процессы формирования и развития трехуровневой системы музыкального образования, модель Центральной музыкальной школы как пример интегрированного обучения, деятельность Образовательного центра «Сириус», региональные модели и механизмы их развития, многоуровневая система выявления одаренности, а также роль семьи в обозначенных процессах. Даются ключевые характеристики российской системы, включая процессы эстетического воспитания и профессиональной подготовки, отмечается концентрация ресурсов в специализированных центрах, постепенное вовлечение семьи в образовательный процесс.
Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально одаренные дети, система музыкального образования, детские музыкальные школы, Центральная музыкальная школа, механизмы отбора, институциональная структура, выявление, развитие и поддержка одаренных детей.
Annotation. The article analyzes the institutional structure and mechanisms for identifying, developing, and supporting musically gifted children in contemporary Russia. Based on an analysis of regulatory documents and empirical research conducted by Russian scholars, the authors examine the formation and development of the three-level system of music education, the model of the Central Music School as an example of integrated education, the activities of the Sirius Educational Center, regional models and their development mechanisms, the multi-level system for identifying giftedness, and the role of the family in these processes. The article highlights key characteristics of the Russian system, including the processes of aesthetic education and professional training, the concentration of resources in specialized centers, and the gradual involvement of families in the educational process.
Key words: music education, musically gifted children, music education system, children's music schools, Central Music School, selection mechanisms, institutional structure, identification, development and support of gifted children.

Введение. Проблема выявления, обучения, развития и поддержки одаренных детей является одной из приоритетных в современной образовательной политике Российской Федерации, что нашло отражение в ряде нормативных документов, включая Федеральный закон «Об образовании», Концепцию общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, а также Федеральные государственные требования к дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств.

Музыкальная одаренность проявляется относительно рано и требует специальных условий для развития. В России за более чем столетнюю историю сформировалась уникальная система работы с музыкально одаренными детьми, включающая детские музыкальные школы, школы искусств, специализированные учебные заведения при консерваториях, а в последние годы – федеральные и региональные центры развития одарённых детей, таких как Образовательный центр «Сириус», региональные центры развития талантов в области искусства. Изучение данной системы представляет интерес не только для российской педагогики, но и для сравнительного анализа российской системы с опытом зарубежных стран.

Изложение основного материала статьи. Современная российская система выявления, поддержки и развития музыкально одаренных детей представляет собой сложное институциональное образование, сохраняющее черты советского наследия и одновременно переживающее период реформ, начавшийся в 1990-е годы и продолжающийся по настоящее время. В основе этой системы лежит трехуровневая модель, сложившаяся в советский период: к 1927 году оформилась структура, включавшая начальное музыкальное образование (четырехлетние школы общего музыкального образования и школы для взрослых), среднее профессиональное (техникумы) и высшее (консерватории) [5, С. 4]. Окончательное оформление данной системы произошло в 1980-е годы, когда детские музыкальные школы закрепились в качестве первого звена профессионального музыкального образования [8, С. 4]. Из этих фактов можно сделать вывод, что российская система формировалась как единая вертикаль, где каждая ступень готовит ученика для перехода на следующую. Это отличает ее от многих западных стран, где музыкальное образование на начальном уровне чаще ориентировано на общее развитие, а не на профессиональную подготовку.

Однако ключевым моментом, определившим современную модель системы, стал 1992 год, когда Закон Российской Федерации «Об образовании» определил детские музыкальные школы как учреждения дополнительного образования детей [6, С. 2; 4, С. 2]. Как отмечает Б.Ф. Смирнов, это решение привело к формированию двойственного статуса ДМШ: с одной стороны, они сохранили функцию подготовки к поступлению в профессиональные учебные заведения, с другой – были приравнены к учреждениям дополнительного образования детей [6, С. 4-5]. Таким образом, ДМШ оказались в ситуации, когда им одновременно предписаны две миссии – эстетическое воспитание широких масс и профессиональная ориентация одаренных детей [6, С. 7]. На наш взгляд, эта двойственность не является «ошибкой» или «проблемой» в критическом смысле. Скорее, это устойчивая характеристика российской системы, которая пытается совместить две разные задачи в рамках одного учреждения. Как будет показано в следующих разделах, аналогичная двойственность проявляется и в других элементах системы.

Переломным этапом трансформации стал 2011 год, когда Федеральный закон № 145-ФЗ внес изменения в законодательство об образовании, вернув детским школам искусств статус учреждений, реализующих дополнительные предпрофессиональные программы [4, С. 4; 3, С. 21]. Как подчеркивает О.А. Самовик, это решение означало возвращение к трехступенчатой модели: ДШИ вновь стала рассматриваться как первая ступень профессионального образования, фундамент системы «школа – училище – вуз» [4, С. 5]. В исполнение закона были утверждены Федеральные государственные требования (ФГТ) к предпрофессиональным программам, установившие единые стандарты содержания, структуры и сроков обучения: восьмилетний срок для детей, поступающих в возрасте 7-9 лет, и пятилетний – для детей 10-12 лет [8, С. 5; 4, С. 4]. Следует обратить внимание на то, что ФГТ впервые в постсоветский период ввели

общефедеральные стандарты для детских музыкальных школ. Это означает, что государство стремится обеспечить единое качество образования независимо от региона, что является важным шагом для сохранения преемственности между ступенями.

Восьмилетний срок обучения, установленный ФГТ, означает, что ребенок находится в системе профессиональной подготовки с начальной школы до старших классов. Это, как отмечает О.А. Самовик, требует от семьи значительных временных и финансовых ресурсов, что становится одним из факторов, влияющих на принятие семьей решения о продолжении обучения ребенка в музыкальной школе [4, С. 4-5]. Следовательно, система ФГТ не только задает образовательный стандарт, но и формирует определенные условия для семей. С одной стороны, длительный срок обучения позволяет углубленно осваивать профессию. С другой стороны, он требует от семьи готовности к многолетним инвестициям в образование ребенка, а также поддержку в его творческих начинаниях. Это наблюдение важно для понимания того, какие семьи остаются в системе, а какие вынуждены из нее выйти.

Если трехступенчатая структура представляет собой «горизонтальный» срез российской системы музыкального образования, то Центральные музыкальные школы (ЦМШ) при консерваториях воплощают ее «вертикальную» глубину. Первая такая школа была открыта в 1932 году при Московской консерватории по инициативе профессора А.Б. Гольденвейзера и ректора С.Т. Шацкого [5, С. 4]. В 1935 году она была преобразована в Центральную музыкальную школу, где внедрили систему «7+5»: семь лет общего образования и пять лет профессиональной подготовки [5, С. 4]. К 1948 году в стране было создано 28 аналогичных школ [5, С. 4]. Из этих данных видно, что идея интеграции общего и профессионального образования возникла в России достаточно рано – еще в 1930-е годы. Это позволяет говорить о ЦМШ как об одной из институциональных инноваций советской педагогики, которая сохранилась и продолжает развиваться в современной России.

Как отмечает Я.Ю. Сорокина, ключевая особенность этой модели – возможность непрерывного педагогического сопровождения: один и тот же преподаватель может вести ученика с начальных классов до окончания консерватории [7, С. 82]. Это создает условия для выстраивания долгосрочной репертуарной политики и последовательного формирования профессиональных компетенций, исключая ситуацию, когда ученик «передается» новому педагогу на каждом этапе обучения [7, С. 82]. Такая система имеет свои преимущества: учитель хорошо знает особенности ученика, его сильные и слабые стороны, может планировать развитие на годы вперед. Это особенно важно для музыкального образования, где накопление репертуара и техническое развитие требуют длительного времени.

Еще одна уникальная черта ЦМШ – организация коллективных занятий, на которых присутствуют ученики разных возрастов и уровней подготовки. По воспоминаниям Т.П. Николаевой, на занятиях А.Б. Гольденвейзера собирались его ученики по Центральной музыкальной школе, студенты и аспиранты консерватории [7, С. 83]. С.И. Савшинский, профессор Петербургской консерватории, высоко оценивал этот метод, отмечая, что присутствие на уроках учителя с другими учениками создает интерес к работе и успехам товарищей, позволяет каждому изучить значительно больший круг произведений, а также легче понять то, что на самом себе трудно заметить и осмыслить [7, С. 83].

Данная традиция коллективного обучения представляет собой одну из институциональных особенностей российской системы. В западных моделях, как правило, доминируют индивидуальные занятия, а взаимодействие между учениками ограничивается формальными мероприятиями. В российской же традиции коллективное обсуждение и взаимное обучение являются неотъемлемой частью образовательной практики. Представленные данные может быть полезными для сравнительного анализа. В настоящее время ЦМШ функционируют в Москве (ЦМШ при МГК им. Чайковского), Калининграде (Балтийский филиал), Кемерово (Сибирский филиал) и Владивостоке (Приморский филиал). Таким образом, можно сказать, что эта модель охватывает лишь несколько крупных городов, но именно там сосредоточена подготовка наиболее одаренных юных музыкантов.

Наряду с ЦМШ, представляющей собой модель долгосрочного интегрированного обучения, в 2015 году в Сочи был создан Образовательный центр «Сириус», реализующий принципиально иную логику работы с одаренными детьми [2, С. 1; 7, С. 83]. Если ЦМШ ориентирована на «избранных», которые проходят многолетнюю подготовку в одном учебном заведении, то «Сириус» предлагает краткосрочные интенсивные смены (25 дней), собирая талантливых школьников со всей страны. Сравнение этих двух моделей позволяет увидеть разные подходы к выявлению и развитию одаренных детей. ЦМШ ориентируется на глубокое и продолжительное освоение профессиональной деятельности, а «Сириус» – на интенсивное краткосрочное обучение на сжатых, но насыщенных учебных курсах, после завершения которых, обучающийся возвращается в свою школу к стандартному обучению. Оба подхода имеют свои достоинства и могут дополнять друг друга.

Как отмечает Т.Г. Кучина, отбор в центр осуществляется на строгой конкурсной основе: принимаются только победители всероссийских и международных олимпиад, участники творческих конкурсов, научных конференций и исследовательских проектов [2, С. 1]. Для музыкально одаренных детей функционирует направление «Искусство», в рамках которого ежегодно отбирается 120 юных музыкантов [2, С. 1; 7, С. 83]. Эти цифры показывают, что «Сириус» ориентирован на уже проявивших себя детей. Система отбора не ориентируется на выявление таланта, а работает с теми, кто уже подтвердил свой высокий уровень на конкурсах и олимпиадах. Это отличает «Сириус» от обычных ДМШ, где отбор одаренных детей происходит при поступлении в школу, он менее строгий.

Уникальность «Сириуса» заключается в сочетании нескольких образовательных принципов, таких как вариативность и использование инновационных способов обучения. Принцип вариативности проявляется в гибкости образовательного процесса, индивидуализации образовательных маршрутов, поскольку наряду с обязательными занятиями по профилю школьники выбирают лекции и мастер-классы по собственному усмотрению. Преобладание инновационных способов обучения в мастерских, проектной деятельности, организация свободных дискуссий выражается в закономерном результате: итогом участия в смене является самостоятельно выполненная творческая работа [2, С. 1]. Это подтверждает, что обучение в «Сириусе» основано на педагогических подходах, которые не часто встречаются в общеобразовательных и музыкальных школах, и его можно рассматривать как экспериментальную площадку апробации новых форм работы с одаренными детьми.

В 2020 году на базе «Сириуса» была открыта Высшая школа музыки, разработкой программы обучения для которой заняты ведущие отечественные специалисты в области профессионального музыкального образования [7, С. 83]. Как подчеркивает Я.Ю. Сорокина, в основу концепции положен богатейший опыт ЦМШ при Московской консерватории, а также идея гибкой системы наставничества, позволяющей педагогу выходить за жесткие рамки программы и учитывать индивидуальные особенности каждого ученика [7, С. 83-84]. Это свидетельствует о том, что «Сириус» не противопоставляет себя традиционной системе, а стремится использовать ее лучшие достижения. Опыт ЦМШ, накопленный за десятилетия, признается ценным и переносится в новую образовательную среду. Сопоставляя две модели – ЦМШ и «Сириус», – можно увидеть, что они не столько конкурируют друг с другом, сколько дополняют одна другую: первая обеспечивает углубленную многолетнюю подготовку для небольшого числа обучающихся, вторая – создает возможность для более широкого круга талантливых детей из регионов получить высококвалифицированную поддержку в формате интенсивных

краткосрочных программ.

Однако ни ЦМШ, ни «Сириус» не могут полностью охватить всех одаренных детей, особенно тех, кто живет вдали от крупных центров. В этой связи интерес представляют исследования, посвященные работе с музыкально одаренными детьми в малых городах и сельской местности. Н.Г. Тагильцева, Л.В. Матвеева и М.А. Бызова выделяют три фактора, характеризующие образовательную ситуацию в малых городах: дефицит высококвалифицированных педагогических кадров, слабая культурная инфраструктура (невозможность посещать концерты, театральные представления, выставки), а также ограниченный доступ к участию в творческих соревнованиях, что не позволяет молодым музыкантам объективно оценить уровень собственного мастерства [9, С. 108-110].

Социологическое исследование, проведенное Б.Ф. Смирновым в середине 2000-х годов в Челябинской области, дает конкретные цифры: 45,3% школ отмечали тенденцию к уменьшению контингента учащихся; 58,2% испытывали кадровую недоукомплектованность; 67,4% оценивали качество эксплуатируемых инструментов как «удовлетворительное» [6, С. 6-7]. Особенно остро ситуация обстоит в сельских школах, где оркестры народных инструментов функционировали лишь в 13,9% учреждений [6, С. 7]. Приведенные данные касаются одного региона и отдельного периода, в связи с этим не являются характерными для всей России, однако показывают, что в некоторых регионах существуют трудности, требующие внимания.

В ответ на эти вызовы формируются механизмы, направленные на выравнивание возможностей между разными регионами. Один из примеров – создание специализированных центров, обеспечивающих взаимодействие между ведущими музыкальными учебными заведениями и региональными ДМШ. Примером служит Уральский региональный центр для музыкально одаренных детей и молодежи, созданный в 2013 году на базе Уральского музыкального колледжа [9, С. 114]. Как показывают Н.Г. Тагильцева, Л.В. Матвеева, М.А. Бызова, деятельность Центра включает проведение мастер-классов преподавателями колледжа в региональных школах, методическое сопровождение педагогов, индивидуальные консультации для одаренных обучающихся [9, С. 114-115]. Такая модель «центр – периферия» позволяет частично компенсировать дефицит ресурсов в отдаленных школах. Она не заменяет полноценного обучения на месте, но дает возможность одаренным детям получить консультацию у высококвалифицированного специалиста, не переезжая в крупный город. За пять лет работы Центра было выявлено более ста одаренных учащихся из областных школ; из них 29 человек, имевших те или иные трудности в развитии, были включены в специальные программы поддержки [9, С. 115].

Механизмы выявления музыкально одаренных детей в России имеют многоуровневый характер. На начальном этапе основным инструментом является конкурсный отбор при поступлении в ДМШ и ДШИ. Федеральные государственные требования установили четкие возрастные параметры: восьмилетний срок обучения для детей, поступающих в возрасте 7-9 лет, и пятилетний – для детей 10-12 лет [4, С. 4]. Однако, как отмечает О.А. Самовик, сама процедура отбора на практике нередко сводится к проверке наличия элементарных музыкальных навыков [4, С. 5]. Из этого можно сделать вывод, что формальные критерии отбора не всегда позволяют выявить действительно одаренного ребенка. Вопрос о том, как оценивать музыкальную одаренность на начальном этапе, остается открытым как для российской, так и для международной педагогики.

На более высоком уровне ключевую роль играют музыкальные конкурсы. Международный конкурс имени П.И. Чайковского, учрежденный в 1958 году, остается одним из наиболее престижных музыкальных соревнований в мире [5, С. 4]. Для юных музыкантов значимы всероссийские и региональные конкурсы, победа в которых служит основанием для включения в специализированные программы [2, С. 1; 9, С. 115]. Особую роль процесс выявления одаренности играет в работе «Сириуса»: как подчеркивает Т.Г. Кучина, участие в центре возможно только для победителей олимпиад и конкурсов [2, С. 1]. Таким образом, конкурсная система выполняет в России не только функцию соревнования, но и функцию выявления одаренной личности для дальнейшего доступа к дополнительным образовательным ресурсам. Это важное наблюдение для понимания того, как устроена «лестница возможностей» для одаренных детей.

Для выявления музыкально одаренной личности в процессе поступления в профессиональные учебные заведения организованы вступительные испытания. В консерваториях, как отмечает Р.Н. Слонимская, прием осуществляется на конкурсной основе, начиная с 10-летнего возраста [5, С. 4]. В зависимости от способностей и подготовки обучающиеся проходят специальные и обязательные предметы согласно единому учебному плану [5, С. 4]. Эта многоуровневая система создает для одаренного ребенка своего рода «коридор возможностей»: неудача на одном этапе может быть компенсирована успехом на другом. Система предполагает не только многократную проверку профессиональных качеств, но и формирование у обучающегося определенных личностных качеств – настойчивости, умения работать в условиях конкуренции, способности переживать временные неудачи.

Роль семьи в выявлении, поддержке и развитии музыкальной одаренности остается одной из важных, но не до конца изученных тем. А.Т. Ферзалиева и С.М. Зырянова отмечают, что в дошкольном возрасте именно родители чаще всего первыми замечают признаки повышенного интереса ребенка к музыке [11, С. 4]. Однако, по данным Н.Г. Тагильцевой, Л.В. Матвеевой, М.А. Бызовой, в некоторых случаях семья может не уделять достаточного внимания музыкальным интересам ребенка [9, С. 110]. Исследователи выделяют два типа семейной стратегии, по-разному влияющие на развитие одаренного ребенка: высокая вовлеченность, когда родители активно участвуют в организации учебного процесса и контроле за его выполнением, и низкая вовлеченность, когда родители не проявляют интереса к музыкальным занятиям ребенка и не участвуют в них [9, С. 110]. Эти наблюдения показывают, что семья может быть как ресурсом, так и ограничивающим фактором для развития одаренности. Понимание этого важно для разработки программ поддержки, которые включают работу не только с детьми, но и с их родителями.

В практике работы с одаренными детьми используются различные формы вовлечения семьи. Н.Г. Тагильцева, Л.В. Матвеева, М.А. Бызова описывают модель, направленную на создание более комфортных условий для творческого развития ребенка в семье: родительские собрания в режиме онлайн, интернет-переписку, форумы, совместные проекты детей и родителей, организацию совместных поездок для посещения филармонических концертов и оперных спектаклей [9, С. 118-119]. По наблюдениям педагогов, дети, чьи родители активно участвовали в таких мероприятиях, демонстрировали более высокую учебную мотивацию и уверенность в своих силах [9, С. 120]. Из этого можно сделать вывод, что целенаправленная работа с семьей может повышать эффективность обучения одаренного ребенка. Это направление заслуживает более пристального внимания в педагогических исследованиях.

Выводы. Можно выделить несколько ключевых характеристик современной российской системы выявления, поддержки и развития музыкально одаренных детей. Первая характеристика – это сочетание двух задач, которые решает система: с одной стороны, эстетическое воспитание широких масс, с другой – подготовка профессиональных кадров. Эта двойственность проявляется на разных уровнях: в статусе ДМШ, в программах обучения, в ожиданиях родителей и педагогов. Вторая характеристика – наличие специализированных центров (ЦМШ, «Сириус»), которые обеспечивают углубленную подготовку наиболее одаренных детей. Эти центры сосредоточены в крупных городах, но их опыт и методики влияют на всю систему. Третья характеристика – многоуровневый отбор, включающий конкурсный отбор при поступлении,

участие в конкурсах и олимпиадах, а также вступительные испытания в профессиональные учебные заведения. Эта система создает для одаренного ребенка несколько «воронок», через которые он может пройти на пути к профессии. Четвертая характеристика – постепенное осознание роли семьи как важного фактора развития одаренности. В практике работы с одаренными детьми появляются программы, направленные на вовлечение родителей в образовательный процесс.

В целом, российская система представляет собой сложный механизм, в котором переплетены традиции советской педагогики, постсоветские реформы и современные инновации. Она не является идеальной, но она работает и дает результаты, признанные на международном уровне. Для понимания этой системы важно учитывать ее институциональную логику, а не оценивать ее по отдельным недостаткам.

Литература:

1. Александрина, Н.Б. Психолого-педагогическая направленность развития музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов детских школ искусств / Н.Б. Александрина // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44). – С. 10-11

2. Кучина, Т.Г. Педагогические технологии XXI в.: опыт образовательного центра «Сириус» / Т.Г. Кучина // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 403-405

3. Образовывались, образовывались – и дообразовывались…: Хроника битвы за художественное образование: 2010-2011 // Музыкальное обозрение. – 2011. – № 7-8. – С. 21-26

4. Самовик, О.А. Детские музыкальные школы и детские школы искусств в системе современного модернизирующегося музыкального образования / О.А. Самовик // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 2(117). – С. 62-67

5. Слонимская, Р.Н. Становление профессионального музыкального образования в России: к постановке проблемы / Р.Н. Слонимская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 9(50). – С. 216-222

6. Смирнов, Б.Ф. Статус детской музыкальной школы: учебное заведение или культурно-просветительное учреждение? (историко-социологический анализ) / Б.Ф. Смирнов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 1. – С. 63-70

7. Сорокина, Я.Ю. Профессионально-ориентированное обучение музыканта в современной России / Я.Ю. Сорокина // Музыкальное образование и наука. – 2021. – № 2(15). – С. 81-84

8. Сраджев, В.П. Развитие системы музыкального образования в России: ретроспективный анализ (на примере детских школ искусств) / В.П. Сраджев, Е.П. Кондакова, И.П. Мандебура // Наука. Искусство. Культура. – 2013. – № 2. – С. 129-136

9. Тагильцева, Н.Г. Личностно ориентированные модели развития музыкально одаренных детей / Н.Г. Тагильцева, Л.В. Матвеева, М.А. Бызова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 3. – С. 106-124

10. Ферзалиева, А.Т. Особенности педагогического сопровождения детей с признаками музыкальной одаренности в условиях дополнительного образования / А.Т. Ферзалиева, С.М. Зырянова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4(55). – С. 228-234

Педагогика

УДК 371

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

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ЕГО ЗНАЧИМОСТЬ

Аннотация. Исследование посвящено анализу прогностической направленности как ключевого компонента управленческой деятельности руководителей школ. Рассмотрены теоретические основания прогностической компетентности, её структура и роль в обеспечении эффективного управления образовательным учреждением. На основе анализа специальной литературы выявлены противоречия между требованиями современной образовательной политики к прогностическим навыкам администрации и недостаточной разработанностью методических подходов к их формированию. Установлено, что прогнозирование в управлении школой предполагает не только предвидение отдалённых последствий принимаемых решений, но и способность к моделированию развития образовательной системы на основе анализа текущего состояния. Выявлена необходимость интеграции прогностических умений с компетенциями стратегического планирования и инновационного проектирования. Обосновано, что формирование прогностической компетентности руководителя должно осуществляться посредством специально организованной рефлексивно-аналитической деятельности, включающей изучение передовых практик управления и экспериментирование в условиях собственного учреждения. Материалы могут быть полезны при проектировании программ повышения квалификации руководящих кадров образовательной сферы.

Ключевые слова: антиципирующее мышление руководителя, готовность к инновационным изменениям, методология прогностического управления, педагогическое управление образовательным учреждением, прогностическая компетентность, управленческая деятельность, целеполагание и перспективное планирование.

Annotation. The study is devoted to the analysis of the prognostic orientation as a key component of the management activities of school leaders. The theoretical foundations of predictive competence, its structure and role in ensuring effective management of an educational institution are considered. Based on the analysis of special literature, contradictions have been revealed between the requirements of modern educational policy for the predictive skills of administration and the lack of development of methodological approaches to their formation. It has been established that forecasting in school management involves not only anticipating the long-term consequences of decisions made, but also the ability to model the development of the educational system based on an analysis of the current state. The necessity of integrating predictive skills with the competencies of strategic planning and innovative design is revealed. It is proved that the formation of the predictive competence of the head should be carried out through specially organized reflective and analytical activities, including the study of advanced management practices and experimentation in the conditions of their own institution. The materials can be useful in designing professional development programs for senior educational personnel.

Key words: anticipatory thinking of the head, readiness for innovative changes, methodology of predictive management, pedagogical management of an educational institution, predictive competence, managerial activity, goal setting and long-term planning.

Введение. Современная система образования находится в состоянии перманентной трансформации. Нормативные документы, определяющие содержание деятельности управленца в сфере образования, всё чаще упоминают необходимость стратегического видения, прогнозирования развития, предвидения вызовов. Однако педагогическая наука не выработала достаточно чётких представлений о том, как именно данные требования трансформируются в конкретные управленческие компетенции. Здесь и возникает научный пробел.

Исследования, проводившиеся в области управления образованием, обычно сосредоточивались на технологиях текущего руководства, планировании бюджета, контроле качества преподавания. Прогностическая составляющая управленческой деятельности долгое время рассматривалась как периферийный вопрос, хотя именно в этой сфере находятся точки роста профессиональной компетентности администраторов школ.

Как отмечает В.М. Гребенникова, прогностическая компетентность руководителя образовательной организации выступает в качестве фактора эффективного управления [1, С. 312]. Однако само содержание этой компетентности остаётся недостаточно операционализировано. О.А. Егорова подчёркивает важность прогностического аспекта в управленческой деятельности руководителя школы, но вместе с тем указывает на фрагментарность соответствующей подготовки в системе повышения квалификации [2, С. 56-62]. Работы Е.В. Коротаевой и А.С. Андрюниной демонстрируют, что прогнозирование рассматривается исследователями как интегральный компонент управленческой деятельности [3, С. 112], а не как одна из частных функций.

Между тем ситуация осложняется следующим обстоятельством: сама природа управленческого прогнозирования в образовании допускает различные интерпретации. Для одних специалистов это означает преимущественно экстраполяцию текущих тенденций на будущее; для других – конструирование желаемого состояния системы на основе нормативных представлений о развитии. Указанные подходы, как выясняется при внимательном разборе литературы, отчасти противоречат друг другу, хотя и дополняют одна другую в отдельных аспектах.

Состояние научной разработки проблемы характеризуется определённой амбивалентностью. С одной стороны, признана важность прогностической компетентности; с другой – отсутствует согласованное понимание её структуры и механизмов формирования. Данный пробел имеет серьёзные практические последствия: подготовка управленцев осуществляется часто без ясной методологической базы.

Цель настоящего анализа состоит в том, чтобы рассмотреть прогностическую направленность управленческой деятельности руководителей в структуре педагогического управления, выявить её характеристики, соотношение с другими компонентами управленческого процесса и показать её значимость для совершенствования подготовки кадров.

Изложение основного материала статьи. Под прогностической направленностью управленческой деятельности следует понимать ориентацию руководителя на предвидение развития образовательной системы, учёт отдалённых последствий текущих решений и конструирование стратегических образов желаемого будущего учреждения. Это не просто способность предугадывать, но система скоординированных действий, опирающихся на аналитическую основу.

В.С. Лазарев рассматривает управление образовательным учреждением сквозь призму теоретических оснований и технологий прогнозирования [4, С. 5-18]. Согласно его концепции, прогнозирование включает несколько этапов: анализ текущего состояния системы, выявление тенденций развития, конструирование вариантов будущего и выбор оптимального сценария. Это верно, но требует уточнения в применении к специфике школьного управления.

Образовательная организация как объект управления обладает особенностями, отличающими её от производственной системы. Педагогический процесс содержит в себе элементы непредсказуемости, обусловленные индивидуальностью субъектов образования. Кроме того, образовательное учреждение встроено в сложный контекст социальных, культурных, нормативных факторов. Отсюда вытекает, что прогнозирование в данной сфере не может быть чисто детерминированным; оно допускает вероятностную, многовариантную характеристику будущего.

Необходимо различать несколько уровней прогностической деятельности руководителя. Первый – оперативное прогнозирование, которое охватывает период от одного до трёх месяцев. Здесь речь идёт о предвидении ближайших изменений в коллективе, о планировании текущих мероприятий с учётом предполагаемых внешних воздействий. Второй уровень – тактическое прогнозирование, рассчитанное на период от полугода до двух лет. На этом этапе осуществляется планирование развития отдельных компонентов образовательной системы, введение инноваций, корректировка внутришкольной политики. Третий, наиболее ёмкий и сложный уровень – стратегическое прогнозирование. Оно охватывает многолетний горизонт, в пределах которого руководитель конструирует образ школы в перспективе пяти, десяти и более лет.

Каждый из этих уровней предъявляет специфические требования к управленческому мышлению. На оперативном уровне преобладает интуитивно-эмпирическое предвидение; на тактическом возрастает роль анализа данных; на стратегическом доминирует конструирование нормативного образа будущего. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживается их глубокая взаимосвязь. Оперативные решения, принимаемые в кратковременной перспективе, закладывают предпосылки для тактических преобразований. Тактические инициативы, в свою очередь, создают условия для стратегических сдвигов. Таким образом, целостная система прогностического управления предполагает согласованность действий на всех трёх уровнях.

Парадоксально, но именно в средней школе – в организации, казалось бы, консервативной и привязанной к традиции – возрастает значение прогностической ориентации. Это обусловлено ускорением социальных изменений, появлением новых вызовов в виде цифровизации образования, изменения демографической ситуации, трансформации требований, предъявляемых экономикой к выпускникам. Руководитель, не владеющий методами прогнозирования, оказывается в позиции администратора, постоянно реагирующего на проблемы вместо того, чтобы предвосхищать их.

М.М. Поташник акцентирует внимание на прогностической направленности управления развитием школы, рассматривая её как стержень стратегического менеджмента в образовании [5, С. 32-41]. Его позиция заслуживает внимания в том смысле, что она связывает прогностическую компетентность не просто с индивидуальным мастерством администратора, но с системной трансформацией управления. Иными словами, речь идёт о создании такой организационной культуры, в которой предвидение будущего становится не добавочной функцией, но имманентным свойством управленческой системы в целом.

Структура прогностической компетентности включает несколько взаимосвязанных компонентов. Первый компонент – аналитический. Руководитель должен обладать способностью собирать, систематизировать и интерпретировать информацию о состоянии учреждения, его социальном окружении, трендах в образовательной политике. Второй компонент – конструктивный. Здесь требуется умение моделировать варианты развития, представлять себе желаемое состояние системы, разрабатывать сценарии преобразований. Третий компонент – рефлексивный. Это осознание собственных предположений, проверка их обоснованности, готовность к коррекции прогнозов в свете новых данных.

Возникает вопрос: насколько объективны могут быть прогнозы, принимаемые администратором? На самом деле ситуация иная, чем может показаться с первого взгляда. Прогностические предположения руководителя никогда не

являются чисто объективными; они всегда сопряжены с его ценностными ориентациями, профессиональным опытом, личностными характеристиками. Это не является, однако, недостатком; напротив, указывает на конструктивный характер управленческого прогнозирования в образовании.

Управленческое предвидение, как уже отмечалось выше, опирается на двойную основу – на объективные данные о тенденциях и на нормативные представления о целях развития. Первый элемент придаёт прогнозам реалистичность; второй – направленность на выработку смысла и ценностных ориентиров. Практические механизмы реализации прогностической направленности вариативны и зависят от конкретных условий функционирования учреждения.

Можно выделить ряд универсальных подходов. Прежде всего, это создание в школе системы мониторинга образовательных процессов, позволяющей отслеживать динамику ключевых показателей. Требуются не только традиционные методики контроля успеваемости, но и более тонкие инструменты – социально-психологические опросы, анализ портфолио учащихся, фиксация изменений в климате образовательного учреждения. Второй механизм – организация на базе школы проектных групп, занимающихся изучением тенденций в образовании, анализом инноваций, разработкой стратегических инициатив. При ближайшем рассмотрении обнаруживаются дополнительные аспекты, такие как необходимость обеспечения регулярного взаимодействия между этими группами и управленческой командой, системы обратной связи и механизмы для трансляции полученных выводов в решения администрации.

Третий механизм – включение элементов прогностической деятельности в процессы стратегического планирования школы. Могут быть использованы разнообразные методы: SWOT-анализ, моделирование сценариев, фасилитированные групповые сессии с участием учителей, родителей, представителей общественности. В контексте российской школы такие подходы часто встречают сопротивление, обусловленное привычкой к вертикальному управлению. Преодоление этого сопротивления требует не только методической работы, но и глубокого переосмысления философии управления.

Какое соотношение существует между прогностической компетентностью руководителя и его другими профессиональными умениями? Прогностическая направленность не существует в вакууме; она опирается на широкий спектр управленческих способностей. Во-первых, это компетенции в области педагогического анализа – способность критически оценивать состояние преподавательской деятельности, выявлять проблемы в образовательном процессе. Во-вторых, это умения в сфере организационного развития – навыки изменения организационной структуры, внедрения новых форм взаимодействия. В-третьих, это коммуникативная компетентность, позволяющая руководителю транслировать видение будущего, мобилизовать коллектив на достижение стратегических целей.

Взаимосвязь между этими компетенциями многоуровневая. Прогностическое мышление, развиваясь, способствует совершенствованию педагогического анализа. В то же время хорошо развитый анализ предоставляет руководителю твёрдую основу для прогнозирования. Вот здесь и возникает затруднение: как в системе управления обеспечить синхронное развитие всех этих компонентов?

Одна из немаловажных проблем состоит в том, что традиционная подготовка руководителей в системах повышения квалификации часто фокусируется на разрозненных навыках, а не на их интеграции. Педагогический анализ преподаётся отдельно, стратегическое планирование – отдельно, коммуникация – отдельно. Такой подход приводит к фрагментарности в развитии компетентности. Требуется иная модель обучения, построенная на принципе интегрированности, где каждый элемент рассматривается в связи с целостной системой управленческой деятельности.

Перспективным направлением представляется развитие у руководителей так называемого антиципирующего мышления. Это мышление, ориентированное на предчувствие, на чувствительность к слабым сигналам о грядущих изменениях. Развитие такого мышления требует систематической работы с рефлексией собственной практики, анализом ошибок прогнозирования, осмыслением причин несовпадения предполагаемого развития событий с реальностью. Практика показывает, что руководители, регулярно занимающиеся такой рефлексией, демонстрируют заметно более высокий уровень сформированности прогностических способностей.

Особый интерес представляет вопрос о роли интуиции в управленческом прогнозировании. На первый взгляд, интуиция кажется противоположностью научному подходу. Это верно лишь отчасти, ибо научное исследование интуиции, проведённое в области психологии, указывает на её рациональную основу. Интуитивные суждения руководителя – это результат скрытой обработки значительного объёма информации, накопленной в ходе профессиональной деятельности. Таким образом, развитие прогностических навыков включает также и совершенствование способности к интуитивному предвидению, которое опирается на синтез опыта и анализа.

Уместно обсудить специфику прогностического управления в различных типах образовательных учреждений. Для школы, находящейся в состоянии стабильности, прогностическая направленность может выражаться преимущественно в форме инкрементального планирования – последовательного совершенствования существующих процессов. Для школы, переживающей кризис или находящейся в процессе трансформации, требуется радикальное прогнозирование, предполагающее разработку нового видения её миссии и целей. Для инновационного учреждения, позиционирующего себя как экспериментальная площадка, прогностическая деятельность должна быть направлена на опережающее отслеживание тенденций в образовании и адаптивный поиск новых форм организации учебного процесса. Из этого следует, что универсальной модели прогностического управления не существует.

Каждый руководитель должен адаптировать общие принципы к специфике своего учреждения. Между тем это не означает отсутствия общих закономерностей. Становится ясно, что независимо от типа школы, прогностическая компетентность требует: систематического анализа информации; ясности в определении ценностей и целей; готовности к пересмотру прогнозов в свете новых данных.

Немаловажное значение имеет процесс коммуникации прогнозов внутри организации. Нередко руководитель разрабатывает стратегический план, но недостаточно эффективно транслирует его содержание педагогическому коллективу. В результате план остаётся формальным документом, не оказывая влияния на повседневную деятельность. Чтобы прогностическая направленность стала действительной силой, трансформирующей школу, необходимо добиться того, чтобы учителя не просто ознакомились с планом, но прониклись его смыслом, увидели в нём перспективу собственного развития и совершенствования своей профессиональной деятельности.

Роль педагогического совета как органа, где воплощаются прогностические идеи администрации, требует специального рассмотрения. Если педагогический совет функционирует исключительно как место утверждения административных решений, его потенциал не реализуется. Напротив, когда педагогический совет становится пространством диалога о развитии школы, анализа тенденций, совместного конструирования образов желаемого будущего, он превращается в инструмент прогностического управления.

Вопрос о развитии прогностических компетенций руководителей тесно связан с состоянием системы повышения их квалификации. Программы переподготовки администраторов содержат элементы прогностической подготовки. Однако часто это бывает либо чрезмерно теоретизировано – без связи с практикой конкретного учреждения, – либо, напротив, чересчур практикоориентировано, без достаточного теоретического фундамента. Нужна интеграция теории и практики. При

таком подходе слушатели курсов не просто обучаются методам прогнозирования в абстрактном виде, но и применяют их к анализу и планированию развития собственной школы.

Одна из проблем, с которой сталкиваются практикующие администраторы, – это проблема горизонта прогностической деятельности. На какой период целесообразно разрабатывать стратегические прогнозы? В условиях быстро меняющейся социально-экономической ситуации долгосрочное планирование может казаться малоэффективным. Однако исследования показывают, что отсутствие долгосрочной стратегической ориентации приводит к ситуации, когда школа становится пассивной жертвой внешних обстоятельств. Оптимальный подход предполагает сочетание стратегических планов на пять-семь лет с регулярным пересмотром тактических показателей.

Заслуживает внимания связь прогностической компетентности с готовностью руководителя к инновационным преобразованиям. Парадоксально, но иногда хорошо развитое прогностическое мышление может привести к консервативным выводам: если руководитель предвидит, что инновация встретит сопротивление коллектива, он может отказаться от её введения. Здесь требуется тонкое различение. Признание возможных трудностей не должно переходить в пассивное смирение перед ними. Прогностическая компетентность включает также способность разрабатывать стратегии преодоления препятствий, находить способы трансформации отрицательных прогнозов в позитивные преобразования.

Выводы. Проведённый анализ специальной литературы и практики управления общеобразовательными учреждениями позволяет заключить, что прогностическая направленность управленческой деятельности руководителей составляет одну из ключевых характеристик современного профессионализма в сфере образования. Она не представляет собой изолированный навык, но интегрируется в целостную систему управленческих компетенций, взаимодействуя с педагогическим анализом, организационным развитием и коммуникативной компетентностью.

Структурно прогностическая компетентность раскрывается через триаду компонентов. Аналитический компонент предполагает способность к собиранию и интерпретации информации. Конструктивный компонент требует умения моделировать варианты развития и разрабатывать сценарии преобразований. Рефлексивный компонент обеспечивает осознание собственных предположений и готовность к коррекции прогнозов в свете новых данных. Каждый из этих элементов требует целенаправленного развития; наиболее перспективным представляется подход, при котором они развиваются не изолированно, но в органической связи друг с другом.

Прогностическая деятельность в управлении школой реализуется на нескольких уровнях. Оперативное прогнозирование охватывает период от одного до трёх месяцев; тактическое – от полугода до двух лет; стратегическое – многолетний горизонт. Эффективное управление требует согласованности действий руководителя на всех трёх уровнях. Оперативные решения должны приниматься с учётом долгосрочной стратегии, а стратегические инициативы нуждаются в адаптации через тактические мероприятия к реальности повседневной деятельности.

Практическая реализация прогностической направленности опирается на несколько механизмов: создание систем мониторинга образовательных процессов, организацию проектных групп для анализа тенденций, включение элементов сценарного моделирования в процессы стратегического планирования. Вместе с тем эти механизмы будут малоэффективны, если они не встроены в культуру организации, если педагогический коллектив не причастен к прогностической деятельности администрации.

Существует тесная связь между развитием прогностических компетенций руководителя и состоянием системы его профессиональной подготовки. Традиционно переподготовка администраторов предлагает либо чрезмерно теоретизированные программы, лишённые связи с практикой, либо сугубо практико-ориентированные курсы без достаточного теоретического фундамента. Требуется иная модель обучения, построенная на принципе интегрированности, где каждый элемент подготовки рассматривается в связи с целостной системой управленческой деятельности и конкретной ситуацией функционирования учреждения.

Развитие антиципирующего мышления – мышления, ориентированного на предчувствие слабых сигналов о грядущих изменениях, – представляется одним из перспективных направлений совершенствования прогностической компетентности. Такое развитие требует систематической работы с рефлексией собственной практики, анализом ошибок прогнозирования, осмыслением причин несовпадения предполагаемого развития с реальностью.

Роль интуиции в управленческом прогнозировании не следует недооценивать. Интуитивные суждения руководителя, опирающиеся на синтез опыта и анализа, часто обладают значительной точностью. Вместе с тем интуиция должна быть дополнена систематическим анализом информации, что обеспечивает баланс между чувственно-интуитивным и рационально-аналитическим компонентами управленческого мышления.

Прогностическая направленность не может быть универсальной для всех типов учреждений. Для стабильной школы она может выражаться в форме инкрементального планирования; для школы в кризисе требуется радикальное переосмысление миссии; для инновационного учреждения необходимо опережающее отслеживание тенденций. Однако независимо от типа школы, прогностическая компетентность требует систематического анализа информации, ясности в определении ценностей и целей, готовности к пересмотру прогнозов в свете новых данных.

Эффективная трансляция прогнозов в организации зависит от качества коммуникации между администрацией и педагогическим коллективом. Школа развивается, когда учителя не просто информированы о планах руководства, но вовлечены в процесс их разработки и осмысления. Педагогический совет должен перестать быть исключительно органом утверждения административных решений и превратиться в пространство диалога о развитии школы, анализа тенденций, совместного конструирования образов желаемого будущего.

В условиях непредсказуемости современного мира долгосрочное планирование может казаться нерациональным. Тем не менее, отказ от стратегического видения приводит к пассивности и реактивности. Оптимальный подход предполагает сочетание стратегических планов на средний срок с гибким пересмотром тактических показателей в соответствии с изменяющейся ситуацией.

Важно подчеркнуть, что прогностическая компетентность связана, но не тождественна готовности к инновациям. Предвидение возможных трудностей при внедрении нового не должно парализовывать инициативу. Напротив, развитая прогностическая способность позволяет руководителю разрабатывать стратегии преодоления препятствий и находить пути трансформации предполагаемых негативных сценариев в позитивные преобразования.

Практикующие руководители часто сталкиваются с дефицитом специализированной информации о тенденциях в образовании, об опыте других учреждений, о возможных инновационных решениях. Создание информационной инфраструктуры для поддержки прогностической деятельности – задача, которая должна решаться на уровне системы образования в целом, а не оставаться на уровне отдельных инициативных администраторов.

Кроме того, требуется пересмотр нормативной базы, определяющей требования к управленческой деятельности. Современные документы, регламентирующие работу администрации, часто фокусируются на текущих показателях и оперативном контроле, недостаточное внимание уделяя стратегическому видению и долгосрочному развитию. Включение в эти документы ясных требований к прогностической компетентности руководителей могло бы стимулировать её развитие.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что прогностическая направленность управленческой деятельности в современных условиях перестала быть просто элементом профессионального портфолио администратора и превратилась в необходимый компонент его профессионализма. Вероятно, в дальнейших исследованиях целесообразно сосредоточиться на разработке конкретных методик и технологий формирования прогностических компетенций в системе повышения квалификации, а также на изучении условий, способствующих трансляции этих компетенций в практику управления образовательными учреждениями.

Открытым остаётся вопрос о том, какие личностные характеристики руководителя способствуют развитию его прогностических способностей, и как в процессе подготовки и переподготовки кадров можно целенаправленно формировать указанные характеристики. Перспективным представляется изучение влияния прогностической компетентности администраторов на качество образовательных результатов и на общую эффективность функционирования школы как организации. Можно предположить, что в дальнейшем данная проблематика будет привлекать внимание не только педагогов, но и специалистов в области организационной психологии и управления.

Литература:

1. Гребенникова, В.М. Прогностическая компетентность руководителя образовательной организации как фактор эффективного управления / В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 312-318

2. Егорова, О.А. Управленческая деятельность руководителя школы: прогностический аспект / О.А. Егорова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 4(33). – С. 56-62

3. Коротаева, Е.В. Прогнозирование как компонент управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения / Е.В. Коротаева, А.С. Андрюнина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 112-116

4. Лазарев, В.С. Управление образовательным учреждением: теоретические основы и технологии прогнозирования / В.С. Лазарев // Инновации в образовании. – 2016. – № 2. – С. 5-18

5. Поташник, М.М. Прогностическая направленность управления развитием школы / М.М. Поташник // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – № 2(22). – С. 32-41

Педагогика

УДК 796

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Попов Алексей Сергеевич
Крымский филиал федерального государственного Казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
преподаватель кафедры огневой подготовки Боброва Юлия Сергеевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Воскобоев Александр Иванович
Федеральное казенное учреждение высшего образования
Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской федерации (г. Ростов-на-Дону)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТРЕЛЬБЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РФ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические аспекты формирования навыков стрельбы из пистолета. Отмечается не допустимость пренебрежения психологической составляющей обучения, что может привести к формированию нестабильных навыков, срывам деятельности в условиях сбивающих стресс-факторов и возникновению психологических барьеров, препятствующих дальнейшему профессиональному росту стрелка. Указываются слабые места традиционных методик стрелковой подготовки. Анализируется ограниченность поведенческого подхода («стимул-реакция») в контексте огневой подготовки. Обосновывается необходимость применения продуктивного подхода для формирования осознанной двигательной грамотности. Авторы отмечают, что реальная стрелковая деятельность (боевая, экзаменационная, соревновательная) всегда протекает на фоне воздействия экстремальных факторов, среди которых ведущее место занимают физическое утомление и психологический стресс. Особое внимание уделяется психофизиологическим феноменам в частности, «феномену 0.2 секунды», влиянию стресса и физического утомления на мыслительный контроль двигательного действия, а также личностной взаимосвязи успешности стрелка. Предлагаются практические рекомендации по оптимизации учебно-тренировочного процесса.

Ключевые слова: огневая подготовка, стресс фактор, психологический фактор, оптико-электронный тренажер, «феномен 0.2 секунды», саморегуляция, «стимул-реакция», техника прицеливания, психологический барьер, стрельба, «СКАТТ», «Рубин».

Annotation. The article discusses the psychological aspects of the formation of pistol shooting skills. It is noted that it is unacceptable to neglect the psychological component of training, which can lead to the formation of unstable skills, disruptions in the face of disruptive stress factors and the emergence of psychological barriers that hinder the further professional growth of the shooter. The weaknesses of traditional shooting training techniques are indicated. The limitations of the behavioral approach («stimulus-response») in the context of fire training are analyzed. The necessity of applying a productive approach to the formation of conscious motor literacy is substantiated. The authors note that real shooting activities (combat, examination, competitive) always take place against the background of exposure to extreme factors, among which physical fatigue and psychological stress occupy a leading place. Special attention is paid to psychophysiological phenomena, in particular, the «0.2 second phenomenon», the effect of stress and physical fatigue on mental control of motor action, as well as the personal relationship of the shooter's success. Practical recommendations on optimizing the educational and training process are offered.

Key words: fire training, stress factor, psychological factor, optical-electronic simulator, «0.2 second phenomenon», self-regulation, «stimulus-reaction», aiming technique, psychological barrier, shooting, «SKATE», «Ruby».

Введение. Прежде, чем к приступить выполнению своих профессиональных обязанностей, сотрудники правоохранительных органов проходят специальную подготовку в образовательных организациях МВД России, которая позволяет сформировать компетенции, направленные на качественное и уверенное выполнение задач по охране общественного порядка. Рабочие учебные планы предусматривают подготовку специалистов для выполнения задач по различным направлениям (следователи, участковые, ГИБДД и т.д.) и, соответственно, содержат теоретические блоки, направленные на формирование и закрепление компетенций, согласно профиля дальнейшей деятельности. Неизменным

остается наличие дисциплин, так называемого силового блока во всех рабочих учебных планах. В «силовой блок» входят такие дисциплины, как: «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел», «Тактико-специальная подготовка», «Деятельность органов внутренних дел в условиях специальных правовых режимов», «Огневая подготовка» и другие [1, С. 117]. Формирование, закрепление и совершенствование компетенций в рамках указанных блоков, имеет важное значение как для выполнения своей служебной деятельности на высоком, профессиональном уровне, так и для сохранения жизни и здоровья граждан, а также, жизни и здоровья самого сотрудника правоохранительных органов правоохранительных органов.

Особо отметим дисциплину «Огневая подготовка». В рамках указанной дисциплины происходит формирование навыков обращения с огнестрельным оружием.

Современная методика огневой подготовки, как в системе правоохранительных органов, так и в спорте, традиционно фокусируется на биомеханических параметрах двигательного действия: изготовке, хвате, технике прицеливания и спуске курка. Однако частный опыт и данные экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что стабильность и точность стрельбы закономерны не только уровнем развития моторных навыков, но и комплексом психологических факторов [3, С. 85; 4, С. 150; 5, С. 185]. Пренебрежение психологической составляющей обучения приводит к формированию нестабильных навыков, срывам деятельности в условиях сбивающих стресс-факторов и возникновению психологических барьеров, препятствующих дальнейшему профессиональному росту стрелка.

Изложение основного материала статьи. Традиционные методики обучения зачастую базируются на ассоциативно-рефлекторной теории и принципах поведения рефлексов и реакций в определенной среде. Данный подход снижает процесс обучения к механическому заучиванию движения посредством многократных повторений. Как показывает практика подготовки специалистов в образовательных организациях МВД РФ, подобная стратегия приводит к процессу, при котором происходит превращение внутреннего психического действия во внешнее действие, низкой мыслительной включенности обучающихся и как следствие, к нестабильности результатов в данных условиях.

В противовес данному подходу, более высокой научной ценностью обладает процесс перехода от внешней деятельности во внутреннюю. С позиций этого подхода, ключевой задачей обучения является не столько «натаскивание» на правильное движение, сколько формирование у субъекта обучения целостного психического образа двигательного действия. Данный образ включает в себя не только пространственные и временные характеристики движения, но и его смысловую структуру, а также целевой результат. Формирование внутренней психики этого образа позволяет стрелку перейти от пассивного копирования к активной, осознанной регуляции собственных действий и их коррекции на основе обратной связи.

Одним из наиболее значимых психофизиологических факторов, определяющих точность стрельбы, является феномен непроизвольного отклонения оружия от зоны прицеливания в финальной фазе выстрела. Данные, полученные с использованием оптико-электронных тренажеров, например «СКАТТ» и «Рубин», демонстрируют, что даже у высококвалифицированных стрелков данное отклонение происходит за 0,2 секунды до срыва курка с боевого взвода.

Данный феномен может быть интерпретирован в контексте теории ограниченного ресурса внимания и механизмов распределения исполнительных функций. Выстрел представляет собой сложное действие, требующее одновременного управления тремя процессами: статики (удержание оружия), сенсорным (прицеливание) и моторным (обработка спуска спускового крючка). В момент принятия решения о завершении действия произвольного спуска спускового крючка происходит перераспределение исполнительных ресурсов в пользу моторного компонента. Вследствие дефицита внимания на доли секунды ослабевает контроль над мышечными группами, ответственными за удержание оружия, что и приводит к его «провалу». Данное наблюдение опровергает упрощенную трактовку ошибки исключительно как «дерганья спускового крючка», указывая на ее системный характер, происходит в сбоях способности мозга объединять и обрабатывать информацию, поступающую от органов чувств, а также ожидание обучающимися выстрела, его боязни, ожиданию и противодействию силе отдачи, при выстреле.

Реальная стрелковая деятельность (боевая, экзаменационная, соревновательная) всегда протекает на фоне воздействия экстремальных факторов, среди которых ведущее место занимают физическое утомление и психологический стресс. В существующей системе подготовки физическая и огневая кондиции часто тренируются отдельно, что является методической ошибкой.

Физическое утомление провоцирует тремор, изменение частоты сердечных сокращений и дыхания, что требует адаптации мелкой моторики при нажатии на спусковой крючок. Стресс, активируя нервную систему, приводит к общему мышечному напряжению, сужению поля внимания и приобретенным навыкам. В таких условиях доминирующие (автоматизированные) ошибки усиливаются:

1. Наблюдается гипертонус хвата. Чем дольше стрелок целится, тем сильнее давление сжатия, оказываемое на рукоятку пистолета, как следствие, потеря чувствительности спускового крючка указательным пальцем. Также, вследствие сильного сжатия рукоятки, вибрации руки предаются на оружие сильнее.

2. Резкое (баллистическое) нажатие на спусковой крючок, что значительно отклоняет оружие от заданной зоны прицеливания.

3. Нарушение фокусировки зрения (перевод взгляда с прицельного приспособления на цель), что грубо нарушает прицельную картину и стрелок утрачивает контроль над «ровной мушкой в прорези целика», а также, оружие отклоняется от точки прицеливания [2, С. 208].

Психологическое тестирование и экспериментальные исследования выявляют взаимосвязь между успешностью освоения стрельбы и определенными, ритмично повторяющимися личностными свойствами. К числу прогнозируемых благоприятных факторов относятся:

– Эмоциональная стабильность (низкий уровень беспокойства, возбудимость, тревожность и неуверенность в себе);

– Высокий самоконтроль и волевая регуляция;

– Развитая познавательная мотивация и креативность;

– Способность обучающегося реагировать на внешние раздражители к мышечно-двигательным ощущениям и высокая точность заданного темпа усилий при обработке спуска спускового крючка.

Импульсивность, нестабильное эмоциональное состояние, твердость мышц и ориентированность обучающегося на внешние сбивающие факторы, напротив, выступают факторами риска и требуют особого психолого-педагогического сопровождения.

С учетом вышесказанного и с целью повышения эффективности огневой подготовки необходима разработка и внедрение в образовательный процесс методических рекомендаций психологического сопровождения на занятиях по огневой подготовке.

Для оптимизация учебно-тренировочного процесса, нами предлагается интеграция методических решений психологического сопровождения, которые заключаются в следующих этапах:

1. Начальный этап.

Этап начальной подготовки, на котором преподаватель вербально формирует задатки и интерес к стрельбе у обучающихся. Развивает навык произвольного внимания при производстве выстрела. Формирует понятие «чувство оружия» и «чувство производства выстрела».

2. Тренировочный этап.

Формирование ориентировочной основы действия: Акцент на объяснении биомеханической и физиологической сути выполняемых действий. Использование тренажерных комплексов («СКАТТ», «Рубин») для визуализации траектории движения оружия при нажатии на спусковой крючок, если такие имеются, и наглядности скрытых ошибок, способствуя формированию адекватного внутреннего образа. Обучающийся с закрытыми глазами детально представляет весь процесс производства выстрела, ощущение пистолетной рукоятки, обработка холостого и боевого хода спускового крючка. Обучается контролю мишени прицельных приспособлений, мышечного тонуса, дыхания. Производство выстрела поочередно – «боевой», «холостой» по 5-10 раз каждый.

На данном этапе преподаватель развивает у обучающихся специальные качества при производстве выстрела. Тренировки с помощью образов своих действий, которые включают в работу необходимые группы мышц (мысленное выполнение выстрела). Отработка техники выстрела в условиях сбивающих факторов (шум, неприятная музыка, ограниченное освещение, физические нагрузки).

Развитие специализированных навыков внимания: Применение упражнений на тренировке при которых, представлять себе движения и сопровождать их ощущения и «холостой» работы для преодоления «феномена 0,2 секунды». Целевая установка – формирование непрерывности сенсомоторного контроля, при котором нажатие на спусковой крючок интегрировано в процесс удержания оружия, исключить задействование мышц кисти при обработке спуска спускового крючка (изолированная работа пальца).

Этап моделирование условий комбинированной нагрузки: Систематическое включение в тренировочный процесс упражнений, выполняемых на фоне дозированной физической усталости (аэробные и анаэробные нагрузки) для адаптации сенсомоторных навыков к измененным внутренним условиям в ответ на изменение внешних сбивающих факторов.

3. Этап Совершенствования.

Обучение приемам саморегуляции: Внедрение техник дыхательных упражнений (короткий вдох, длинный выдох). Уменьшения негативных мыслей и убеждений для сокращения ситуативной тревожности (выполнение процессуальных задач – «Держу мушку с целиком, обрабатываю спуск»). Перенос фокуса внимания с результативного аспекта на процессуальный, позволяет снизить негативное влияние стресса на точность. Работа с «мандражом» (разминка в медленном темпе, проговаривание действий про себя). Исключение вялости, сонливости, отсутствия желания стрелять посредством энергичной разминки, точечного массажа ушных мочек.

Описанное выше психологическое сопровождение, исключит у обучающихся типичные психологические ошибки, такие как: необдуманный выстрел (выстрел на авось), психологический ступор, сопротивление силе отдачи при выстреле (боязнь выстрела), мысли не о процессе выстрела, а желании попасть в цель.

Выводы. Психологическая подготовка стрелка представляет собой не факультативный компонент, а фундаментальную составляющую профессионального мастерства. Понимание закономерностей работы когнитивной сферы, механизмов стресса и индивидуально-психологических особенностей позволяет выстроить тренировочный процесс, обеспечивающий не только формирование устойчивого навыка, но и его надежную реализацию в экстремальных условиях. Интеграция психологических знаний в методику огневой подготовки является необходимым условием перехода от ремесленного обучения к научно-обоснованному формированию стрелковой компетенции. Психика обучающегося должна быть также натренирована, как и его мышцы.

Литература:

1. Мартынюк, С.Н. Особенности обучения скоростной стрельбе из пистолета слушателей образовательных организаций МВД России / С.Н. Мартынюк // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2024. – С. 116-119

2. Ненашев, Л.Н. Проблема «ожидания выстрела» у начинающего стрелка и способы ее преодоления / Л.Н. Ненашев, В.Н. Шапочанский // Modern Science. – 2019. – № 9-1. – С. 207-210

3. Светличный, Е.Г. Совершенствование служебно-боевой подготовки сотрудников ОВД с применением упражнений «Дуэльной стрельбы» / Е.Г. Светличный, С.В. Каспер, О.В. Фатеева // Актуальные вопросы совершенствования служебно-боевой подготовки сотрудников в ОВД: материалы вузовской конференции. – Волгодонск: ВФ РЮИ МВД России, 2019. – С. 79-85

4. Светличный, Е.Г. Формирование правильных стрелковых навыков у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России на первоначальном этапе обучения / Е.Г. Светличный, С.И. Рабазанов, Р.А. Кудрявцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67(2). – С. 150-153

5. Светличный, Е.Г. Условия формирования готовности курсантов и слушателей к применению огнестрельного оружия в экстремальных ситуациях / Е.Г. Светличный, В.В. Шанько, Д.А. Поштарук // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 184-187

УДК 159.942.5
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
обучающаяся 2 курса магистратуры по направлению подготовки
37.04.01 «Психология» Егиян-Малова Рузана Нариманович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП)

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы профессионального выгорания работников социальной сферы. На основе анализа научных подходов раскрыта многофакторная природа синдрома эмоционального выгорания. В ходе констатирующего этапа (25 чел.) установлено, что 80% респондентов находятся в «зоне риска», выявлена значимая взаимосвязь между низкой толерантностью к неопределенности и высокой уязвимостью к выгоранию, а также экзистенциальный дисбаланс. Представлена разработанная интегративная программа психологической профилактики, включающая просветительский, рефлексивно-тренинговый, ресурсно-оздоровительный и закрепляющий блоки.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, социальные работники, диагностика, психологическая профилактика, профессиональное здоровье, саморегуляция.

Annotation. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the problem of professional burnout among social workers. Based on the analysis of scientific approaches, the multifactorial nature of the emotional burnout syndrome is revealed. During the ascertaining stage (25 people), it was found that 80% of the respondents are at risk, and a significant relationship was established between low tolerance for uncertainty and high vulnerability to burnout, as well as an existential imbalance. An integrated psychological prevention program has been developed, which includes educational, reflective-training, resource-improving, and consolidating blocks.

Key words: emotional burnout, social workers, psychological prevention, occupational health, self-regulation, prevention program.

Введение. В условиях модернизации системы социальной защиты населения и повышения требований к качеству предоставляемых услуг проблема профессионального выгорания работников социальной сферы приобретает особую значимость. Социальная работа относится к категории профессий типа «человек – человек», где основным инструментом и «продуктом» деятельности выступает сама личность специалиста. Высокая эмоциональная нагрузка, необходимость постоянного эмпатийного взаимодействия с клиентами, находящимися в трудной жизненной ситуации, а также часто нерегламентированный режим труда создают предпосылки для развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ).

Хотя научный интерес к феномену профессионального выгорания в последние десятилетия заметно вырос, особенности его протекания у работников именно социальной сферы остаются концептуально не проработанными. Большинство существующих трудов посвящено педагогам или медицинскому персоналу. Между тем специфика деятельности социальных служб – частые выезды к клиентам, размытый режим труда, контакты с неблагополучной средой, слабая социально-правовая защищённость самих сотрудников – требует самостоятельного анализа и не может быть полностью объяснена выводами, полученными в смежных профессиональных группах.

Изложение основного материала статьи. Современная система социальной защиты в России предъявляет к специалистам всё более жёсткие административные требования. Одновременно наблюдается дефицит необходимых ресурсов при необходимости оказывать комплексную поддержку гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Постоянные контакты с людьми, переживающими тяжёлые обстоятельства, сопровождаются высоким эмоциональным напряжением и создают предпосылки для формирования синдрома выгорания.

Согласно данным, полученным К. Маслач, около 80% сотрудников социальных учреждений испытывают симптомы эмоционального выгорания, наиболее выраженные на стадии резистентности [8, С. 111]. Данный факт актуализирует необходимость создания действенных профилактических программ, ориентированных на поддержание профессионального здоровья и повышение стрессоустойчивости специалистов.

Различные научные теории позволяют рассмотреть феномен эмоционального выгорания с разных сторон. Так, с позиции социально-психологического подхода (К. Маслач, С. Джексон) эмоциональное выгорание рассматривается как трехкомпонентная структура, включающая эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию личных достижений. К. Маслах определяет выгорание как синдром, развивающийся на фоне хронического стресса на рабочем месте [8, С. 99-113].

При этом в отечественной психологии психофизиологический подход (В.В. Бойко) рассматривает выгорание как динамический процесс, проходящий стадии напряжения, резистенции и истощения. В.В. Бойко акцентирует внимание на нарушениях функционирования центральной нервной системы и формировании устойчивых стереотипов эмоционального реагирования [1, С. 45-48].

В рамках психосоматического подхода (Г. Фрейденбергер, А.П. Коцюбинский) «эмоциональное выгорание» исследовалось во взаимосвязи физического истощения волонтеров с эмоциональными перегрузками [10, С. 159-165]. В работах А.П. Коцюбинского и его коллег выгорание рассматривается через призму концепции «психопатологического диатеза», подчеркивая предрасположенность к соматическим и психическим расстройствам вследствие неразрешенных психологических конфликтов [4, С. 72-85].

Когнитивно-семантический подход (С.В. Тукаев, Б.И. Паламарь, Т.В. Вашека) фокусируется на роли алекситимии (неспособности к распознаванию и вербализации собственных эмоций) как ключевого фактора риска выгорания. Трудности в осознании и выражении чувств приводят к накоплению внутреннего дискомфорта и психосоматическим последствиям [7, С. 34-39].

В свою очередь в рамках ресурсно-ориентированного подхода (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова) выгорание рассматривается как результат дисбаланса между требованиями, предъявляемыми к специалисту, и имеющимися у него

личностными и средовыми ресурсами. Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова подчеркивают, что развитие навыков саморегуляции и копинг-стратегий является основой профилактики [3, С. 112-118].

Так, профессиональная деятельность социального работника имеет ряд особенностей, повышающих вероятность возникновения выгорания: «постоянное межличностное взаимодействие с клиентом, находящимся в трудной жизненной ситуации; высокая эмоциональная нагрузка, обусловленная необходимостью эмпатии; особая ценность личной миссии и смысла профессии, что при несовпадении ожиданий с реальностью приводит к фрустрации» [3, С. 52-54].

Для реализации цели нашего исследований был подобран следующий диагностический инструментарий: методика диагностики эмоционального выгорания К. Маслач (адаптация Н.Е. Водопьяновой) – для выявления степени выраженности компонентов выгорания [2; 7]; методика «Шкалы субъективной и объективной неопределенности» (адаптация С.Р. Пантилеев, В.В. Столин) – для оценки толерантности к стрессогенным факторам среды [6]; Опросник смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева – для выявления глубинных причин деперсонализации и определения ресурсов восстановления профессиональной мотивации [5]; Анкета удовлетворенности трудом – для оценки объективного состояния рабочей среды и психологического климата в коллективе. В исследовании приняли участие 25 социальных работников ГБУ РК «ЦСО г. Ялта» Гурзуфский ОСОД.

Исходя из полученных данных по методике диагностика эмоционального выгорания К. Маслач (адаптация Н.Е. Водопьяновой) можно сделать следующие выводы:

– Компонент «Эмоциональное истощение» – представляет собой базовую составляющую выгорания, отражающая переживание сниженного эмоционального фона и усталости. Высокий уровень выявлен у 20 человек (80%); средний уровень у 5 человек (20%) и низкий уровень у 0 человек. Таким образом, подавляющее большинство выборки демонстрирует сформированное или формирующееся эмоциональное истощение, что свидетельствует о высокой ресурсной затратности деятельности для испытуемых.

– Компонент «Деперсонализация» – характеризует деформацию отношений с окружающими, цинизм или формализацию контактов. Так, высокий уровень был выявлен у 19 человек (76%); средний у 5 человек (20%) и низкий у 1 человека (4%). Это свидетельствует о тенденции к формированию защитного, отстраненного или циничного отношения к реципиентам (коллегам, клиентам, ученикам), что представляет собой компенсаторную реакцию на фоне истощения.

– Компонент «Редукция профессиональных достижений» – оценивает самоощущение компетентности и успешности, высокие баллы по данной шкале говорят о сохранении чувства эффективности, низкие – о неудовлетворенности собой как профессионалом. Так, высокий уровень выявлен у 4 человек (16%); средний у 17 человек (68%); низкий (редукция, потеря самооценки) у 4 человек (16%). При этом, несмотря на высокие показатели истощения и деперсонализации, у большинства испытуемых сохраняется средняя или высокая оценка своей профессиональной эффективности, это указывает на тот факт, что когнитивная оценка собственной компетентности выступает буфером, однако у 16% выборки наблюдается тотальное снижение профессиональной самооценки.

– Интегральная оценка синдрома выгорания – определяет фазы выгорания и оценивается в сочетании трех компонентов: сформированное выгорание (высокий интегральный уровень) выявлен у 2 человек (8%); фаза формирования (средний интегральный уровень) выявлен у 20 человек (80%) и низкий уровень выгорания выявлен у 3 человека (12%).

Таким образом, у самой многочисленной группы сотрудников наблюдается высокое эмоциональное истощение и деперсонализация при относительно сохранной (средней или высокой) оценке своих достижений. Это соответствует фазе «резистенции» по модели Г. Селье в интерпретации Н.Е. Водопьяновой, где организм (психика) пытается защититься от перегрузок за счет формализации деятельности и отстраненности, но профессиональная идентичность еще устойчива.

Согласно данным, полученным по методике «Шкалы субъективной и объективной неопределенности» (адаптация С.Р. Пантилеев, В.В. Столин) можно говорить, что среднее значение по обеим шкалам (М = 32,6) соответствует среднему уровню толерантности к неопределенности. Это означает, что в целом выборка демонстрирует умеренную способность функционировать в условиях неполной информации, неопределенности и стрессогенных факторов среды. Испытуемые в большинстве своем способны выдерживать неопределенность в привычных рамках, однако при значительном усилении неопределенных факторов возможно снижение адаптационных ресурсов (таблица 1).

Таблица 1

Распределение по уровням толерантности методика «Шкалы субъективной и объективной неопределенности» (адаптация С.Р.Пантилеев, В.В. Столин)

Уровень	Диапазон баллов	Количество человек	Процент от выборки
Низкий	0-25	8	31,3%
Средний	26-35	11	43,7%
Высокий	36-44	6	25,0%

Исходя из таблицы 1 можно сделать вывод, что выборка характеризуется преимущественно средним уровнем толерантности к неопределенности (43,7%), при этом 31,3% испытуемых находятся в зоне низкой толерантности, что делает их уязвимыми к воздействию стрессогенных факторов среды. Высокую толерантность демонстрируют лишь 25% выборки. Идентичность показателей ситуативной и диспозиционной толерантности может указывать либо на конгруэнтность состояния и личностной черты в момент обследования, либо на недостаточную дифференциацию понятий испытуемыми.

Согласно полученным данным 25 респондентов по методике «Опросник смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева можно сделать следующие выводы:

– Субшкала «Цели в жизни» (М = 34,33). Средний показатель находится в диапазоне «выше среднего». 18 из 25 испытуемых (75%) имеют значения выше 30 баллов. Это свидетельствует о наличии у большинства респондентов осмысленных жизненных целей, временной перспективы и направленности в будущее. Наибольшее значение (42) наблюдается у 1 из испытуемых, что указывает на гипертрофированную целенаправленность, возможную ригидность в достижении целей.

– Субшкала «Процесс жизни» (М = 33,83). Показатель также находится в верхней границе среднего диапазона. Особенно высокие значения (42 балла) зафиксированы 1 из испытуемых, что отражает насыщенность настоящего, переживание процесса жизни как интересного и эмоционально наполненного. Низкие значения (24) выявленное у 1 из испытуемых указывают на фрустрированность процесса, возможную скуку или рутинность восприятия текущего этапа жизни.

– Субшкала «Результат жизни» (М = 26,75). Это наиболее сниженный показатель среди всех субшкал. Среднее значение находится в нижней границе среднего диапазона. 8 испытуемых (33%) имеют значения ниже 25 баллов, что свидетельствует о неудовлетворенности прожитым отрезком жизни, ощущении нереализованности. Наибольший показатель (32) зафиксирован у 1 из испытуемых, что говорит об удовлетворенности самореализацией.

Необходимо отметить, что выявлен дисбаланс: при высоких показателях целей (будущее) и насыщенности процесса (настоящее) наблюдается сниженная оценка достигнутого (прошлое), что может указывать на феномен «отложенной жизни», когда респонденты активно устремлены в будущее, но не рефлексируют и не присваивают достигнутые результаты.

Такой показатель, как «Локус контроля - Я» (М = 24,92) является наиболее сниженным в структуре смысложизненных ориентаций выборки. Среднее значение соответствует нижней границе среднего диапазона. У 14 испытуемых (58,3%) значения находятся в диапазоне 20-22 балла, что отражает недостаточное представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора и способностью контролировать собственную жизнь. Т.е. испытуемые демонстрируют экстернальность в отношении собственной личности, склонность приписывать контроль над значимыми событиями внешним обстоятельствам или другим людям.

А показатель «Локус контроля – жизнь» (М = 37,58) является максимально высоким в структуре выборки. 24 из 25 испытуемых (92%) имеют значения выше 35 баллов, что свидетельствует об убежденности в принципиальной управляемости жизни, вере в то, что человеку доступен контроль над жизненными событиями.

Другими словами, при высокой вере в управляемость жизни в целом (ЛК-жизнь) наблюдается сниженная оценка собственной способности быть агентом этого контроля (ЛК-Я). Это может интерпретироваться как экзистенциальный конфликт: «жизнью управлять можно, но я лично не обладаю для этого достаточными ресурсами». Данный диссонанс является потенциальным предиктором фрустрации и снижения субъективного благополучия.

Согласно полученным данным по Анкете удовлетворенности трудом, направленной для оценки объективного состояния рабочей среды и психологического климата в коллективе, можно сделать следующие выводы:

– общий уровень удовлетворенности трудом - при относительно высокой удовлетворенности содержанием деятельности отмечается сниженная удовлетворенность организационными условиями и системой вознаграждения;

– наиболее дефицитарными зонами выступают: уровень оплаты труда и система материального стимулирования; поддержка со стороны руководства в стрессовых ситуациях; перспективы карьерного и профессионального роста;

– социально-психологический климат характеризуется противоречивостью: внешне благоприятные отношения с коллегами сочетаются с дефицитом реальной поддержки, что создает условия для формирования деперсонализации как защитного механизма;

– выявлены значимые корреляции между удовлетворенностью трудом и показателями смысложизненных ориентаций, эмоционального выгорания и толерантности к неопределенности, что подтверждает теоретическую модель о взаимосвязи объективных характеристик рабочей среды и субъективного психологического благополучия;

– группой риска являются сотрудники с низкой толерантностью к неопределенности и сниженным локусом контроля-Я (по СЖО), которые наиболее остро переживают организационную неопределенность и дефицит управленческой поддержки.

На основе теоретического анализа и полученных в ходе исследования данных была разработана интегративная программа психологической профилактики, направленная на снижение степени эмоционального выгорания, улучшение способности управлять эмоциями и укрепление профессиональной устойчивости. Программа рассчитана на 8-10 сессий (продолжительностью 1,5-2 часа) и состоит из четырех основных блоков:

1. Психопросветительский блок. Цель - информирование участников о механизмах формирования выгорания, влиянии профессиональных рисков и значимости адекватного отношения к себе. Методы: мини-лекции с элементами дискуссии, разбор кейсов из профессиональной практики, интерактивные обсуждения.

2. Рефлексивно-тренинговый блок. Цель - развитие эмоционального интеллекта, обучение распознаванию собственных чувств и эффективному реагированию в стрессовых ситуациях. Методы: тренинговые упражнения («Эмоциональный контейнер», «Смена перспективы»), ролевые игры, моделирование сложных профессиональных ситуаций, индивидуальные консультации по вопросам профессиональной идентичности [7, С. 203-215].

3. Ресурсно-оздоровительный блок. Цель – обучение техникам релаксации, психофизиологической саморегуляции и навыкам самоподдержки. Методы: дыхательная гимнастика (диафрагмальное дыхание, дыхание по квадрату), техники прогрессивной мышечной релаксации, визуализация «Ресурсное место», составление индивидуального плана саморегуляции [3, С. 89-94].

4. Рефлексивно-закрепляющий блок. Цель: бобщение освоенного содержания, фиксация достигнутых позитивных сдвигов и выработка мер, направленных на недопущение возврата симптомов выгорания. Методы: групповая рефлексия, техника «Чемодан в дорогу» (фиксация достижений), ведение дневника самонаблюдения; разработка плана постпрограммного психологического сопровождения.

Ключевые условия эффективности внедрения программы включают осознанное и добровольное участие специалистов, наличие поддержки со стороны руководства организации, строгое соблюдение принципа конфиденциальности, а также внутренняя готовность участников к личностным и профессиональным изменениям.

Выводы. Таким образом, проведённый теоретический анализ раскрывает сложную, многогранную природу эмоционального выгорания у специалистов социальной сферы. Данное явление обусловлено комплексным воздействием профессиональных перегрузок, личностно-психологических особенностей и слабо развитых механизмов совладания со стрессом. Результаты констатирующего этапа свидетельствуют, что у обследованных сотрудников социальных служб диагностирован критический уровень эмоционального истощения и деперсонализации, при этом профессиональная самооценка остаётся относительно сохранной. Это свидетельствует о дисбалансе между субъективным восприятием собственной эффективности и реальным психоэмоциональным состоянием. 80% респондентов находятся в зоне риска: у них сформированы первые две фазы выгорания (напряжение и резистенция). Без своевременных организационных и психологических интервенций в ближайшие 6-12 месяцев прогнозируется переход большинства в фазу тотального истощения со снижением профессиональных достижений. Выявлена устойчивая взаимосвязь между низкой толерантностью к неопределенности и высокой уязвимостью к эмоциональному выгоранию. Наиболее уязвимым звеном является представление о себе как о сильной, автономной личности (локус-контроль «Я»), что при высоких показателях выгорания требует адресных интервенций по укреплению субъектности.

В связи с полученными данными нами была разработана интегративная программа психологической профилактики, основанная на комплексном подходе и сочетании просветительских, тренинговых и ресурсных методов, что на наш взгляд позволяет системно воздействовать на факторы выгорания.

Литература:

1. Бойко, В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 384 с.

2. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 336 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 336 с.
4. Коцюбинский, А.П. Психопатологический диатез / А.П. Коцюбинский, Н.С. Шейнина. – Санкт-Петербург: Гиппократ, 2008. – 248 с.
5. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2006. – 18 с.
6. Орел, В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90-101
7. Тукаев, С.В. Алекситимия и эмоциональное выгорание у медицинских работников / С.В. Тукаев, Б.И. Паламарь, Т.В. Вашека // Российский психиатрический журнал. – 2020. – № 4. – С. 32-40
8. Maslach, C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S.E. Jackson // Journal of Organizational Behavior. – 1981. – Vol. 2. – № 2. – P. 99-113
9. Freudenberger, H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol. 30. – № 1. – P. 159-165

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Таран Александр Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Воскобоев Александр Иванович
Федеральное казенное учреждение высшего образования
Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской федерации (г. Ростов-на-Дону)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ОГНЕВОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические и прикладные аспекты совершенствования педагогической подготовки преподавателей по огневой подготовке в системе МВД России. Под педагогической подготовкой понимаются специально организованные учебно-воспитательные мероприятия, направленные на формирование у инструкторов необходимых знаний, умений и компетенций. Ключевым понятием выступают дидактические условия – специально создаваемые педагогом обстоятельства, при которых оптимально сочетаются содержание, формы, методы и средства обучения. В работе проанализированы ключевые компетенции преподавателей учебных заведений МВД России (профессиональные, педагогические, психологические), выявлены существующие проблемы (недостаточный уровень квалификации, формализм программ, нехватка ресурсов). Предложены меры по совершенствованию подготовки, такие как обновление учебных программ с учётом специализации подразделений, развитие методик и технологий обучения (в том числе применение электронных тренажёров и виртуальной реальности), внедрение систем непрерывного повышения квалификации и ответственности самих преподавателей за качество подготовки. Показано, что комплекс указанных мер с учётом современных образовательных технологий и нормативно-правовой базы (например, Приказа МВД России № 44) позволит повысить эффективность профессиональной подготовки сотрудников полиции.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, преподаватель, огневая подготовка, МВД России, дидактические условия, компетенции, инновационные технологии.

Annotation. The article discusses the theoretical, methodological and applied aspects of improving the pedagogical training of teachers in fire training in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Pedagogical training refers to specially organized educational activities aimed at developing the necessary knowledge, skills and competencies among instructors. The key concept is didactic conditions - circumstances specially created by the teacher, in which the content, forms, methods and means of teaching are optimally combined. The paper analyzes the key competencies of teachers of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia (professional, pedagogical, psychological), identifies existing problems (insufficient level of qualifications, formalism of programs, lack of resources). Measures to improve training are proposed, such as updating curricula taking into account the specialization of departments, the development of teaching methods and technologies (including the use of electronic simulators and virtual reality), the introduction of continuous professional development systems and the responsibility of teachers themselves for the quality of training. It is shown that the set of these measures, taking into account modern educational technologies and the regulatory framework (for example, the Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia № 44), will improve the effectiveness of professional training of police officers.

Key words: pedagogical training, teacher, fire training, Ministry of Internal Affairs of Russia, didactic conditions, competencies, innovative technologies.

Введение. Современные реалии правоохранительной деятельности (растущая преступность, новые формы угроз, появление вражеских беспилотных летательных аппаратов) требуют постоянного повышения уровня огневой и физической готовности сотрудников МВД России. Адекватная подготовка преподавателей в этой области напрямую влияет на эффективность службы полиции и безопасность общества. Реализация этих задач невозможна без системной подготовки преподавательского состава. Дидактические условия такой подготовки должны обеспечивать передачу комплекса специализированных знаний и умений. В то же время практика показывает существенные недостатки в текущей системе, где преподаватели часто не имеют профильного образования, а учебные программы носят формалистский характер. Актуальность темы обосновывается необходимостью устранения указанных пробелов, внедрения современных образовательных технологий и методик, что создаст предпосылки для повышения уровня подготовки личного состава МВД России.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая подготовка преподавателей в системе учебных МВД России – это целенаправленный процесс формирования у сотрудников комплекса профессиональных и педагогических компетенций, необходимых для эффективного обучения личного состава навыкам огневой и физической подготовки

[4, С. 241]. Суть дидактических условий определяется как «специально создаваемые педагогом обстоятельства педагогического процесса, при которых оптимально сочетаются процессуальные компоненты системы обучения». Это означает, что инструктор должен обладать сочетанием знаний (правила применения оружия и силы), умений (практические навыки огневой подготовки) и личностных качеств (ответственность, организаторские способности). Компетенции педагога включают профессиональные (специальные знания и умения работы с вооружением и физподготовкой), педагогические (умение организовать занятие, мотивировать обучаемых), психологические (грамотное управление группой в стрессовых условиях) и методические (владение современными технологиями обучения). В совокупности, компетентность отражает способность преподавателей продуктивно решать учебно-методические задачи.

Дидактические условия совершенствования подготовки преподавателей включают в себя обеспечение нормативной и методической базы (учебные планы, программы, нормативные акты МВД России), наличие специализированного учебно-материального оборудования (учебные классы, спортивные залы, тиры, тренажёры), квалифицированный преподавательский состав, применение эффективных педагогических технологий (модульный подход, идеомоторные тренировки, использование тренажёров (СКАТ) и другие). Все эти элементы должны создавать среду, в которой возможна оптимальная передача знаний и навыков преподавателями, формирующим в дальнейшем профессиональные умения у обучающихся сотрудников МВД России [5, С. 379].

Анализ практики подготовки инструкторов выявляет ряд серьёзных проблем. Прежде всего, наблюдается низкий уровень квалификации самих инструкторов. По исследованиям, лишь 15,9% инструкторов имеют специальное образование в области физической культуры и огневой подготовки, 1% прошли годичные курсы переподготовки, и только 2,1% повышали квалификацию по программам подготовки педагогического состава МВД России. В результате чего занятия нередко проводят неподготовленные сотрудники без специального образования, что оборачивается формализмом: «лица, не имеющие специальной подготовки, не способны вносить разнообразие в учебный процесс... В результате на основе типового плана отрабатываются отдельные упражнения, которые сотрудники рассматривают как формализм» [3, С. 178]. Недостаток методических знаний у педагогов прямо снижает эффективность занятий. Более того, результаты опросов показывают, что только 10% сотрудников считают существующую физподготовку и огневую подготовку адекватной, в то время как 95% респондентов отмечают необходимость занятий, адаптированных к специфике подразделений. Это указывает на разрыв между содержанием обучения и практическими задачами ОВД.

Значительная проблема учебных программ и методики – это их формальный характер и отсутствие адаптации к условиям службы в разных подразделениях МВД России. Учебные планы включают перечень упражнений, часто «излишне усложнённых» и выполняемых «не в нужном порядке (от простого к сложному), без учёта необходимости повторений». Не сделаны дифференцированные модули для разных подразделений (оперативные, следственные, экономической или информационной безопасности, а также ряд других), при этом их задачи и специфика несения службы существенно отличаются. В итоге преподавательский состав использует единый «типовой» арсенал упражнений, не учитывающий специфику службы. Участники опросов (обучающиеся по экспертно-криминалистической специальности, по специальности экономической и информационной безопасности) отмечают, что физическая и огневая подготовка воспринимается как «излишняя трата времен, не способствующая приобретению важных служебных навыков».

Нехватка ресурсов и времени также ограничивает качество подготовки. Например, при обучении стрельбе зачастую «используется один вид оружия (пистолет Макарова), который после длительной эксплуатации приобретает дефекты» [2, С. 426]. Тиры могут быть перегружены (одновременно несколько учебных взводов в одном помещении), что существенно сокращает время каждого стрелкового занятия (основываясь на практике преподавания МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя). Это препятствует отработке таких навыков, как стрельба по движущимся и внезапно появляющимся целям, стрельба из-за укрытий и другие элементы практической стрельбы, которые важно отрабатывать в современных реалиях. Отсутствие дополнительных тренажёров (ограниченное количество тренажёров СКАТТ) не позволяет курсантам совершенствовать технику и вносить правки в отработанные навыки: «у обучающихся, не показывающих положительные результаты стрельбы, отсутствуют возможности для дополнительной тренировки, что ведёт к формированию навыков неправильного обращения с оружием» [1, С. 103].

Для решения указанных проблем необходимо комплексное реформирование системы подготовки преподавателей учебных заведений МВД России. Дифференциация программ обучения является в данном вопросе ключевым направлением. Учебные планы следует пересмотреть таким образом, чтобы они учитывали специфику различных должностей и подразделений. Рекомендуется упрощать содержание учебных занятий с постепенным наращиванием сложности, соблюдать принцип «от простого к сложному» и обязательное повторение упражнений. Например, для сотрудников, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность программа должна быть ориентирована на навыки задержания и самозащиты, а для следственных - на самооборону, где в обоих случаях следует чётко определить необходимый минимум упражнений и их логичную последовательность.

Развитие потенциала преподавателей. Самим инструкторам необходимо предоставить возможность активнее участвовать в формировании учебных программ в зависимости от реальных служебных задач личного состава. Следует перераспределить ответственность, сделать преподавателей ответственными за качество подготовки. Также важно организовать регулярное повышение квалификации преподавателей, в том числе создание специализированных учебных курсов. Необходимо разработать специальные программы обучения преподавателей, включающие ежегодные курсы повышения и подтверждения квалификации». Особое внимание следует уделять выпускникам образовательных организаций, которые не обладают нужными компетенциями, но имеют необходимые навыки и проявили желание стать преподавателями. Учет данных рекомендаций позволит поддерживать актуальный уровень педагогических и профессиональных знаний и умений.

Российский опыт и научная литература показывает, что применение интерактивных средств существенно повышает эффективность учебного процесса. В частности, использование виртуальной реальности (далее VR) в огневой подготовке открывает новые возможности, как показано в экспериментах Московского университета МВД России VR-симуляторы «стрелковый тир в виртуальной реальности» позволяют помещать обучаемого в смоделированные условия стрельбы с неограниченным числом повторов и с мгновенной обратной связью. Такая технология имитирует реальные ситуации (стрельба по движущимся целям, из-за укрытий, освобождение заложников, стрельба по беспилотным летательным аппаратам и прочее), что увеличивает вариативность получаемого опыта без риска получения травмы. Ученные исследователи и профессорско-преподавательский состав кафедры «Огневая подготовка» отмечают, что VR-системы дают возможность изучать приёмы с учетом зрения, слуха и осязания, и преподаватель в процессе учебного занятия может отслеживать ошибки и делать видеозаписи для последующего анализа. Аналогичные симуляторы (например, лазерные комплексы «Рубин» или датчики «СКАТТ») также используются для отработки стрельбы и физических приёмов.

Помимо высокотехнологичных средств, следует внедрять интерактивные и ситуационные методики обучения. Это могут быть ситуационные задачи взятые с реальной практики несения службы, в которых курсанты решают конкретные

служебные задачи, близкие к реальным условиям несения службы в ОВД [6, С. 332]. Например, сценарные тренировки по задержанию нарушителей или командно-штабные игры с включением элементов физической и огневой подготовки. Также целесообразно развивать дистанционные компоненты обучения (онлайн-курсы, вебинары) для теоретической части и подготовки преподавателей, поскольку физическая и огневая подготовка требует очного проведения, но теорию и обсуждения можно проводить удалённо, что позволяет более рационально разделять учебную нагрузку.

В рамках практических мер по исследуемой тематике можно рекомендовать:

1. Обновление учебно-методических материалов, посредством создания электронных пособий, видеоинструкций, мобильных приложений для самостоятельной подготовки.

2. Наставничество и обмен опытом, где возможна организация семинаров и конференций для начинающих преподавателей, а также стажировки преподавателей в структурах с высокоразвитой системой подготовки у опытных педагогов.

3. Мониторинг и оценка. Внедрение системы регулярного тестирования и сертификации преподавателей и обучающихся, включая промежуточные аттестации и двухнедельные итоговые сборы для выявления и коррекции проблем.

Таким образом, сочетание методических улучшений (дифференцированных программ, повышения квалификации преподавателей) с технологическими инновациями (VR-тренажёры, цифровые симуляторы, интерактивные курсы) создаёт необходимые дидактические условия для подготовки высококвалифицированных преподавателей.

Выводы. Результаты проведённого исследования показывают, что совершенствование педагогической подготовки преподавателей по огневой и физической подготовке МВД России требует решения комплексных задач. К ним относятся повышение квалификации самих педагогов, обновление содержания учебных программ с учётом специфики деятельности подразделений, внедрение инновационных образовательных технологий и создание эффективной системы непрерывного обучения. Указанные меры основаны на реализации особых дидактических условий, таких как наличие эффективных методик и адекватного материально-технического обеспечения. Применение VR-симуляторов и других технических средств позволит формировать у сотрудников практические навыки в безопасных условиях, а систематическая методическая работа позволяет устранить формализм и повысить мотивацию.

Литература:

1. Грязнов, С.А. Использование технологии виртуальной реальности при подготовке сотрудников правоохранительных органов / С.А. Грязнов // Вестник Самарского юридического института. – 2021. – № 1(42). – С. 101-105

2. Панарина, С.Ю. Применение современных технологий в обучении стрельбе из боевого оружия / С.Ю. Панарина // Молодой ученый. – 2024. – № 16(515). – С. 425-427

3. Пентюх, А.В. Направления организации и совершенствования физической подготовки в органах внутренних дел / А.В. Пентюх // Вестник науки. – 2023. – № 2(59). – С. 174-181

4. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суровец // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 240-244

5. Суровец, Д.В. Методы совершенствования огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Д.В. Суровец, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 378-384

6. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Сивцева Александра Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Проведено теоретическое исследование возможностей цифровой образовательной среды в контексте развития иноязычной аудиовизуальной компетенции у студентов высшей школы. Обозначено противоречие между широким внедрением цифровых инструментов в языковое образование и недостаточной разработанностью методических условий их применения для целенаправленного формирования способности воспринимать и интерпретировать аудиовизуальные иноязычные тексты. Выявлено, что персонализированные цифровые платформы, интегрированные ресурсы и экосистемный подход создают предпосылки для поэтапного освоения студентами стратегий аудиовизуального восприятия. Установлено, что дидактический потенциал цифровой среды реализуется не автоматически, а при условии специально организованной методической работы, включающей отбор аутентичного видеоконтента, разработку системы заданий и формирование рефлексивной позиции обучающегося. Обоснована необходимость различения смешанного и гибридного форматов обучения применительно к развитию аудиовизуальных навыков. Определены перспективные направления дальнейших исследований: разработка критериальной базы оценки уровня сформированности компетенции и экспериментальная проверка эффективности отдельных цифровых инструментов.

Ключевые слова: аудиовизуальная компетенция, высшее образование, иноязычная подготовка, методика преподавания иностранных языков, персонализированная среда, смешанное обучение, цифровая образовательная среда.

Annotation. A theoretical study of the possibilities of the digital educational environment in the context of the development of foreign-language audiovisual competence among university students has been conducted. The contradiction between the widespread introduction of digital tools in language education and the insufficient development of methodological conditions for their use for the purposeful formation of the ability to perceive and interpret audiovisual foreign language texts is outlined. It has been revealed that personalized digital platforms, integrated resources and an ecosystem approach create prerequisites for the gradual development of audiovisual perception strategies by students. It has been established that the didactic potential of the digital environment is not realized automatically, but under the condition of specially organized methodological work, including the selection of authentic video content, the development of a task system and the formation of a student's reflexive position. The necessity of distinguishing between mixed and hybrid learning formats in relation to the development of audiovisual skills is substantiated. Promising areas of further

research have been identified: the development of a criterion base for assessing the level of competence formation and experimental verification of the effectiveness of individual digital tools.
Key words: audiovisual competence, higher education, foreign language training, methods of teaching foreign languages, personalized environment, blended learning, digital educational environment.

Введение. В системе высшего профессионального образования наблюдается устойчивый запрос на подготовку специалистов, способных к эффективной межкультурной коммуникации с использованием иностранного языка. Современный коммуникативный образовательный процесс насыщен аудиовизуальными материалами: видеолекции, научно-популярные фильмы, новостные сюжеты, образовательные подкасты с визуальным рядом. Владение иностранным языком в таких условиях предполагает не только знание лексики и грамматики, но и умение одновременно воспринимать звучащую речь, извлекать информацию из невербальных компонентов, удерживать внимание на динамически меняющемся визуальном контексте. Эта способность получает в современной дидактике обозначение «иноязычная аудиовизуальная компетенция».

Несмотря на очевидную востребованность данного вида компетенции, в реальной практике языковой подготовки она формируется зачастую стихийно. С одной стороны, цифровая трансформация образования привела к насыщению учебного процесса разнообразными онлайн-ресурсами, видеоматериалами, интерактивными платформами. С другой стороны, методически обоснованных условий использования именно аудиовизуального контента для целенаправленного развития соответствующих умений явно недостаточно. Возникает противоречие между наличием цифровой образовательной среды (далее – ЦОС) в вузах и отсутствием четкого представления о том, как именно эта среда может стать условием формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции, а не просто фоном или источником дополнительных материалов.

Степень разработанности проблемы неоднородна. Исследователи активно обсуждают общие вопросы цифровизации языкового образования. З.А. Дубровная [1, С. 23-24] рассматривает ЦОС как фактор повышения качества обучения иностранному языку в целом, акцентируя внимание на доступности ресурсов и гибкости образовательных траекторий. И.С. Евтеева [2, С. 152-153] предлагает технологические основы создания персонализированной образовательной среды, что особенно значимо для развития аудиовизуальной компетенции, поскольку уровень подготовленности студентов в этой области варьируется чрезвычайно сильно. С.Д. Кирпу [3] акцентирует интеграцию цифровых ресурсов в профессионально ориентированную подготовку, что позволяет говорить о предметном наполнении аудиовизуальных материалов. О.А. Чалова с соавторами [4, С. 68-69] вводят понятие «цифровая экосистема» применительно к преподаванию иностранных языков, подчеркивая взаимосвязь различных компонентов – платформ, инструментов, контента. О.Е. Шульц [5, С. 389] анализирует дидактический потенциал конкретных электронных платформ, что дает эмпирическую базу для дальнейших обобщений.

Как нам представляется, ни одно из этих исследований не ставит своей специальной задачей анализ того, каким образом ЦОС может быть использована именно для формирования аудиовизуальной компетенции. Отмечается общее влияние цифровой среды на мотивацию, доступность материалов, возможность индивидуализации – но механизмы перехода от «наличия видеоматериалов» к «сформированному умению их понимать и интерпретировать» остаются недостаточно проработанными. Настоящая статья представляет собой попытку восполнить этот пробел на теоретическом уровне.

Изложение основного материала статьи. Начать следует с уточнения самого понятия «иноязычная аудиовизуальная компетенция». В методической литературе встречаются разные трактовки. Одни авторы сводят ее к сумме аудитивных навыков, дополненных пониманием визуальных опор. Другие настаивают на интегративном характере, подчеркивая, что аудиовизуальное восприятие представляет собой не просто сложение двух модальностей, а качественно иной вид деятельности. С нашей точки зрения, здесь уместно выделить три компонента: операциональный (техники одновременного слежения за звуком и изображением), стратегический (умение прогнозировать, выделять главное, компенсировать пробелы) и рефлексивный (осознание собственных трудностей и способов их преодоления).

Как показывает анализ [1; 2], цифровая образовательная среда предоставляет для развития каждого из этих компонентов специфические возможности. Обратимся к фактам. В традиционной аудитории учебные видеоматериалы, как правило, предлагаются фрагментарно, с многократным переслушиванием, с опорой на субтитры или заранее данные вопросы. В ЦОС ситуация иная. Студент может самостоятельно регулировать скорость воспроизведения, возвращаться к сложным эпизодам, включать или отключать субтитры на разных языках, использовать интерактивные транскрипты. Платформы типа тех, что описывает О.Е. Шульц [5, С. 391-393], предлагают встроенные упражнения на распознавание речи, заполнение пропусков в субтитрах, сопоставление аудиофрагментов с визуальными опорами.

Вот здесь и возникает затруднение. Наличие этих инструментов само по себе еще не гарантирует формирования компетенции. Многие студенты используют возможности ЦОС не для развития сложных аудиовизуальных стратегий, а для упрощения задачи: включают субтитры на родном языке, многократно пересматривают короткие фрагменты, не пытаясь понять общий смысл. Цифровая среда может как способствовать, так и препятствовать развитию компетенции – в зависимости от организации деятельности обучающегося.

Ключевым становится вопрос о методических условиях использования ЦОС. Опираясь на работы И.С. Евтеевой [2, С. 155-158] о персонализированной среде, можно предположить, что таким условием выступает, во-первых, индивидуальная траектория работы с аудиовизуальным контентом. Во-вторых, как следует из исследований С.Д. Кирпу [3], необходима интеграция аудиовизуальных материалов в профессионально ориентированный контекст: студент должен видеть связь между учебным видеосюжетом и своей будущей специальностью. В-третьих, О.А. Чалова с соавторами [4, С. 70-72] указывают на экосистемный характер: аудиовизуальная компетенция формируется не изолированно, а во взаимодействии с другими видами речевой деятельности.

Заслуживает внимания и вопрос о типологии аудиовизуальных материалов. Не всякое видео одинаково полезно для развития компетенции. Аутентичные новостные сюжеты предъявляют высокие требования к темпу речи и фоновым знаниям. Учебные видеоролики, напротив, часто излишне адаптированы и не готовят к реальной коммуникации. Научно-популярные фильмы содержат сложную терминологию, но сопровождаются богатым визуальным рядом, который облегчает понимание.

Дело осложняется тем, что в методической литературе отсутствуют четкие критерии отбора аудиовизуального контента для целенаправленного формирования данной компетенции. З.А. Дубровная [1, С. 26-27] предлагает общие принципы: доступность, аутентичность, актуальность, соответствие уровню. Этого, как нам кажется, недостаточно. Требуется дополнительная дифференциация: разделение материалов на тренировочные (с возможностью многократного просмотра и опорами) и контрольные (однократное предъявление без субтитров); на информационно насыщенные (основной акцент – содержание) и коммуникативно ориентированные (акцент – на речевых образцах и интонации).

Вероятно, здесь следует различать два формата работы в ЦОС. Первый – смешанное обучение, при котором аудиторные занятия чередуются с онлайн-активностями. В этом случае видеоматериалы могут использоваться для самостоятельного ознакомления до или после занятия. Второй – полностью цифровой формат, когда вся работа с

аудиовизуальным контентом происходит в виртуальной среде. Наш анализ показывает, что для начального этапа формирования компетенции более эффективен смешанный формат: преподаватель может в аудитории продемонстрировать стратегии работы с видео, а затем студент тренируется самостоятельно в ЦОС. На продвинутом этапе, напротив, полностью цифровой формат предоставляет больше возможностей для аутентичной практики.

Парадоксально, но именно на продвинутом этапе возникают дополнительные трудности. Студент, привыкший к субтитрам и паузам, оказывается беспомощным при просмотре реального видеоинтервью или вебинара на иностранном языке. Цифровая среда способна создавать «ложную зону комфорта». Это верно, но лишь отчасти, ибо при правильной методической организации эти же инструменты становятся не средствами упрощения, а тренажерами. Студент постепенно отказывается от субтитров и замедления, переходя к просмотру в исходном темпе.

Одним из перспективных направлений, как выясняется при изучении работ О.Е. Шульц [5, С. 394-395], является использование платформ, которые автоматически генерируют упражнения на основе видеоконтента. Например, после просмотра фрагмента студенту предлагается расположить события в правильном порядке, выбрать правильный вариант продолжения фразы или ответить на вопросы, требующие понимания невербальных сигналов. Такие упражнения могут быть как автоматически проверяемыми, так и открытыми.

Отметим также, что эффективность использования ЦОС для формирования аудиовизуальной компетенции зависит также от уровня цифровой грамотности самого преподавателя. Как отмечает И.С. Евтеева [2, С. 160], без специальной подготовки педагоги зачастую ограничиваются функцией «поставщика ссылок» на видеоматериалы, не выстраивая методически обоснованной системы работы. Это приводит к снижению учебных результатов.

Требуется последовательная реализация нескольких этапов. На первом этапе происходит знакомство с аудиовизуальным материалом в режиме «глобального понимания» (без остановок). На втором – детальный анализ с использованием инструментов ЦОС (паузы, повторные просмотры, работа с субтитрами). На третьем – выполнение интерактивных упражнений, встроенных в платформу или разработанных преподавателем. На четвертом – рефлексия и самодиагностика студентом достигнутого уровня понимания.

Здесь уместно остановиться подробнее на вопросе о соотношении аутентичных и учебных видеоматериалов. Как показывает анализ работ С.Д. Кирпу [3], аутентичные видео обладают неоспоримым преимуществом с точки зрения формирования реалистичных коммуникативных ожиданий. Однако их использование сопряжено с риском когнитивной перегрузки, особенно на начальных этапах обучения. Учебные видеоролики, напротив, методически адаптированы, но часто уступают аутентичным в мотивационном потенциале. Выход, по-видимому, находится в комбинировании обоих типов контента в рамках единой системы, где учебные видео выполняют функцию перехода к последующему восприятию аутентичных материалов.

Кроме того, нельзя обойти вниманием проблему оценивания сформированности аудиовизуальной компетенции. Традиционные тесты с множественным выбором, как уже отмечалось, фиксируют лишь фактологическое понимание. Однако, как справедливо указывает З.А. Дубровная [1, С. 28-29], в цифровой среде появляются возможности для более тонкой диагностики. Например, платформы могут фиксировать количество возвратов к фрагменту, использование субтитров, скорость воспроизведения, время, затраченное на выполнение упражнений. Эти данные, при их корректной интерпретации, способны дать представление о стратегиях, которые применяет студент при аудиовизуальном восприятии.

Однако формирование аудиовизуальной компетенции исключительно средствами ЦОС без аудиторного сопровождения чревато, как выясняется, развитием у студентов неадаптивных стратегий. Речь идет о феномене, который можно было бы обозначить как «клиповое восприятие» – фрагментарное, поверхностное, без выстраивания целостной картины содержания. О.А. Чалова с соавторами [4, С. 73] отмечают, что экосистемный подход предполагает баланс между различными формами работы, и полное замещение живого общения цифровыми интерфейсами вряд ли может быть признано оптимальным.

В исследовании О.Е. Шульц [5, С. 396] показано, что эффективность работы с видеоматериалами в ЦОС повышается при условии предварительного формирования у студентов метакогнитивных стратегий. Иными словами, обучающийся должен не просто смотреть видео и выполнять упражнения, но и осознавать, какие именно действия он предпринимает для понимания, какие из них эффективны, а какие – нет. Рефлексивный компонент, о котором говорилось выше, в этом контексте приобретает ключевое значение.

Формирование иноязычной аудиовизуальной компетенции, как показывает практика, требует систематической работы на протяжении нескольких семестров. Цифровая среда позволяет сделать эту работу более индивидуализированной и, следовательно, потенциально более эффективной, но она не отменяет необходимости регулярности и последовательности.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать несколько заключений, важных для дальнейшей разработки проблемы. Цифровая образовательная среда создает материально-технические предпосылки для формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции: доступ к аутентичному видеоконтенту, инструменты регулирования сложности восприятия, возможность многократного повторения и самоконтроля. Однако наличие этих предпосылок не равнозначно автоматическому развитию компетенции.

Необходимо различать два аспекта использования ЦОС: инструментальный (технические возможности среды) и методический (организация этих возможностей в учебном процессе). Второй аспект является ключевым. Отсутствие методически обоснованной системы заданий, отбора контента и этапов работы приводит к тому, что студенты используют цифровые инструменты для упрощения, а не для развития умений.

Формирование аудиовизуальной компетенции требует учета индивидуальных различий: исходного уровня владения языком, развитости аудитивных навыков, когнитивного стиля. Персонализированная образовательная среда, о которой пишет И.С. Евтеева [2], предоставляет для этого технические возможности, но их реализация предполагает пересмотр роли преподавателя – от транслятора к тьютору, проектирующему индивидуальные траектории.

Отдельного упоминания заслуживает вопрос о соотношении аудиторной и онлайн-работы. Смешанный формат оптимален для начальных этапов, когда требуется прямое обучающее вмешательство преподавателя. Полностью цифровой формат более уместен на этапе автономной практики и контроля, однако сопряжен с риском формирования компенсаторных, но не развивающих стратегий.

Обобщая сказанное, можно утверждать: цифровая образовательная среда становится условием формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции лишь при соблюдении ряда дополнительных условий – методически обоснованного отбора контента, поэтапного предъявления заданий, организации рефлексии студентом собственных стратегий восприятия и разработки адекватных форм оценивания. Без этих условий ЦОС остается лишь источником материалов, но не средой развития.

Литература:

1. Дубровная, З.А. Цифровая образовательная среда как фактор повышения качества обучения иностранному языку / З.А. Дубровная // Образование и воспитание. – 2025. – № 12. – С. 23-31

2. Евтеева, И.С. Технологические основы создания персонализированной образовательной среды для обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза в смешанном формате / И.С. Евтеева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11. – № 2. – С. 152-162

3. Кирпу, С.Д. Интеграция цифровых ресурсов в процесс профессионально ориентированной языковой подготовки в вузе / С.Д. Кирпу // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 5. – URL: https://e-koncept.ru/2025/0.htm (дата обращения: 30.04.2026)

4. Чалова, О.А. Новый язык – новая экосистема: как преподавание иностранных языков меняется в цифровую эпоху / О.А. Чалова, Д.В. Агальцова, Н.А. Путилина, М.Р. Кармова // Гуманитарные науки. – 2025. – № 4. – С. 67-75

5. Шульц, О.Е. Дидактический потенциал электронных образовательных платформ «British Council» и «Engvid» в процессе организации цифровой коммуникации студентов неязыковых направлений подготовки на занятиях по иностранному языку в вузе / О.Е. Шульц // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 4. – С. 388-396

Педагогика

УДК 371

ассистент кафедры «Иностранные языки» Сивцева София Валериевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ВЫЗОВЫ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу актуальных проблем преподавания иностранных языков в высшей школе в условиях цифровизации и глобализации образования. Выявлено существенное противоречие между традиционными моделями языкового обучения и требованиями современного профессионального рынка труда. На основе анализа научных исследований установлено, что интерактивные технологии, контекстный подход и интегративные методики способны результативно преодолеть барьеры мотивации и обеспечить функциональную языковую компетентность студентов неязыковых направлений подготовки. Особое внимание уделено роли концептуальных подходов в разрешении дихотомии между теоретическими знаниями и практическими умениями. Предложены механизмы адаптации педагогической системы к вызовам современного информационного общества с учетом специфики магистратуры. Исследование выявило, что успешная реализация инновационных подходов требует переосмысления роли преподавателя как организатора учебного процесса и фасилитатора развития автономности обучающихся.

Ключевые слова: вызовы высшей школы, глобализация образования, интегративный подход, интерактивные технологии, контекстный подход, методология преподавания, мотивация к изучению иностранных языков.

Annotation. The article is devoted to the analysis of current problems of teaching foreign languages in higher education in the context of digitalization and globalization of education. A significant contradiction has been revealed between traditional models of language learning and the requirements of the modern professional labor market. Based on the analysis of scientific research, it has been established that interactive technologies, contextual approach and integrative techniques can effectively overcome motivation barriers and ensure the functional linguistic competence of students in non-linguistic fields of study. Special attention is paid to the role of conceptual approaches in resolving the dichotomy between theoretical knowledge and practical skills. The mechanisms of adaptation of the pedagogical system to the challenges of the modern information society are proposed, taking into account the specifics of the master's degree. The study revealed that the successful implementation of innovative approaches requires rethinking the role of the teacher as an organizer of the educational process and a facilitator of the development of students' autonomy.

Key words: challenges of higher education, globalization of education, integrative approach, interactive technologies, contextual approach, teaching methodology, motivation to learn foreign languages.

Введение. Современное состояние практики преподавания иностранных языков в системе высшего образования находится в состоянии интенсивного переосмысления. Налицо противоречие, которое нельзя не признать: с одной стороны, количество часов на языковую подготовку сокращается, особенно в неязыковых специальностях; с другой – требования работодателей к коммуникативной компетенции выпускников нарастают. Этот разрыв между ресурсными ограничениями и возросшими ожиданиями профессиональной среды порождает целый спектр методических затруднений, которые остаются недостаточно разработаны в отечественной дидактике и требуют комплексного переосмысления.

Дело осложняется еще и тем, что цифровизация образования, которая, казалось бы, должна была облегчить и расширить возможности обучения, вместе с тем создала новые вызовы педагогической системе. Как отмечает Н.В. Андреева, взаимодействие с цифровыми технологиями требует от преподавателя иностранного языка переподготовки, переосмысления методического инструментария, перестройки привычных форм взаимодействия с обучающимися [1, С. 112]. Тем более что студенты привыкли к иным формам подачи учебного материала, нежели традиционная фронтальная лекция или аудиторный семинар.

Между тем развитие экономических интеграционных процессов усиливает спрос на специалистов со знанием иностранных языков. Выступает в роли стимула и глобализация, которая, по мнению исследователей, не может рассматриваться только как вызов, но и должна трактоваться как ресурс развития образовательных систем. Как показано в работе И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, интегративный подход в обучении иностранным языкам выступает прямым ответом на процессы культурной и информационной унификации [4, С. 88].

Однако здесь возникает затруднение иного рода. Научная литература по этой проблематике, хотя и обширна, разнородна по своим методологическим установкам. Едва ли можно говорить о сложившемся консенсусе относительно оптимального подхода к преподаванию языков в высшей школе. А.А. Вербицкий, обосновывая контекстный подход, акцентирует необходимость связи обучения с профессиональной деятельностью магистрантов [2, С. 67], тогда как Е.Н. Соловова и К.С. Махмурян предпочитают видеть решение скорее в развитии аутентичных коммуникативных умений через погружение в языковую среду [6, С. 156].

Проблема мотивации, выделенная Н.Д. Гальсковой как методологически значимая, по-прежнему остается в известной степени неразрешённой. Не вполне ясно, как именно архитектура учебного процесса должна быть устроена для того, чтобы вызвать и поддерживать у студентов устойчивый интерес к изучению языков в условиях, когда для большинства из них это не является профильной дисциплиной [3, С. 23].

Наконец, Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова предлагают рассматривать современные подходы именно как совокупность концептуальных решений, которые, хотя и опираются на классические основания методики преподавания языков,

переосмысляют их с учетом новых социокультурных и технологических реалий [5, С. 234]. Вот здесь и сосредотачивается ядро исследовательского затруднения: требуется проведение интегрирующего анализа, который, не претендуя на окончательность, позволил бы выявить содержательные связи между различными подходами и предложить типологию основных вызовов, перед которыми стоит педагогическая система.

Исходя из вышеизложенного, в статье предпринимается попытка систематизации основных концептуальных подходов к преподаванию иностранных языков в высшей школе с акцентом на те вызовы, которые обусловливают необходимость их трансформации и развития.

Изложение основного материала статьи. Понимание природы вызовов, с которыми сталкивается современное высшее языковое образование, требует предварительного уточнения того, что именно здесь следует понимать под вызовом. Речь идет не просто об объективных трудностях – таковые существовали всегда, – а скорее об антиномиях, противоречиях между целями, ресурсами и результатами, которые приобрели в последние десятилетия особую остроту. Первый из таких вызовов может быть обозначен как институциональный: сокращение часов на языковую подготовку при одновременном росте требований к компетенциям выпускников. Подобная диспропорция характерна для российской высшей школы начиная с 2000-х годов, когда интеграция в Болонскую систему привела к перераспределению учебных часов в пользу профильных дисциплин.

Второй вызов – технологический. Цифровизация, хотя и открывает новые возможности, одновременно дезориентирует как преподавателей, так и студентов. Увеличение доли дистанционного обучения, использование искусственного интеллекта для генерации текстов, приложений для распознавания речи – все это кардинально меняет лицо языкового класса. Н.В. Андреева и М.А. Краснова в своем исследовании фиксируют парадокс: технологии, которые должны были сделать обучение более персонализированным и эффективным, на практике часто приводят к отчуждению, к потере непосредственного человеческого взаимодействия [1, С. 115-118]. Здесь возникает опасность, что язык будет редуцирован к набору навыков, к технической компетенции, без осмысления социокультурных и ценностных аспектов коммуникации.

Третий вызов состоит в разнородности контингента обучающихся. Студенты специальностей, связанных с техническими науками, экономикой, медициной, приходят на языковые занятия с разной степенью подготовки и мотивации. Порой язык воспринимается ими как бремя, как обязательное, но отвлекающее от основного обучения звено, а не как средство профессионального развития. Н.Д. Гальскова фиксирует, что проблема мотивации в высшей школе имеет специфический характер: в отличие от школьников, студенты уже артикулировали свой выбор профессии, и если язык не встраивается в эту профессиональную траекторию, то демотивация становится глубокой [3, С. 25-27].

Четвертый вызов – социокультурный. Глобализация образования, с одной стороны, унифицирует требования и стандарты, а с другой – актуализирует вопрос о сохранении национальных и региональных особенностей образовательных систем. Как показано в исследовании И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, интегративный подход является попыткой преодолеть эту дихотомию [4, С. 90-92]. Однако его реализация требует переосмысления содержания языкового образования, включения в курс материалов, которые отражали бы не только англоязычную, но и мировую культуру в её многообразии.

Обратимся, однако, к фактам, которые демонстрируют, как современная методика пытается ответить на эти вызовы посредством развития новых концептуальных подходов.

Контекстный подход, разработанный в теории профессионального образования, находит все более широкое применение в преподавании иностранных языков. А.А. Вербицкий и В.Н. Кругликов обосновывают, что процесс усвоения языка должен быть встроен в контекст будущей профессиональной деятельности обучающихся, что языковые навыки должны формироваться не в изоляции, а через решение квазипрофессиональных задач [2, С. 68-72]. Суть этого подхода заключается в том, чтобы создать такие условия обучения, при которых иностранный язык становится инструментом, а не предметом. Студент-экономист работает с аутентичными финансовыми текстами, анализирует котировки валют, составляет бизнес-планы; студент-инженер читает техническую документацию, изучает спецификации оборудования, участвует в обсуждении инженерных проблем; студент-медик слушает лекции, имитирующие международные конференции, готовит доклады о последних исследованиях. Вот здесь и проявляется действительное решение: язык перестает быть абстрактным, обретает конкретику в контексте профессии.

Однако возникает уточнение, которое заслуживает внимания. Контекстный подход, будучи весьма действенным для формирования специализированной лексики и технических умений, не в полной мере решает проблему развития общей коммуникативной компетенции, спонтанной речи, способности к межкультурному диалогу. Это верно, но лишь отчасти, ибо при ближайшем рассмотрении выясняется, что в рамках контекстного подхода могут быть предусмотрены и более широкие, личностно ориентированные компоненты обучения. Речь идет о так называемом мягком контексте, когда профессиональный контекст служит стимулом, но не ограничением для развития языковой личности студента. В этом случае наряду с профессионально ориентированными текстами используются материалы художественного, публицистического характера, обсуждаются актуальные социальные проблемы, организуются дискуссии, которые позволяют студентам выражать собственные взгляды и убеждения.

Интегративный подход представляет собой иную методологическую позицию. Как обосновано в работе И.А. Зимней, он предполагает не просто обогащение содержания языкового образования, но системное переосмысление взаимосвязи между различными компонентами: лингвистическим, социокультурным, когнитивным, эмоциональным [4, С. 88-96]. Интеграция происходит на нескольких уровнях. На уровне содержания это означает включение в учебный материал текстов и аудиоматериалов, которые связывают язык с другими дисциплинами: историей, литературой, политологией, естественными науками. На уровне методики интеграция предполагает взаимодействие различных видов речевой деятельности: чтение, письмо, слушание, говорение не изучаются отдельно, но развиваются синхронно в единстве. На уровне организационном интеграция означает сотрудничество между преподавателями языка и преподавателями профильных дисциплин, совместное проектирование курсов, согласование целей и требований.

Именно здесь возникает новая трудность, которую нельзя не упомянуть. Не все преподаватели профильных дисциплин готовы или способны к такому сотрудничеству. Нередко существуют различия в понимании того, как именно язык должен быть интегрирован в содержание предмета. Между тем, как показано в исследованиях М.А. Красновой и Н.В. Андреевой, на кафедрах, где такое сотрудничество удалось наладить, результаты студентов действительно улучшаются по показателям как языковой компетенции, так и профессиональной компетентности [1, С. 118-121].

Интерактивные технологии в преподавании языков по-прежнему актуальный инструмент. И здесь уместно остановиться подробнее. Речь идет об использовании компьютерных приложений, интернет-платформ, мобильных технологий, виртуальных реальностей. Это не просто вспомогательные средства; они переструктурируют сам процесс обучения. Платформы типа Duolingo, Babbel, или более специализированные LMS позволяют студентам учиться в индивидуальном темпе, с немедленной обратной связью, с адаптацией к уровню подготовки. Такие технологии отчасти решают проблему разнородности контингента: каждый студент может выбрать траекторию, соответствующую его уровню и целям, получая персонализированные рекомендации и материалы.

Но это верно лишь отчасти. Значение технологий в современном образовании трудно переоценить. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются и серьезные ограничения. Технология хороша для тренировки дискретных навыков, для автоматизации некоторых процессов, но она не может полностью заменить человеческое взаимодействие, которое остается, по-видимому, неотъемлемым компонентом языкового развития. Как указывает Н.В. Андреева, проблема заключается не в самих технологиях, а в том, как они используются в педагогической практике [1, С. 116]. Если технология становится целью, а не средством, если подменяет живую коммуникацию механическими упражнениями, результаты могут быть контрпродуктивны.

Вопрос о степени интеграции технологий в учебный процесс остается дискуссионным. Некоторые преподаватели видят в технологиях прогресс, другие опасаются их влияния на качество образования. Истина, как часто бывает, лежит между этими позициями: технологии должны использоваться рационально, в гармонии с другими методами и средствами обучения.

Проблема мотивации, как уже упоминалось, является сквозной для всех вызовов. Н.Д. Гальскова определяет мотивацию как комплексное явление, включающее как внешние, инструментальные мотивы (язык нужен для карьеры), так и внутренние, интринсивные мотивы (язык интересен сам по себе, как средство самопознания и диалога с мировой культурой) [3, С. 24-30]. В условиях современной высшей школы задача преподавателя становится еще более сложной: требуется не просто передать знания, но создать такие условия обучения, которые пробудили бы внутреннюю мотивацию, вызвали бы у студентов переживание смысла в изучаемом предмете.

Из этого следует несколько практических выводов. Прежде всего, содержание курса должно быть релевантно для студентов. Это не означает, что язык должен быть сведен исключительно к профессиональной коммуникации. Скорее речь идет о балансировании: включение аутентичных материалов, которые отражают актуальные проблемы, интересующие студентов, помощь им в осознании того, почему знание языка важно не только профессионально, но и для личного развития, для расширения горизонтов мировосприятия.

Во-вторых, необходимо переосмысление роли преподавателя. Он не может оставаться трансмиттером информации, а должен стать организатором учебной деятельности, фасилитатором развития автономности студентов. Когда студент ощущает свою значимость в образовательном процессе, уровень мотивации, как правило, возрастает. Как показано в работе Р.П. Мильруда и И.Р. Максимовой, современные подходы к преподаванию языков все более ориентируются на то, чтобы сделать обучающегося активным субъектом, а не пассивным объектом обучения [5, С. 236-242].

Вот здесь и возникает затруднение особого рода. Преподаватель, который привык к традиционным методам передачи знаний, не всегда готов к такой переориентации. Переподготовка, переосмысление собственного профессионального опыта – это трудоемкий процесс, требующий времени, ресурсов и, главное, личной мотивации преподавателя. Но именно от готовности преподавателя к инновациям зависит успех любых методических трансформаций. Без изменения методического мышления преподавателя никакие новые технологии или подходы не смогут быть реализованы в полной мере.

Специальная проблема возникает в магистратуре, где обучение ориентировано на подготовку научных и научно-педагогических кадров. А.А. Вербицкий и В.Н. Кругликов подчеркивают, что языковая подготовка магистрантов должна быть тесно связана с их научно-исследовательской деятельностью [2, С. 70-74]. Магистрант должен уметь читать научные статьи на иностранном языке, писать аннотации, тезисы, рецензии, участвовать в международных конференциях, устанавливать контакты с зарубежными коллегами. Это, конечно, специальный контекст, но именно в магистратуре интеграция языкового и специального образования может быть реализована наиболее полно. Научно-исследовательская деятельность предоставляет естественный, аутентичный контекст для функционирования языка, когда студент мотивирован необходимостью понимать и производить научные тексты.

Между тем, несмотря на явный потенциал, в практике российской высшей школы такая интеграция реализуется неполно. Нередко языковые курсы в магистратуре остаются оторванными от основной образовательной программы. Это происходит как по объективным причинам (ограниченность часов, недостаток квалифицированных кадров), так и по субъективным (консервативность методических подходов, недостаточное взаимодействие кафедр).

Е.Н. Соловова и К.С. Махмурян предлагают рассматривать проблему комплексно, включая в анализ все уровни образовательной системы: макроуровень (государственная политика в области образования), мезоуровень (институциональная политика вуза) и микроуровень (практика отдельного преподавателя) [6, С. 156-167]. На макроуровне требуется пересмотр требований ФГОС, которые должны быть более гибкими и позволять вузам конкретизировать языковую подготовку с учетом специфики направлений. На мезоуровне необходимо развитие интегрированных программ, в которых язык связан с профильными дисциплинами, предусмотрены возможности для командной работы преподавателей. На микроуровне преподавателям требуется поддержка в виде методических материалов, возможностей для повышения квалификации, времени на разработку инновационных курсов.

Интересным моментом является то, что все рассмотренные подходы – контекстный, интегративный, ориентированный на технологии – в своей основе руководствуются идеей центрирования на обучающемся. Это верно, но требует уточнения. Студентоцентрированное обучение не означает ориентированность на исключительно потребности студентов или отсутствие требовательности. Речь идет о том, чтобы сделать целью и средством обучения развитие личности, расширение её возможностей, формирование не просто компетенций, но компетентности – способности применять знания и умения в различных ситуациях. Здесь требуется определенный баланс между структурированностью и гибкостью, между направляющей ролью преподавателя и автономией студента.

На самом деле ситуация иная, чем кажется на первый взгляд. Если посмотреть на реальную практику вузов, окажется, что наиболее успешные программы используют не один подход, а синтезируют элементы нескольких. Контекстная направленность сочетается с возможностями технологий, интегративность реализуется через деятельность, ориентированную на студента. Это не означает эклектизма; скорее речь идет об отборе из арсенала методики таких инструментов, которые наиболее действенны для конкретного контингента в конкретных условиях.

Примечательно, что обсуждение вызовов и подходов невозможно отделить от вопроса об оценивании. Как оценивать языковую компетенцию в условиях, когда она понимается как комплексный, контекстуализированный, развивающийся феномен? Традиционные тесты часто измеряют отдельные навыки и мало говорят о способности студента использовать язык в реальных ситуациях. Альтернативные формы оценивания – портфолио, проектная работа, аутентичные задачи – позволяют получить более полную картину развития студента. Однако они требуют большего времени на проверку и более тонкого суждения преподавателя. Здесь возникает очередное противоречие между справедливостью и объективностью оценивания, с одной стороны, и его практической осуществимостью в условиях высокой нагрузки на преподавателей – с другой.

Становится ясно, что трансформация системы преподавания иностранных языков в высшей школе – это не техническая задача, которую можно решить путем внедрения новых методик или технологий. Это скорее системная проблема, требующая перестройки на всех уровнях: от пересмотра нормативной базы до изменения методического сознания

преподавателей, от переоборудования кабинетов до переосмысления критериев оценивания результатов.

Выводы. Проведенный анализ основных вызовов и концептуальных подходов к преподаванию иностранных языков в системе высшего образования позволяет сформулировать ряд положений, имеющих как теоретическое, так и практическое значение.

Прежде всего, следует констатировать, что вызовы, стоящие перед языковым образованием, носят комплексный характер и не могут быть разрешены путем простого совершенствования отдельных методических приемов. Институциональные ограничения (сокращение учебных часов), технологические трансформации (цифровизация образования), социокультурные процессы (глобализация) и внутридисциплинарные проблемы (мотивация, разнородность контингента) образуют взаимосвязанную систему, в которой решение одной задачи зачастую порождает новые затруднения. Попытка ответить исключительно на вызов технологизации, не учитывая мотивационный компонент и социокультурный контекст, может привести к снижению, падению качества коммуникативной подготовки студентов и отчуждению от смысла обучения.

Далее, важно подчеркнуть, что все рассмотренные в статье подходы – контекстный, интегративный, ориентированный на использование интерактивных технологий – обладают внутренней валидностью и демонстрируют действенность при правильной реализации. Контекстный подход А.А. Вербицкого и В.Н. Кругликова эффективно решает проблему связи языкового обучения с профессиональной деятельностью; интегративный подход И.А. Зимней позволяет преодолеть фрагментарность в восприятии языка; технологические инновации, описанные Н.В. Андреевой, открывают возможности для персонализации обучения. Однако каждый из этих подходов имеет границы применимости. Полнота методического решения достигается не через выбор одного подхода, но через их взвешенный синтез, адаптированный к конкретным условиям образовательного учреждения и особенностям контингента.

Одновременно с этим выясняется, что проблема мотивации, выделяемая Н.Д. Гальсковой как методологически центральная, требует пересмотра не только методических инструментов, но и самого понимания роли преподавателя. Преподаватель должен перестать рассматриваться как транслятор готового знания и трансформироваться в организатора учебной деятельности, в фасилитатора развития языковой личности студента. Это предполагает значительные изменения в подготовке и переподготовке преподавателя, включая не только освоение новых методик, но и внутреннее переосмысление собственной педагогической парадигмы.

Существенно отметить, что магистратура представляет собой особое пространство, где интеграция языкового и специального образования может быть реализована наиболее полно, поскольку научно-исследовательская деятельность предоставляет естественный контекст для функционирования языка. Вместе с тем в российской практике эта потенция используется недостаточно. Развитие методологии языковой подготовки магистрантов, включая проектирование специальных курсов на стыке языка и научной специальности, является перспективной областью для дальнейших исследований и практических экспериментов.

Обобщая сказанное, следует признать, что трансформация системы языкового образования в высшей школе сопряжена с необходимостью системных изменений. Это касается как нормативной базы (требования ФГОС должны быть более гибкими и чувствительными к различиям между направлениями подготовки), так и организационных структур (установление более тесного взаимодействия между кафедрами языков и профильными кафедрами, создание координационных советов), так и подходов к оцениванию (переход от тестирования отдельных навыков к оценке комплексной компетентности). Открытым остается вопрос о том, какие именно инструменты и институциональные механизмы будут наиболее действенны для реализации этих изменений в различных типах вузов и на различных направлениях подготовки.

Литература:

1. Андреева, Н.В. Интерактивные технологии обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: вызовы цифровизации / Н.В. Андреева, М.А. Краснова // Высшее образование в России. – 2022. – № 3. – С. 112-121

2. Вербицкий, А.А. Контекстный подход к преподаванию иностранного языка в магистратуре / А.А. Вербицкий, В.Н. Кругликов // Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 67-74

3. Гальскова, Н.Д. К проблеме мотивации изучения иностранного языка в высшей школе: методологический аспект / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 23-30

4. Зимняя, И.А. Интегративный подход в обучении иностранным языкам как ответ на вызовы глобализации / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 88-96

5. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные подходы к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Язык и культура. – 2023. – № 55. – С. 234-248

6. Соловова, Е.Н. Вызовы современного иноязычного образования в высшей школе и пути их преодоления / Е.Н. Соловова, К.С. Махмурян // Вестник МГИМО-Университета. – 2024. – № 1. – С. 156-167

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Скрябина Татьяна Олеговна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ М.В. НЕЧКИНОЙ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Аннотация. Статья раскрывает методические подходы М.В. Нечкиной к процессу обучения истории, даётся анализ методов обучения на уроке истории с учётом использования исторических источников, учебных материалов, а также технических средств обучения. Обосновывается значение опыта М.В. Нечкиной в историческом образовании. Проанализированы методические разработки, рекомендации, в которых она описывает требования к учебнику, имеет конкретно историческое содержание и носит прочный характер. Описана учебная функция учебника, которая помогает развитию познавательного интереса, навыков и умений самостоятельной работы, мыслительной деятельности, критического мышления. Осуществлен анализ процесса обучения в высшей школе с целью заинтересовать учителя после окончания ВУЗа дальше интересоваться развитием исторической науки, динамично читать литературу, общаться с учёными, а также дискутировать по разным вопросам. Изложены типы уроков и их структура, описан современный урок истории с указанием на более продуктивную первую часть, которая отводится педагогами для контроля знаний. Рассмотрено большое научное

наследие, которое является значимым и ценным на современном этапе развития исторической науки в целом.

Ключевые слова: история, творчество, учебник, урок, структура, познавательный интерес, обучение, подход, образование, методика.

Annotation. The article reveals the methodological approaches of M.V. Nechkina to the process of teaching history, provides an analysis of teaching methods in the history lesson, taking into account the use of historical sources, educational materials, as well as technical teaching tools. The significance of M.V. Nechkina's experience in historical education is substantiated. The methodological developments and recommendations are analyzed, in which it describes the requirements for the textbook, has a specific historical content and is of a lasting nature. The educational function of the textbook is described, which helps to develop cognitive interest, skills and abilities of independent work, mental activity, and critical thinking. The analysis of the learning process in higher education was carried out in order to interest teachers after graduation to continue to be interested in the development of historical science, dynamically read literature, communicate with scientists, and discuss various issues. The types of lessons and their structure are described, a modern history lesson is described with an indication of the more productive first part, which is assigned by teachers to control knowledge. The article considers a large scientific heritage, which is significant and valuable at the present stage of the development of historical science as a whole.

Key words: history, creativity, textbook, lesson, structure, cognitive interest, learning, approach, education, methodology.

Введение. Милица Васильевна Нечкина, великий педагог новатор, видный советский учёный, которая внесла огромный вклад в развитие исторической науки, педагогики, методики обучения истории в школе. М.В. Нечкина была действительным членом академии педагогических наук Советского Союза, посвятила много своих авторских работ изучению марксизма, истории СССР, движению декабристов, многие её идеи остаются актуальными и сегодня связаны они прежде всего с анализом исторических источников, самостоятельным поиском информации, структурой урока, также вызывают научный интерес ее рекомендации по работе с техническими средствами обучения.

Исследования методических подходов М.В. Нечкиной к процессу обучения истории затрагивались в работах: Е.Р. Кураповой, А.В. Лубкова, О.В. Воробьевой, М.А. Гончарова, А.Ф. Киселева, М.В. Нечкиной, И.С. Огоновской, В.И. Топчиевой, Л.И. Шохина и др.

Цель статьи – методические подходы М.В. Нечкиной к процессу обучения истории, проанализировать методы, приёмы работы с учётом использования исторических источников, учебных материалов, а также технических средств обучения.

Изложение основного материала статьи. В пер. пол. XX в. Милица Васильевна Нечкина создаёт свои методические разработки, которые были записаны в ее статьях, методических рекомендациях, учебниках, дневниках, в них она обращает внимание учителей истории на сам учебник, как он должен быть написан, описывает требования к нему, указывая на необходимость делать обобщающие выводы. Учебник должен содержать конкретно историческое содержание, строиться на фундаменте фактов для глубокого и прочного усвоения необходим отбор имён исторических деятелей, также хронологических дат, не быть перегруженным, содержать большое количество размышлений. В структуре параграфа необходимо давать развёрнутое изложение основные факторов, понятий, сюжетов, событий по уровню первостепенности и второстепенности, раскрывать межпредметные связи [7, С. 107].

М.В. Нечкина разрабатывает методические рекомендации, связанные с учебниками истории, которые имеют конкретно историческое содержание и значение, носят прочный характер. Учебник должен соответствовать всем критериям научных знаний на современном этапе, это не конспект вузовского курса он рисует исторический процесс, взятый в целом, соответственно у учащихся должно быть представление о последовательности хода исторических фактов, событий и явлений. Также в учебнике должно присутствовать художественное изложение для того, чтобы было воздействие учебного текста на учеников с учётом их интересов, содержания, учебной нагрузки. Он должен привлекать внимание учеников, интересовать своим содержанием так чтобы с ним хотелось постоянно работать на протяжении года [4, С. 21]. Школьный учебник – это особая книга, связанная с современным научным знанием, она обращала внимание на важность живых деталей, рисунков, которые передают ту или иную эпоху и также выполняют воспитательные аспекты, благодаря которым урок превращается в лабораторию приобретения знаний, учащийся учится получать знания из книг и правильно их интерпретировать, затем применять их на уроке.

Как отмечала М.В. Нечкина «говоря о сложном процессе развития науки, нельзя с чрезмерной «точностью» фиксировать рубежи ее периодов. Речь идет, конечно, не о днях и месяцах, даже точное указание года может иногда оказаться излишне узкой хронологической гранью; скорее надо говорить о более широкой «полосе» времени, разделяющей отдельные этапы развития науки» [5, С. 23].

Главной в обучении истории выступает учебная функция учебника так как она помогает развитию познавательного интереса, навыков и умений самостоятельной работы, мыслительной деятельности, критического мышления, важно чтобы ученики не заучивали готовые выводы и тексты, а могли подойти к собственным умозаключениям. Второе место занимает развивающая функция она направлена на анализ исторического источника, формирование ЗУН, умение аргументированно рассуждать, формулировать свою точку зрения. Труды написанные Милицей Васильевной раскрывали много вопросов, касающихся духовной культуры, излагали факты, которые связаны с историей позволяли лучше ее понимать, она уходила от сухого изложения и передачи информации. Таким образом, было интересно задуматься над некоторыми вопросами, не заучивая не раздумывая, а самостоятельно. Учителя, которые не задумываются над временем и целями урока очень часто используют технические средства на протяжении всего урока тем самым происходит порождают рассеивание внимания в результате падает активность, поэтому она рекомендовала не перегружать техническими средствами, грамотное привлечение таких средств будет определять продуктивность урока. «Выдающиеся историки Евгений Викторович Тарле, Милица Васильевна Нечкина, Анна Михайловна Панкратова поворачивали как состоявшихся исследователей, так и юное поколение школьников и студентов к изучению сюжетов, которые давали возможность опереться на наше историческое наследие. Сознание молодежи впитывало национальные традиции и ценности. Советский опыт развития национальной модели просвещения, образования и воспитания свидетельствует о важности осознания того факта, что мировоззренческая оценка должна исходить из отношения к истории, к Родине, к деяниям предков, к историографической традиции» [2, С. 88].

По ходу чтения учебника необходимо объяснять трудные моменты а затем давать советы такая методика обучения строится таким образом что на предыдущем занятии учитель говорит что они будут изучать на уроке какая тема, даёт рекомендации где всё записано и рекомендует подготовиться к беседе, также перечисляет важные компоненты темы, для того чтобы ученики могли концентрировано подготовиться соответственно в итоге они приходят заранее подготовленные к уроку, сами находит ответы на вопросы которые есть в учебнике и которые были поставлены и определены самим учителем. Следовательно, она указывает на изменение психологического состояния учеников и отмечает, что они становятся более уверенными, потому что у них вырабатывается самостоятельный интерес к предмету, меняется структура и содержание урока, разбор исторического материала.

И.С. Огоновская пишет «деятельность известного советского историка М.В. Нечкиной применительно к школьному

историческому образованию; показывает роль ученого в формулировании основных подходов к преподаванию истории в школе, в разработке концепции школьного учебника истории; рассматривает трудности, с которыми приходилось сталкиваться авторам учебников; подчеркивает важность совместного творчества профессиональных историков и педагогов-методистов в подготовке учебных изданий для школы; акцентирует внимание на активном взаимодействии М.В. Нечкиной с учителями и школьниками» [6, С. 12].

М.В. Нечкина писала «учитель – это основная сила, которая влияет на обучающихся. На современном этапе применяются различные средства обучения они прочно уже пошли в школьную историческую практику, инновации, презентации, фильмы, которые влияют по-разному на внимание ученика, часто их внимание становится рассеянным, они могут потерять логику изложения материала, не все учителя продумывают правильные вопросы и задания для того, чтобы активизировать познавательный потенциал учащихся. Значительно важным аспектом, по ее мнению, является правильный методический подход по использованию разнообразных средств обучения» [4, С. 22]. Чем чаще учитель истории использует технические средства, тем сильнее понижается интерес учащихся, и потенциал этих средств, только лишь грамотный подход в использовании технических средств позволит работать на уроке более продуктивно, показ исторических фильмов будет способствовать формированию образного мышления.

Всё зависит от мастерства учителя отмечала Милица Васильевна, она отдавала предпочтение в работе с живым словом и общением с обучающимися. Своим примером учитель истории может показать, как добывать самостоятельное знания по истории и соответственно тем самым он будет усиливать стремление учащихся читать научную литературу. Творческий стиль деятельности, соответственно технические средства обучения будут выступать лишь таким вспомогательным источником знаний, главная задача которых – это активизировать внимание учеников. Важное место в своих трудах она уделяет духовной культуре и отмечает, что лучше воспринимается исторический материал если изложение носит не номенклатурно-справочный характер, не сухое перечисление большого количества имён в сопровождении хвалебных оценок, а таким образом, когда учащихся просят задуматься над различными вопросами истории, а затем осуществить самостоятельные выводы. Процесс обучения в высшей школе должен быть насыщенным для того, чтобы учитель после окончания ВУЗа мог дальше продолжать интересоваться развитием исторической науки, динамично читать литературу общаться с учёными, а также дискутировать по разным спорным вопросам. Существующий методический разрыв между школой и наукой выражался в том, что часто молодые учителя погружаются в школьную практику, все силы и интерес отдают методическим вопросам [3].

По описанию Е.Р. Курапповой [1, С. 138] в своих дневниках М.В. Нечкина рекомендовала институтам повышения квалификации создавать научные лаборатории, архивы, проводить самостоятельную научную работу, учить исследовательскому творчеству. Только благодаря такой работе можно ощутить радость открытия, учитель уже будет приобщать и учащихся к работе заинтересовывать предметом на собственном примере вести в мир истории.

М.В. Нечкина рекомендует использовать разноплановые приёмы работы с историческим источником, при этом использовать методы, которые помогут обучающимся самостоятельно извлекать знания и делать научные выводы. Работа с историческим источником должна строится исходя из практических навыков и собственного опыта. Главным в работе с учениками она выделяет умение работать с материалом самостоятельно, приходить к выводам, в которых несомненно решались и воспитательные задачи. Следует отметить приём работы с историческим источником ученикам необходимо было записывать цитаты, которые нужно было использовать, ссылаясь на источник. «Самостоятельная работа в обучении истории сегодня играет важную роль, так как информационное пространство значительно расширяет возможности ученика, вводит его в мир дополнительной информации и позволяет реализовывать различные педагогические технологии, при помощи которых он усовершенствует свои знания, умения и навыки. Самостоятельная работа позволяет также глубже понять учебный материал, установить причинно-следственные связи, выработать критическое мышление к проблеме познания, быть готовым на уроке к решению сложных практических задач» [8, С. 357].

В работе в классе рекомендовала применять метод беседы, чтобы в ходе урока ученики активно принимали участие задавали вопросы, отвечали, дополняли, спорили. Для лучшего усвоения материала нужно было выучить исторический источник в небольшом объёме и затем уже в ходе беседы раскрыть его особенности. В работе с классом применялись различные учебники, соответственно учитель управлял уроком и особое внимание уделялось сложным моментам, например тексты К. Маркса, на которые ученики должны были дать свои комментарии. Одним из приёмов была работа с тетрадью, когда учащиеся анализировали исторический источник и затем сохраняли цитаты, которые можно было цитировать. Таким образом, учащихся учили правильно цитировать источник использовать такие приёмы работы на каждом уроке, сегодня они также остаются актуальными и целесообразными в работе с отрывком текста, с вопросами, которые будут задаваться по источнику и как итог это получение самостоятельных знаний и подведение выводов.

В структуре современного урока Милица Васильевна выделяет наиболее продуктивную первую часть, вторая часть посвящается изложению учебного материала и воспринимается более пассивно. Начало урока отводится педагогами, для опроса и контроля знаний, проверки домашнего задания затем излагается новый материал. В итоге получается, что учащийся ждет, когда его спросят, пытается вспомнить что знает, после постепенно происходит отключение внимания, расслабление, потеря интереса. Для того чтобы активизировать восприятие учеников она предлагает на уроке развивать познавательную деятельность, рекомендует работать с учебником в ходе урока и дома, как результат учащиеся получат новые знания путём самостоятельного прочтения. «М.В. Нечкина оставила после себя большое научное наследие, которое является значимым ценным на современном этапе развития исторической науки. Ее научные интересы были посвящены отечественной истории, историографии, литературе. Она являлась представителем научного марксизма, что нашло отражение в ее противоречивых взглядах. На современном этапе многие исследователи изучают её творчество, периоды жизни, личные и рабочие дневники, в которых она описывала свои творческие искания и переживания, а также процесс преподавания в МГУ» [8, С. 357].

Выводы. М.В. Нечкина внесла значительный вклад в развитие исторической науки, методику преподавания истории, педагогику в целом. Поднимала актуальные концептуальные вопросы, связанные с подготовкой учителей истории в высшей школе, методическими аспектами повышения их квалификации. Занималась проблемой содержания учебников истории и их созданием, изучение этого опыта позволит современным авторам создавать учебники нового поколения, которые будут привлекать внимание учеников общеобразовательных организаций. Педагог отдавала большую роль живому общению учителя с учениками, направляла обучающихся добывать самостоятельно знания, общаться с книгой, раскрывала структурные компоненты в содержании урока истории, описывала алгоритм работы с источниковой базой.

Литература:

1. Курапова, Е.Р. Дневники академика М.В. Нечкиной как исторический источник / Е.Р. Курапова // Вопросы истории. – 2006. – № 8. – С. 136-143

2. Лубков, А.В. О едином учебнике истории. Концептуальные подходы / А.В. Лубков // Личность. История. Цивилизация. Аксиология: статьи и выступления. – Москва: Московский педагогический государственный университет,

2025. – С. 77-94
3. На перекрестье времен и судеб. Московскому педагогическому государственному университету 150 лет / О.В. Воробьева, М.А. Гончаров, [и др.]. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – 832 с.
4. Нечкина, М.В. Об учебнике и «чувстве исторической перспективы» / М.В. Нечкина // Борьба классов. – 1934. – № 5-6. – С. 21-23
5. Нечкина, М.В. Читая Маркса / М.В. Нечкина. – Москва: Наука, 1984. – 155 с.
6. Огоновская, И.С. М.В. Нечкина – историк, педагог, автор школьных учебников истории 1930-х – первой половины 1980-х гг. / И.С. Огоновская // Преподавание истории в школе. – 2024. – № 9. – С. 9-18
7. Очерки истории исторической науки в СССР / под редакцией М.В. Нечкиной. – Москва: Наука, 1966. – Т. 4. – 854 с.
8. Скрябина, Т.О. Педагогический вклад М.В. Нечкиной в систему исторического образования / Т.О. Скрябина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-2. – С. 356-357

УДК 378
старший преподаватель кафедры
технологии и профессионально-педагогического
образования Соковикова Анастасия Владимировна
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ ВУЗА

Аннотация. Профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе сегодня осуществляется в условиях цифровой образовательной экосистемы и сталкивается с проблемой определения ключевых факторов эффективности в условиях интеграции классических образовательных методов с новыми технологиями цифрового образования. Поиск решения данной проблемы направлен на достижение оптимального баланса классического и цифрового образования, включая педагогические принципы, технологические решения и организационные аспекты. На основе анализа современных подходов к определению понятия цифровой образовательной экосистемы в статье определены ключевые факторы эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов в ее условиях, первая группа которых представлена сущностными характеристиками: полифункциональность профессиональной подготовки студентов, цифровизация и технологическая интеграция, персонализация и субъектность образовательного трека, сетевая коллаборация, а также непрерывность развития и адаптация к изменениям. Вторая группа ключевых факторов охватывает технологические (комплексное использование цифровых инструментов и их бесшовная интеграция), методологические (гибридные модели обучения, трансдисциплинарность, трансформация педагогической практики, цифровое портфолио), этические и психогигиенические особенности профессиональной подготовки будущих педагогов.
Ключевые слова: цифровая образовательная экосистема, профессиональная подготовка будущего педагога в вузе, цифровые технологии, эффективность подготовки.
Annotation. The professional training of future teachers at the university is currently carried out in a digital educational ecosystem and faces the challenge of identifying key performance factors in the context of integrating classical educational methods with new digital education technologies. The search for a solution to this problem is aimed at achieving an optimal balance of classical and digital education, including pedagogical principles, technological solutions and organizational aspects. Based on the analysis of modern approaches to defining the concept of a digital educational ecosystem, the article identifies key factors of the effectiveness of professional training of future teachers in its conditions, the first group of which is represented by essential characteristics: multifunctional professional training of students, digitalization and technological integration, personalization and subjectivity of the educational track, network collaboration, as well as continuity of development and adaptation to changes. The second group of key factors covers technological (integrated use of digital tools and their seamless integration), methodological (hybrid learning models, transdisciplinarity, transformation of pedagogical practice, digital portfolio), ethical and psycho-hygienic features of professional training of future teachers.
Key words: digital educational ecosystem, professional training of future university teachers, digital technologies, training efficiency.

Введение. Цифровизация образовательной среды вуза привела к появлению и развитию цифровой образовательной экосистемы, в рамках которой сегодня осуществляется профессиональная подготовка будущего педагога. Современные ученые определяют цифровую образовательную экосистему с различных позиций: как самоорганизующуюся цифровую инфраструктуру [5], как социокультурную среду [7], как совокупность субъектов и объектов образовательного процесса, взаимодействующих с использованием цифровых технологий [10].

В рамках цифровой образовательной экосистемы традиционное образование в виде лекций, семинаров и практических занятий дополняется цифровыми технологиями и инструментами, например, технологиями искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, интерактивными цифровыми сервисами и др. Смещение акцента на цифровое образование, по мнению многих ученых, может определять проблемы в образовании, например, снижение уровня усвоения содержания обучения, нарушение коммуникаций студентов между собой, с преподавателями и др. На основании этого актуализируется вопрос, какие ключевые факторы эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной экосистеме современного вуза?

В исследовании и определении указанных факторов мы опирались на результаты анализа преимуществ и недостатков как классического (традиционного), так и цифрового образования [1; 9]. Основными преимуществами традиционного образования являются личные коммуникации студентов между собой и студентов с преподавателями, системное формирование и развитие логического мышления в ходе семинарских и практических занятий, постоянный и регулярный контроль преподавателя за работой студентов в аудитории, своевременная коррекция их обучения. К недостаткам можно отнести привязанность к месту и времени обучения, ограниченность содержания и методики обучения профессиональной компетентностью одного преподавателя, невозможность участия студентов в различных активностях за пределами своего вуза.

Основные преимущества цифрового образования определены возможностями цифровых технологий – проектирование и реализация индивидуального образовательного трека студентов, доступ к мировым образовательным ресурсам, оптимизация командной работы с использованием интерактивных цифровых сервисов, проведение «невозможных» в

реальных условиях экспериментов с использованием технологий VR, AI. Недостатки: отсутствие личного (живого) общения, что снижает уровень социализации студентов, снижения уровня мотивации и недостаточность самомотивации, ограниченность и разноуровневый доступ к локальным и глобальным цифровым образовательным ресурсам и сервисам, отсутствие компетенций у студентов для самостоятельного подбора образовательного контента в различных источниках.

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов современных исследований понятия «цифровая образовательная экосистема вуза» позволяет нам определить ее как комплексное понятие, которое раскрывается у различных авторов через различные компоненты образовательного процесса, например, как образовательная и социокультурная среда, субъекты и объекты образования и их взаимодействие в различных форматах, в том числе, посредством цифровых технологий.

Исследованию различных аспектов и проблем профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях цифровой образовательной экосистемы посвящены работы многих ученых. Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, И.Н. Пальчикова, В.С. Федотова актуализируют необходимость в рамках подготовки современного педагога формирования его цифровых компетенций для того, чтобы «успешно войти в цифровое пространство, максимально освоить дидактический потенциал цифровых технологий и стать наставником учеников в формировании их цифровой грамотности» [2]. Е.А. Дьякова, Г.Г. Сечкарева рассматривают цифровизацию образования как основу подготовки учителя XXI века и отмечают необходимость смешанного обучения, сочетающего традиционное очное и онлайн, офлайн-обучение [3]. В.И. Колыхматов определяет ключевые мероприятия по развитию профессиональной подготовки будущего педагога в условиях цифровизации образования, среди которых определение содержания и формата нового образовательного контента, создание учебно-методических материалов в цифровом формате, разработка и применение технологий геймификации в образовании, цифровых тренажеров и профессиональных симуляторов, разработка новых кроссплатформенных онлайн-курсов, создание и развитие социальных образовательных сетей и сообществ для формирования цифровых коммуникативных навыков [6]. С.С. Куликова, О.В. Яковлева отмечают изменения, касающиеся функционала современного педагога, которые должны найти отражение в его профессиональной подготовке: «… трансформируется функционально-ролевая позиция педагога и студентов, изменяется характер их действий, он становится инструментальным (разворачивается на базе цифровых инструментов). Педагог активно реализует роли цифрового куратора, фасилитатора, тьютора, ментора; стимулирует и сопровождает персональное развитие студента, помогает подстраивать среду под индивидуальные возможности, особенности и потребности» [8].

Результаты исследований различных ученых позволили нам определить ряд факторов, определяющих эффективность подготовки будущих педагогов в условиях цифровой образовательной экосистемы вуза, которые мы условно разделили на две группы.

К первой группе факторов мы относим выявленные нами сущностные характеристики цифровой образовательной экосистемы:

– полифункциональность профессиональной подготовки будущего педагога, которая определяет необходимость развития различных ключевых компетенций будущего педагога – критического мышления, творчества, коммуникации, межкультурного взаимодействия, цифровых компетенций, а также его эмоционального интеллекта;

– цифровизация образования и технологическая интеграция, открывающие студентам новые возможности для обучения и взаимодействия, позволяющие будущим педагогам подготовиться к использованию цифровых инструментов в педагогической деятельности;

– персонализация и субъектность образовательного трека как процесс проектирования и реализации обучения, при котором студент выступает не просто объектом педагогических воздействий, а активным субъектом, он самостоятельно ставит цели, выбирает содержание и формы обучения, ориентируясь на свои потребности и возможности, при этом происходит развитие у будущего педагога учебно-познавательной мотивации, навыков планирования, самоконтроля и самооценки;

– сетевая коллаборация и распределенное взаимодействие в профессиональных педагогических сообществах, которые стимулируют сотрудничество между будущими и опытными педагогами, вузами и другими образовательными организациями, в том числе, в сетевом формате, создают благоприятные условия для обмена опытом, взаимодействия и профессионального роста педагогов, помогают будущим педагогам быть в курсе новых трендов в образовании, обмениваться лучшими практиками и решать общие проблемы;

– непрерывность развития с адаптацией к изменениям цифровой образовательной среды, что позволяет готовить будущих педагогов, способных быстро адаптироваться к изменениям в образовании и обществе, критически анализировать информацию, использовать новые цифровые технологии, работать в команде и решать проблемы в нестандартных ситуациях.

Вторая группа ключевых факторов эффективности профессиональной подготовки будущего педагога определяется ее особенностями в цифровой образовательной экосистеме – технологическими, методологическими, этическими и психо-гигиеническими.

Охарактеризуем технологические особенности профессиональной подготовки будущего педагога в цифровой образовательной экосистеме вуза.

1) Необходимость комплексного использования следующих цифровых технологий и ресурсов с учетом их преимуществ и рисков:

– технологии искусственного интеллекта, алгоритмы обработки естественных языков, алгоритмы адаптивного обучения, алгоритмы анализа данных, технологии VR/AR;

– цифровые онлайн-платформы, среди которых ведущее место занимают системы управления обучением (LMS);

– цифровые сервисы для совместной работы студентов и преподавателей, например, облачные технологии, интерактивные онлайн-доски;

– программные средства для разработки цифровых образовательных ресурсов.

2) Эффективная интеграция или бесшовность использования цифровых технологий в образовании, предполагающая не просто внедрение отдельных инструментов, а создание условий, при которых различные платформы и программные средства взаимодействуют между собой в рамках цифровой образовательной среды, а именно: выбор и интеграция платформ, обеспечивающих совместимость между собой, обеспечение беспрепятственного обмена данными между различными системами, создание единого и интуитивно понятного интерфейса для доступа ко всем цифровым образовательным ресурсам, обеспечение безопасности и конфиденциальности данных пользователей, доступа к цифровым образовательным ресурсам с различных устройств (компьютеры, планшеты, смартфоны) [13; 14].

Методологические особенности профессиональной подготовки будущего педагога в цифровой образовательной экосистеме ориентированы на поддержание оптимального динамического баланса между классическим и цифровым образованием.

1) Создание гибридных моделей обучения (модель «перевернутого класса» [5], модель «смешанного обучения» [12] и др.), которые эффективно сочетают преимущества традиционных и цифровых методов, что позволяет использовать сильные стороны обоих подходов, минимизируя их недостатки.

2) Трансдисциплинарность профессиональной подготовки будущего педагога в условиях цифровизации определяет интегративный характер современного знания, выходящего за рамки отдельного учебного предмета (курса), ведет к системному познанию окружающего мира, выступает важным условием формирования полифункциональной цифровой грамотности будущего педагога в цифровой образовательной экосистеме. Ведущим средством трансдисциплинарности в профессиональной подготовке будущего педагога выступают проектная и исследовательская деятельность, направленные на формирование у будущих педагогов определенного вида цифровых метакомпетенций, которые определяются как «личностные качества, позволяющие эффективно использовать знания, умения и навыки в области цифрового образования и цифрового производства, адаптироваться к меняющимся информационным условиям, освоению и применению технологий индустрий 4.0 и 5.0, реализовывать транспрофессиональные коммуникации и способствовать своему постоянному развитию и совершенствованию в динамично меняющихся условиях рынка труда» [11].

3) Цифровая трансформация педагогической практики студентов, которая представляет собой процесс глубокого качественного изменения содержания, методов, форм и средств практической подготовки будущих педагогов на основе интеграции цифровых технологий. Основной целью педагогической практики студентов становится их адаптация к условиям цифровой образовательной среды того или иного учебного заведения (базы практики), при этом студентам предлагаются не учебные, а реальные, (неструктурированные) кейсы в рамках их предметной направленности или в организации внеурочной работы с обучающимися. Помимо цели, трансформируются методы и форматы практики, например, с применением иммерсивных технологий.

4) Цифровое портфолио как основа оценки профессиональной подготовки будущих педагогов, представляющее собой структурированную коллекцию цифровых материалов, демонстрирующую уровень сформированности профессиональных компетенций, цифровой компетентности студента, его личностный рост, достижения в учебе, науке и практике, а также его профессиональную готовность к будущей педагогической деятельности, в том числе, в цифровой образовательной среде.

Этические и психогигиенические особенности профессиональной подготовки будущего педагога призваны нивелировать риски использования цифровых технологий в профессиональной деятельности, для чего необходимо выполнение следующих условий: информированное согласие на использование и защита персональных данных, защита от кибербуллинга и онлайн-агрессии, постоянный мониторинг, оценка эффективности и этичности используемых цифровых технологий и сервисов, распределение ответственности в учебном заведении за использование цифровых технологий и разрабатываемые цифровые образовательные ресурсы, постоянная обратная связь, позволяющая студентам и преподавателям своевременно выявлять проблемы и нарушения этики в цифровой образовательной среде, разрешение конфликтов.

Выводы. В заключение отметим, что выделенные нами факторы определяют системный подход и синергетику образования, учитывая дидактические, технологические, организационные аспекты интеграции цифровых технологий с традиционными образовательными технологиями, что и определяет эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной экосистеме вуза, позволяет подготовить их к деятельности в динамично изменяющемся цифровом обществе.

Литература:

1. Безотечество, В.А. Сравнительный анализ традиционного обучения и дистанционных платформ / В.А. Безотечество // Молодой ученый. – 2024. – № 12(511). – С. 141-142. – URL: https://moluch.ru/archive/511/112140 (дата обращения: 22.02.2026)

2. Бороненко, Т.А. Развитие профессиональных компетенций учителя в эпоху цифровизации образования / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, [и др.] // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: материалы Международного форума. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – С. 45-60

3. Дьякова, Е.А. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения / Е.А. Дьякова, Г.Г. Сечкарева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 24-36

4. Закирова, Д.И. Развитие цифровой экосистемы вуза в современных условиях / Д.И. Закирова // Вестник университета «Туран». – 2022. – № 4(96). – С. 311-322

5. Золотарева, С.А. Метод «перевернутого класса»: история и опыт применения / С.А. Золотарева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 29-31

6. Колыхматов, В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учебно-методическое пособие / В.И. Колыхматов. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2020. – 136 с.

7. Кондаков, М.А. Экосистема цифрового образования / М.А. Кондаков. – URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/cifr_didaktika/plenar/kondakov_plenar.pdf (дата обращения: 11.03.2026)

8. Куликова, С.С. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов / С.С. Куликова, О.В. Яковлева // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 2. – С. 48-83

9. Лисицкая, Г.С. Преимущества и недостатки виртуального образования: сравнение онлайн обучения и традиционной учебы / Г.С. Лисицкая, А.С. Захаров, Е.Ю. Сизов // Инновационная наука. – 2023. – № 11-1. – С. 123-128. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-nedostatki-virtualnogo-obrazovaniya-sravnenie-onlayn-obucheniya-i-traditsionnoy-ucheby (дата обращения: 27.03.2026)

10. Сулейманкадиева, А.Э. Цифровая образовательная экосистема: генезис и перспективы развития онлайн-образования / А.Э. Сулейманкадиева, М.А. Петров, И.Н. Александров // Вопросы инновационной экономики. – 2021. – Т. 11. – № 3. – С. 1273-1288

11. Федоров, И.М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме / И.М. Федоров // Молодой ученый. – 2019. – № 28(266). – С. 246-250. – URL: https://moluch.ru/archive/266/61494/ (дата обращения: 13.04.2026)

12. Христидис, Т.В. Технология «смешанного обучения» (blended learning) в профессиональной подготовке студентов в вузе / Т.В. Христидис // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 6(110). – С. 55-56. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-smeshannogo-obucheniya-blended-learning-v-professionalnoy-podgotovke-studentov-v-vuze (дата обращения: 21.03.2026).

13. Шутова, Т.Н. Методологические подходы формирования цифровой образовательной экосистемы по физической культуре и спорту в вузе / Т.Н. Шутова, Т.П. Высоцкая, И.М. Бодров [и др.] // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2024. – № 8. – С. 48-57

14. Унгер, Д.П. Вузовская цифровая образовательная экосистема как средство формирования цифровых компетенций студентов / Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд // Общество. – 2025. – № 4-3(39). – С. 83-85

УДК 37.013
профессор кафедры оркестрового дирижирования Соколов Николай Петрович
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных» (г. Москва)

ВАЛЕРИЙ ХАЛИЛОВ: ДИРИЖЕР, КОМПОЗИТОР, ПЕДАГОГ

Аннотация. В статье речь идет о масштабной личности музыканта В.М. Халилова, оказавшей значительное влияние на современное музыкальное исполнительство, композицию и педагогику. Затрагиваются различные стороны активизации процесса возрождения духового искусства в России, такие как расширение состава исполнителей; обогащение репертуара; создание и аранжировка произведений; создание концертных, конкурсных, фестивальных мероприятий и программ; актуальная профессиональная подготовка дирижеров духовых коллективов. Анализируется глубинно национальная природа русской духовой музыки. Реформаторская фигура В.М. Халилова рассматривается в контексте всех видов профессиональной деятельности музыканта – концертно-исполнительской, культурно-просветительской, организационно-управленческой и педагогической. Делается вывод о ценностном вкладе дирижера в сферу музыкального искусства и образования.

Ключевые слова: духовое искусство и образование, военно-музыкальное искусство, профессиональная деятельность дирижера, реформация, средства оркестровой выразительности, тематизм, программность, исторический контекст, духовная сфера, восприятие музыки.

Annotation. The article covers a big personality of musician Valery Halilov who impacted considerably such fields as contemporary music performance, composition and pedagogy. Some aspects of the quickly reviving wind instruments playing in Russia are touched upon, including extended setups, developing of repertoire, creation and adaptation of musical pieces, concert, competition and festival events and programs, and relevant professional training of wind orchestra conductors. The national identity-oriented nature of Russian wind music is analyzed. Halilov-the-reformer is viewed in three dimensions of his professional activities as a concert performer, educator, and manager. The conclusion is done on his valuable contribution in the field of music and education.

Key words: the art of wind playing, education, military music, professional activities of a conductor, reformation, means of musical expression, thematic and program music, historical context, spiritual sphere, music perception.

Введение. В современном мире многим артистам достаточно несложно стать узнаваемой фигурой – благодаря своей несокрушимой самоуверенности, упорному самопиару, неутомимой активности в соцсетях. Однако «ветренная госпожа удача» может отвернуться от них в любой момент, особенно, если их творческая деятельность незаметно обретает приставку «квази». Истинное творчество «не терпит суеты», а художник может войти в историю как истинный Художник, оставив после себя не горы мимолетных видеороликов в формате *reels, shorts* и *stories*, а серьезное культурно значимое наследие. У творцов, его создающих, подчас не бывает времени и желания громко заявлять о себе изо всех рупоров, давать многочисленные интервью, делать постановочные фотографии. Однако их имена остаются на устах у многих, а дела продолжают жить даже после их ухода. Такой знаковой фигурой в современном военно-музыкальном искусстве и образовании остается Народный артист Российской Федерации, Главный военный дирижер Вооруженных Сил Российской Федерации, художественный руководитель Академического ансамбля песни и пляски Российской армии имени А.В. Александрова генерал-лейтенант Валерий Михайлович Халилов, погибший в 2016 году в авиакатастрофе вместе с шестьюдесятью четырьмя музыкантами ансамбля песни и пляски имени Александрова, который он возглавлял.

Изложение основного материала статьи. Во времена Петра Великого духовая музыка в России считалась средством морально-боевого духа солдат, укрепления воинской дисциплины. Сегодня духовое исполнительство в нашей стране завоевывает внимание все большего количества обычных слушателей и переживает новый подъем, способствуя появлению новых духовых оркестров и ансамблей, фестивалей, конкурсов, разнообразных музыкальных проектов. В регионах разрастаются площадки, где в исполнении духовых коллективов можно услышать произведения, которые выражают истинную народность и патриотизм [6]. В.М. Халилов сыграл огромную роль в сохранении и без преувеличения сказать «спасении» духового искусства в XX веке, когда интерес к этой музыке снизился не только у публики, но и у самих музыкантов – дирижеров, исполнителей, композиторов. Именно он продолжал своими действиями подчеркивать историческую значимость духовой музыки, в том числе став создателем военно-музыкального фестивального движения в России.

Приведем слова самого В.М. Халилова – профессора Российской академии музыки имени Гнесиных, который видел своим смыслом продвижение жанра духовой музыки на родной земле: «Ты приобщаешь людей к своему музыкальному миру и одновременно приближаешься к большому миру всех людей на земле. Видишь, как они живут, чувствуешь также, как они, и начинаешь лучше понимать то государство, объединенными которым мы живем. Представьте, какая красота выступать на краю земли, кода впереди тебя только океан, и рокот его волн, вплетаясь в звуки военных мелодий, делает их особенными» [2].

Обладая мощностью и яркостью звучания, духовые коллективы привлекают поклонников широкими возможностями репертуара, охватывающего военную музыку, классические и эстрадные произведения, а также все больше оригинальных сочинений для духовых составов. Чтобы управлять мощью и энергией духовой музыки требуется не только глубинное понимание музыки, но знание особенностей работы с исполнителями на духовых и ударных инструментах, специфики создания и аранжировки произведений, правильного выбора репертуара и составления концертных программ, запросов публики.

Вопросы, связанные с оркестрово-ансамблевой подготовкой и художественно-творческой составляющей, решались В.М. Халиловым, одинаково успешно работавшим в трех таких масштабных направлениях, как дирижирование, композиция и педагогика, в контексте всех видов профессиональной деятельности музыканта – концертно-исполнительской, культурно-просветительской, организационно-управленческой и педагогической.

К работе с оркестром, считал В.М. Халилов, у дирижера должен быть комплексный подход: помимо знания партитуры, надо разбираться в различных видах искусства, жанрах. Дирижеру нужно «многое знать, чтобы быть образцом и культуры, и поведения, и знания, и умения – навыков, чтобы завоевать авторитет у музыкантов» [4].

В.М. Халилов был истинным реформатором. Помимо популяризации духовой и русской музыки он видел своей задачей обновление военно-оркестровой службы, патриотическое и эстетическое воспитание личного состава амии и флота. В период своего руководства военно-оркестровой службой В.М. Халилов создал сборники служебно-строевого и концертного репертуара для духового оркестра, не только актуализировав произведения, но и адаптировав их для разных составов военных оркестров, снабдив их партитурой и голосами для каждого сочинения электронным носителем. Военные

оркестры комплектовались новыми музыкальными инструментами, что было необходимо для повышения выразительности интонирования. Проводились различные мероприятия, способствующие развитию мастерства и продвижению дирижеров и коллективов, обогащающие оркестровый репертуар (смотры военных дирижеров, всеармейские конкурсы, сборы военных дирижеров и т.д.) В плац-концерты вводились театрализованные элементы (перестроения, образование фигур, подбрасывание барабанных палочек во время игры).

Возглавив Академический ансамбль песни и пляски Российской Армии имени А.В. Александрова, реформатор Халилов сразу взялся за обновление концертной программы, в том числе добавляя в репертуар давно забытые песни и хореографические композиции, организовывая совместные проекты с другими коллективами, открывая перед своими музыкантами двери прославленных концертных сцен (Большой зал Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, Государственный академический Большой театр России).

Творческое наследие Халилова-композитора насчитывает более восьмидесяти разножанровых произведений – инструментальных пьес для духового оркестра («Адажио» («У обелиска»), «Элегия», «Весенняя увертюра»), маршей («День революции», «Красноармеец Сухов», «Генерал Милорадович»), песен, романсов. Все сочинения автора отличает концертность; многие из них исполняются симфоническими оркестрами.

Маршевая музыка занимала наибольшее место в творчестве композитора. Им было создано тридцать маршей. Эти сочинения глубоко национальны по своей природе – от тематизма до музыкальной формы и средств оркестровой выразительности. Отдельно стоит упомянуть марш «Генерал Милорадович», где впервые в русскую маршевую музыку введена молитва и партия хора, исполнение которой может быть поручено соответствующей группе духовых инструментов. Тонкое понимание исторических событий времен военного генерал-губернатора М.А. Милорадовича позволило В.М. Халилову раскрыть образ солдата русской армии времен Отечественной войны 1812 года, отразив в произведении традицию проведения молебна перед боем с неприятелем, когда участники сражения молились Богу о защите своих жизней и своего Отечества.

Обратимся еще к одному примеру – маршу «Улан», подтверждающему присущую многим работам композитора программность. В данном произведении в качестве программных образов, настраивающих слушателя на соответствующее восприятие музыки, выступает не только имитирование топота копыт (удары по коробочке) и ржания коня (глиссандо трубы), но и стихи поэта А. Савицкого, взятого в качестве эпиграфа:

«Рассвет над городом румян.
Дома проснулись в дрожи стёкол –
Блестящий эскадрон улан
Копытами коней процокал.
Их командир игриво строг,
Султан качается на шапке,
И, задевая хром сапог,
Летят к ногам цветов охапки.
А вечером начнётся бал,
Шампанское рекой польётся.
О, как бы он расцеловал
Вон ту, что звонко так смеётся!» [5, С. 18].

Образно-слуховое восприятие произведения усиливается благодаря такому художественному приему, как цитирование, позволяющему слушателю переноситься в исторический контекст XIX века – времена службы в царской армии Российского государства уланов (тема романса «Очи черные», молитва «Боже, царя храни»).

Благодаря активному сотрудничеству с различными творческими коллективами В.М. Халилов сумел основательно изучить особенности звучания духового оркестра, приобрести неповторимый творческий почерк в области композиции, оркестровки и инструментовки. Раскрывая художественные ресурсы музыкальных инструментов и ансамблей, композитор нередко привносит нетипичный для военно-музыкального жанра колорит, расширяет его концептуальные и драматургические границы [3].

В.М. Халилов обрамил тематический материал маршевой музыки интонационно, внес разнообразие в темброритмические элементы оркестровой фактуры, придав музыкальному нарративу, основанному на реальных исторических событиях и явлениях в нашей стране, ощущение зрительного образа.

«Мне больно слышать, – объяснял В.М. Халилов, – когда говорят, что исполнение маршей – это шаг к милитаризации всей страны. Надо, как мне кажется, мыслить категориями художественного вкуса. <…> Каждый великий композитор имеет свое лицо, национальная музыкальная традиция тоже: главная особенность нашей, российской, военной музыки – в особом мелодизме, в ее фольклорных, народных интонациях» [1].

Значительное место в творческом наследии В.М. Халилова занимает вокальная музыка для разного состава исполнителей: более 30 произведений включают в себя военно-патриотические песни, баллады, романсы. Композитор писал музыку не только на стихи других поэтов, таких как Федор Тютчев, Сергей Есенин, Роберт Рождественский, Анна Ахматова, Александр Савицкий), но и на собственные. Главными векторами вокальной музыки стали песни об Отечестве стихи («Песня о России», «Россия – навсегда великая страна», «Вечный огонь», «Не забывайте матерей»), и лирический романс («Дорогая, сядем рядом» (сл. С. Есенина), «Лепестки жасмина» (сл. А. Савицкого [5])).

Идей, пронизывающей все творчество В.М. Халилова, является единство народов России и их культур в контексте неразрывной связи времен, духовной и военных сфер.

Произведения, созданные В.М. Халиловым, внесли значительный вклад как в служебно-строевой и педагогический репертуар, так и в академическое исполнительство на духовых и ударных инструментах духового оркестра.

Как педагог В.М. Халилов получил опыт работы в музыкальных учреждениях разных ступеней образования – от детской музыкальной школы до высшего звена. Каким был Халилов-педагог? Его коллеги и ученики говорят о нем как Наставнике – ответственном, дисциплинированном, иногда ироничном, но неизменно доброжелательном, всегда в прекрасной творческой форме, – высокий статус которого не отменял простой человеческой доступности.

Одним из студентов маэстро является Анастасия Борисова – преподаватель кафедры оркестрового дирижирования Российской академии музыки имени Гнесиных, оркестрового класса таких дисциплин как «дирижирование», «инструментоведение», «инструментовка», «чтение партитур» в Академии джаза и отдельной дисциплины «дирижирование, инструментовка и чтение партитур» в Московском военно-музыкальном училище имени генерал-лейтенанта В.М. Халилова. Анастасия вспоминает, как в начале их занятий она робела, не переставая думать о том, что ее педагог – генерал. Однако вскоре пришло осознание, что Халилов, восхищавшийся личностью полководца Александра Суворова, о котором поэт Михаил Лермонтов в своем стихотворении «Бородино» написал «слуга царю, отец солдатам», во многом похож на своего кумира. «В классе профессор много рассказывал о контекстах создания произведений. Он был

цельной личностью, создавал вокруг себя определенное настроение и восприятие музыки. Он никогда ни за что не агитировал, не давил – студенты сами шли за ним».

«Погоны Халилова-военного не перевешивали на внутренних весах Халилова-музыканта, – размышляет Людмила Миронова, много лет работавшая концертмейстером в дирижерском классе Халилова в РАМ имени Гнесиных. – Это был человек масштабного творчества, который «много поглощал и много просвещал» – очень образованный, он не переставал впитывать знания и передавать их тем, с кем трудился для достижения высокого результата». Работая с произведениями, он всегда отдавал дань традициям и одновременно смотрел в завтрашний день, никогда не бывая несовременным. Халилов был искренне убежден, что стержень духовности русской музыки держится на русской культуре, любви к родной земле. Его профессиональная деятельность отражала желание духовно обогатить музыку и музыкантов, а не стремление, чтобы всюду звучало его имя и исполнялись его произведения.

Выводы. Сегодня имя Валерия Михайловича Халилова является проводником для многих исполнителей по всей России в мир духового инструментального, оркестрового и ансамблевого исполнительства.

Примером тому служат такие организации и мероприятия, как:

– Ассоциация духовых оркестров и исполнителей на духовых и ударных инструментах «Духовое общество имени Валерия Халилова»;

– Ассоциация «Духовое общество имени Валерия Халилова»;

– Московское военно-музыкальное училище имени генерал-лейтенанта В.М. Халилова Министерства обороны Российской Федерации;

– Музыкальный фестиваль Валерия Халилова [2];

– Международный конкурс дирижеров имени В.М. Халилова;

– Всероссийский конкурс детских и молодежных духовых оркестров и ансамблей «Серебряные трубы Поволжья» имени Валерия Халилова;

– Тувинская государственная филармония им. В.М. Халилова;

– Благотворительный фонд Валерия Халилова.

Все они ставят своей целью поддержку и развитие отечественной музыкальной культуры, традиций духовой музыки, патриотизма через ценности творчества; служат продвижению разноформатных мероприятий.

Формируя и совершенствуя искусство совместного музицирования вверенных ему коллективов и учащихся, В.М. Халилов преумножал традиции исполнительства на духовых инструментах; расширял разнохарактерный репертуар; приучал музыкантов к мысли о необходимости постоянно повышать степень сложности произведений; учил подбирать жанрово-стилистическое наполнение музыки с учетом направленности культурно-массовых мероприятий. Таким был его психолого-педагогический подход к профессиональной подготовке дирижера духового оркестра, и именно так он учил существовать в профессии всех, кто хотел у него учиться.

Литература:

1. Киктенко, Е. Военный дирижер мирного времени / Е. Киктенко // Фома. – 2008. – № 11(67). – С. 58-61

2. Музыкальный фестиваль Валерия Халилова. – URL: https://khalilovfestival.com/ (дата обращения: 28.03.2026)

3. Невдашев, А.С. Инструментовка трио маршей В. Халилова как способ самовыражения в контексте традиционного жанра / А.С. Невдашев // Вестник Ипполитовки. – 2025. – № 1(6). – С. 51-58

4. Петросян, С. Мы живем такой же жизнью, как и другие люди. Неизвестное интервью Валерия Халилова / С. Петросян. – URL: https://www.classicalmusicnews.ru/interview/halilov-normal-people/ (дата обращения: 01.04.2026)

5. Савицкий, А.А. Навсегда великая страна. Стихотворения / А.А. Савицкий. – Москва: Центральный Дом Российской Армии имени М.В. Фрунзе, 2021. – 39 с.

6. Хрестоматия по дирижированию оркестром духовых инструментов. Для студентов-дирижеров музыкальных вузов / авторы-составители Т.К. Маякин, Н.П. Соколов. – Москва: Согласие, 2025. – 84 с.

Педагогика

УДК 37.012

старший преподаватель Сорвачева Ирина Дмитриевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студент Чернецкая Елизавета Андреевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается воспитательный потенциал образовательного пространства вуза с целью определить его влияние на подготовку будущих педагогов. Проанализированы различные авторские позиции понятия «воспитательное пространство» и феномена «воспитание». Перечислены факторы, влияющие на становление будущего специалиста. Рассмотрена взаимосвязь категорий «законы воспитания» и «закономерности воспитания» как показатели систематических и существенных связей в теории воспитания. В рамках исследования определены функции образовательного пространства. Охарактеризованы две взаимосвязанные и взаимодополняемые воспитательные модели, влияющие на профессиональную подготовку. В представленных моделях определены подходы в рамках социальной и педагогической деятельности. Определены цели и содержание воспитательной деятельности в вузе. Отмечена роль куратора и студенческого самоуправления в вузовском образовательном пространстве. Указаны программы курсов повышения квалификации кураторов. Уточнены условия успешного создания воспитательного образовательного пространства.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, воспитание, студент, профессиональное становление, образовательное пространство, куратор.

Annotation. The article examines the educational potential of the university's educational space in order to determine its impact on the training of future teachers. Various authors' perspectives on the concept of «educational space» and the phenomenon of «education» are analyzed. The factors influencing the development of future specialists are listed. The relationship between the categories of «laws of education» and «regularities of education» as indicators of systematic and significant connections in the theory

of education is examined. The functions of the educational space are identified in the study. Two interconnected and complementary educational models that influence professional training are characterized. The presented models define approaches within the framework of social and pedagogical activities. The goals and content of educational activities at the university have been determined. The role of the curator and student self-government in the university educational space has been noted. The programs of advanced training courses for curators have been specified. The conditions for the successful creation of an educational space have been clarified.
Key words: educational potential, education, student, professional development, educational space, curator.

Введение. Будущее российского общества зависит от того, каковы его потомки – смогут ли они стать гражданами своей страны мыслящие такими категориями как «любовь к Родине», «ответственность, честь и долг», «ценностные ориентации». Проблема воспитания являлась актуальной во все периоды истории человечества, однако сегодня – это реальность современности, в условиях которой важно уделять внимание процессу становления личности студента т.к. именно данная молодежная категория выполняет миссию воспитания подрастающего поколения. Сегодня очевидно, что эффективно выстраивать процесс воспитания, необходимо с позиции формирования мировоззренческой точки зрения и иерархии жизненных ценностей обучающихся, напрямую зависящих от социально-профессиональной мобильности, ценностно-личностных и идеологических убеждений выпускников высших педагогических учебных заведений. Поэтому концепция вузовской воспитательной работы должна способствовать развитию социально-воспитательного компонента образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических исследованиях нет единого определения «воспитательное пространство», тем не менее с позиции философии – это бытие (объективная реальность), включающая разные возрастные группы студентов и преподавателей. И.А. Карлюк, Е.И. Соколова, М.Б. Чернова являясь сторонниками системного подхода определяют воспитательное пространство как систему, мотивирующую всех участников образовательного процесса на разностороннее развитие и взаимообогащение. Представители антропологизма (Б.М. Бим-Бад, О.С. Гребенюк, И.И. Рожков, А.В. Шершнева) рассматривают воспитательную среду как необходимую субъектную форму экзистенциализма [10, С. 44]. Основоположники концепции педоцентристского подхода (К.Н. Вентцель, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий) разработали теоретико-практическую базу работы с молодежью подчеркивая необходимость воспитания в коллективе [11, С. 72].

В трудах Е.В. Бондаревской [1], А.В. Кирьяковой [8], В.И. Слободчикова [12], активно поддерживается мысль о необходимости создания целостной системы воспитания, учитывающей этнокультурные особенности и социокультурные факторы. Различным аспектам моделирования профессионального воспитания и обучения как педагогической реальности посвящены исследования В.З. Юсупова [16, С. 187], И.О. Котляровой [9, С. 7]. О необходимости воспитывающего обучения говорил П.Ф. Каптерев.

Однако, воспитательный потенциал каждой образовательной среды как «сложноорганизованная социально-педагогическая система» [3, С. 80] имеет свои особенности, и важнейшая роль здесь отводится вузовскому образованию, что дает основания констатировать неразделимость и взаимодополняемость процессов воспитания и обучения. Положение о праве выбора педагогами «единства форм, методов и средств обучения и воспитания», а также адаптации их к уровню подготовки закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [15].

В различные исторические эпохи одним из основных направлений в деятельности гуманитарной высшей школы является качество образования в соответствии с требованиями времени. Современное образовательное пространство – это не только подготовка специалиста с определенным уровнем общекультурных и профессиональных компетенций, но и миссия по осуществлению профессионального воспитания. На наш взгляд, подавляющее большинство профессорско-преподавательского состава воспитательную деятельность определяют важнейшим направлением педагогического образования. Поэтому нельзя не согласиться со словами А.В. Понамарева о том, что важно какими людьми выходят выпускники из стен вузов [5, С. 5].

Большое значение в контексте профессионального воспитания, именно сегодня имеет педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов, формирование субъект-субъектных отношений с акцентом на саморазвитие и самоопределение будущих педагогов обусловленные «законами воспитания» и «закономерностями воспитания» [7, С. 80].

Взаимосвязь категорий закономерностей-законов в рамках феномена воспитания приведена не случайно т.к. закономерности – это наличие действительности (реальный явление или факт), а закон отражает наши представления о действительности (реальности) и как следствие о закономерностях, но при этом закон должен быть сформулирован абсолютно точно и показывать суть закономерностей. Вместе с тем, использование терминов «законы» и «закономерности» в теории воспитания являются показателями систематических, устойчивых, повторяющихся и существенных связей в воспитательно-образовательном пространстве реализация которых способствует формированию личностных и профессиональных качеств студентов. В научных трудах Ю.К. Бабанского, Б.Т. Лихачева, П.И. Пидкасистого закономерности воспитания, с одной стороны, обусловлены требованиями общества, а с другой отражают единство педагогических целей, содержания, методов воспитания и обучения в коллективной деятельности.

В задачу нашего исследования входит необходимость рассмотрения феномена «воспитание» с позиции различных философов и педагогов:

– выдающийся педагог И.Г. Песталоцци признавал прямую зависимость умственного образования и конечной цели воспитания, интегрирующего нравственное и умственно-элементарное образование;

– процесс воспитания П.Ф. Каптерев отождествлял с опосредованно- непосредственной деятельностью учителя-воспитателя, направленной на развитие ума воспитуемого;

– Ж.Ж. Руссо выделял единство обучения и воспитания, при этом обучение должно подчиняться воспитанию. С учетом принципа природосообразности определял факторы воспитания, влияющие на личность ребенка – это природа (развивает способности, чувства); человек (обучает); общество (обогащает социальный опыт);

– основатель научной педагогики Я.А. Коменский в своих великих трудах обозначил основные задачи воспитания: познание окружающей действительности и себя самого (умственное воспитание); управление (руководство) собой (нравственное воспитание); верование в бога (религиозное воспитание);

– английский педагог-просветитель Дж. Локк проблему воспитания рассматривал в контексте человека-добродетеля способного утверждать духовно-нравственные идеалы;

– немецкий педагог И.Ф. Гербарт ввел в педагогику определение «воспитывающее обучение» считая, что воспитание создает гармонию между желанием и интересами, а способы достижения такого состояния – управление, образование и нравственное воспитание [2, С. 13];

– основные идеи системы воспитания А.С. Макаренко состоят в воспитательном потенциале коллектива как социально зрелого образования (социальный организм), дающего чувство солидарности, сопричастности т.е. единство личного и

социального, что позволяет решать задачи воспитания;

– П.П. Блонский был противником воспитания человека «определенного типа» выделяя основной критерий воспитания – это естественность развития личности с учетом ее природы [13, С. 93].

На профессиональное становление будущего специалиста влияют многие факторы – такие как овладение академическими знаниями, готовность применять современные педагогические технологии для решения проблемно-познавательных задач, развитые социально-коммуникативные навыки, умение творчески рефлексировать. Однако, одним из главным фактором данного преобразования и становления личности студента является воспитательная среда вуза способствующая «видения мира и понимания своего места в нем» [6, С. 68].

Обратимся к пониманию функций образовательного пространства как воспитательному потенциалу ссылаясь на различные авторские исследования по данной тематике (табл. 1).

Таблица 1

Функции образовательного пространства вуза

Функции	Автор
Формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций	Л.В. Алиева
Включение личности в социальные взаимодействия и педагогические реальности, выступающие условием личностного и профессионального самоопределения	Д.В. Григорьева, М.Г. Резниченко
Развитие личности студента посредством передачи социокультурного опыта	Е.В. Какала
Гуманистическая миссия педагогического коллектива	А.В. Пураева
Симбиоз потенциально-целесообразных возможностей вуза с окружающей воспитывающей средой с целью развития максимальных возможностей личности	Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, Л.И. Новикова
Формирование ценностных ориентаций, личностных качеств и других компонентов личности [3, С. 81]	Е.В. Вовк
Вовлечение в социально-общественные и значимые активности с целью формирования гражданской зрелости, «отношений к обществу, к государству, к людям, к самому себе» [4, С. 22]	М.П. Курьянова

В анализе функций воспитательной среды прослеживаются две составляющие развития личности – это личностная и социально-общественная. Характеризуя воспитательный потенциал образовательного пространства необходимо выделить две взаимосвязанные и взаимодополняемые воспитательные модели прямо или косвенно влияющие на профессиональную подготовку.

Кратко рассмотрим воспитательные модели:

1. Индивидуально-личностная модель воспитания – опирается на идеи личностно-ориентированного подхода в рамках педагогического процесса и поэтому включает: индивидуализацию обучения с опорой на положительное в личности, учет субъективного опыта, решение проблемно-учебных ситуаций (задач) непосредственно на практических занятиях таких дисциплин как «Взаимодействие участников образовательных отношений», «Основы социального проектирования», «Психология профессиональной деятельности», «Практикум волонтерской деятельности», «Нормы профессиональной этики». Данная воспитательная модель ориентирована на формирование основ педагогического мастерства, педагогической этики и педагогической культуры, а также на самообразование.

2. Социально-педагогическая модель воспитания опирается на социально-деятельностный подход в рамках социальной и педагогической деятельности, которая определяет коллектив как воспитательный потенциал в социальной среде. Именно, социальное пространство в данной модели предусматривает гармоничное взаимодействие личности в социуме посредством деятельности и поведения.

Общий обзор представленных воспитательных моделей дает нам понимание, что эффективная подготовка специалиста может осуществляться в рамках той или иной модели воспитания, именно их потенциал необходимо использовать в современном вузовском пространстве.

В соответствии с вышеперечисленным выделим цели и содержание воспитательной деятельности в вузе, которые рассматриваются не как одностороннее воздействие на студентов, а как его коммуникация и сотрудничество в воспитательной среде, в которой студенты не пассивные объекты, а выступают субъектами этого взаимодействия [5, С. 11-12] (схема 1).



Схема 1. Цели и содержание воспитательной деятельности в вузе

Необходимо отметить, что ключевой фигурой воспитательно-внеучебной деятельности, связующим звеном между студенческой молодежью и социально-общественной жизнью вуза является куратор как проводник в будущую профессиональную деятельность [14, С. 403]. Основное направление работы куратора – это помощь в адаптации к новой образовательной среде посредством вовлечение молодежи в полноценную студенческую жинь, приобщение к традициям вуза и общечеловеческим ценностям. В практику нашего вуза вошло прохождение курсов повышения квалификации кураторов по вопросам воспитательной работы со студентами по таким программам «Инновационные технологии в воспитательной деятельности куратора», «Взаимодействие куратора практики с обучающимся инвалидом, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий».

Большую роль куратор играет в организации студенческого самоуправления как воспитательного резерва и потенциала. Именно в рамках самоуправления как института социализации студента формируются гражданская позиция, коммуникативно-организаторские и лидерские качества, а также происходит привлечение к трудовой и общественно значимой деятельности (например, волонтерство).

Несомненно, воспитательный процесс сложный и противоречивый, поэтому выделим несколько проблемных субъективных факторов – это недостаточно сформулирована методологическая культура воспитания в структуре профессионально-преподавательской культуры; доминирование узкопрофильной направленности на профессиональные знания, а зачастую и абстрагированность профессорско-преподавательского состава от постижения личности студента как воспитуемого. Для успешного создания воспитательного образовательного пространства следует использовать внутренние составляющие учебного заведения:

– включение всех участников образовательного процесса в воспитательную работу как в процесс профессионального становления студенческой молодежи;

– формирование профессиональной команды сотрудников-педагогов способных изучить интересы студентов и заинтересовать их в проведении мероприятий на основе командного взаимодействия по отработке навыков совместных решений;

– создание консультативно-психологической службы для оказания помощи, поддержки в развитии позитивных жизненных установок.

Конечно, важно чтобы в вузе был баланс воспитательной работы и учебно-научно-исследовательской деятельности, обеспечивающих высокий уровень профессионального образования результат, которого будет определяться не только полученными знаниями и умениями, но и социально-личностной зрелостью студента.

Выводы. Итак, на основании проведенного теоретического исследования можно проиллюстрировать, что воспитание в вузе – это особый процесс, пронизывающий все направления подготовки будущих педагогов, и напрямую зависит от четко спланированного и грамотно организованного воспитательного образовательного пространства. В обзорно представленных воспитательных моделях сделан акцент на организацию образовательного пространства с позиции личностно-ориентированного и социально-деятельностного подходов.

Важно отметить, что воспитательный потенциал образовательной среды обуславливается рядом условий: педагогическими кадрами, студенческим самоуправлением, личностью куратора и содержанием учебно-внеучебной деятельностью студентов.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.

2. Быков, А.К. Единство обучения, воспитания и развития обучающихся в истории педагогической науки и практики / А.К. Быков // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 11-16

3. Вовк, Е.В. Методологические подходы в исследовании воспитательного пространства вуза / Е.В. Вовк // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 80-81

4. Воспитание личности в процессе профессиональной социально-педагогической подготовки студентов: коллективная монография / под ред. М.П. Гурьяновой. – Москва: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. – 232 с.

5. Воспитательная деятельность в вузе: современные подходы: монография / под общ. ред. док. пед. наук А.В. Пономарева. – Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022. – 344 с.

6. Ганиева, Й.Н. Профессиональное воспитание студентов: модели и механизмы: монография / Й.Н. Ганиева, Г.А. Шайхутдинова. – Димитровград: Технологический институт-филиал ФГОУ ВПО «УлГАУ», 2019. – 132 с.

7. Гребенкина, Л.К. Воспитание в вузе как основа профессионального образования / Л.К. Гребенкина, Н.А. Жокина // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 79-82

8. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Москва: Дом педагогики, 2009. – 318 с.

9. Котлярова, И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 6-20

10. Мукина, А.Н. К вопросу о воспитательном потенциале заочной формы обучения в высшем учебном заведении / А.Н. Мукина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 44-46

11. Недбаева, С.В. Актуальность идеи А.С. Макаренко о воспитании и социализации личности / С.В. Недбаева, И.Б. Котова, Д.Н. Недбаев // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 2. – С. 69-72

12. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 261 с.

13. Семенова, Н.В. Генезис понятия «воспитание» в отечественной педагогике / Н.В. Семенова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 6. – С. 91-95

14. Сорвачева, И.Д. Воспитание в вузе как одна из составляющих профессионального образования / И.Д. Сорвачева // Непрерывная система образования «Школа – Университет». Инновации и перспективы: сборник статей VI Международной научно-практической конференции (Минск, 27-28 октября 2022 г.). – Минск: БНТУ, 2022. – С. 401-404

15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 01.01.2026). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/ (дата обращения: 30.04.2026)

16. Юсупов, В.З. Формирование типологии моделей в педагогике / В.З. Юсупов // Знание. Понимание. Умение. – 2024. – № 3. – С. 187-202. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80675457 (дата обращения: 30.04.2026)

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент кафедры строительных конструкций Сорокина Елена Николаевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (г. Краснодар)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОЙ АРХИТЕКТУРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья отражает основные задачи и проблемы, с которыми сталкивается технический вуз на современном этапе развития. В условиях обновления архитектуры высшего образования одними из важнейших задач являются условия предоставления каждому студенту возможности для интеллектуального, культурного и нравственного развития, поскольку именно здесь молодые люди проходят важнейший этап социализации, профессионально-личностного становления. Отражены такие проблемы, как отсутствие культуры организации профессионального воспитания, единых технологий и методологии воспитательной работы, психолого-педагогических установок, отвечающих современным социально-экономическим, духовным и образовательным условиям развития общества, а также проблема качественного и рационального использования вне учебного времени студентов в интересах позитивной направленности профессионального воспитания и культурного развития. Дано определение профессионализма и профессиональной культуры. Сформулированы перспективы развития технического вуза в данном направлении.
Ключевые слова: профессиональное воспитание, профессиональная культура, профессионализм, архитектура образования, система воспитания, учебно-воспитательный процесс, студенты, технический вуз.
Annotation. This article reflects the main tasks and problems faced by a technical university at the current stage of development. In the context of updating the architecture of higher education, one of the most important tasks is to provide every student with opportunities for intellectual, cultural, and moral development, as this is where young people go through the most important stage of socialization and professional and personal growth. The article reflects such problems as the lack of a culture of professional education, unified technologies and methodology of educational work, and psychological and pedagogical attitudes that meet the modern socio-economic, spiritual, and educational conditions of society's development, as well as the problem of using students' extracurricular time effectively and rationally for the positive direction of professional education and cultural development. The article defines professionalism and professional culture. The article also outlines the prospects for the development of a technical university in this area.
Key words: professional education, professional culture, professionalism, educational architecture, educational system, educational process, students, technical university.

Введение. Динамика комплексной оценки научно-практических исследований социологии, психологии и педагогики за последние годы неумолимо говорит о тех фактах, что в студенческой среде сегодня практически стала отсутствовать ведущая компонента мотивации образованного субъекта, составляющая такие неподдельные личностные качества, как «проявление интереса к другим людям, процессам, происходящим в стране, способность к сопереживанию и заинтересованному диалогу» [4].

Собственно, то, чем интересуются сегодня молодые люди и то, как они общаются не выходит за рамки упрощенной модели поведения, целевые установки которой имеют весьма прагматические и приземленные корни.

Задачи высших учебных заведений сегодня, в том числе вузов технической направленности в условиях кардинального обновления архитектуры образования, это предоставить открытую и доступную возможность развития для каждого будущего специалиста (инженера) в плане интеллектуальном, нравственном и культурном. Как справедливо отмечают Ж.В. Тома и А.А. Пашин, «образовательная среда вуза должна обеспечивать возможность подготовки специалистов не "сегодняшнего дня", а будущего» [9].

Связано данное обстоятельство с тем, что исключительно в условиях высшей школы студент поступательно продвигается по ключевым ступеням становления в профессиональном и личностном плане, в социализации, а также обретает социально и профессионально значимые ценности [2; 3].

Обновленная архитектура образования – это, прежде всего вызов и возможность радикально изменить существующие тенденции, создавая при этом удобные и безопасные образовательные пространства «психологическая атмосфера внутри коллектива играет фундаментальную роль: она формируется через … уровень взаимопонимания … каждого участника» [7].

Достаточно проблемным сегментом сегодняшнего дня в профессиональном воспитании будущих инженеров было и остается отсутствие культурной составляющей в организационно-содержательной части системы профессионального воспитания, универсальных психолого-педагогических целей и ориентиров, интегральных технологических и методологических компонентов воспитательной работы, соответствующих обновленным нравственно-духовным, социальным, экономическим и образовательным вызовам современного общественного развития [5; 6].

Остро стал проявляться вопрос о том, как распоряжаться студенту своим внеаудиторным временем, что необходимо для его полноценного, продуктивно-рационального использования в формате положительной динамики культурного развития и профессионального воспитания. Большинство студентов рассматривают данный интервал как время для жизни и рабочее время.

Таким образам, технический вуз, как ни один другой социальный институт современного общества, может поддержать молодых инженеров справиться с препятствиями социально-психологической нестабильности и нерешительности, что предполагает принципиальные переоценки целевых установок, задач, идеологии, концепции и ее элементов, находящихся в базисе профессионального воспитания молодых специалистов в рамках новых реалий отечественного образования.

Изложение основного материала статьи. Хроники событий российской истории повествуют о том, что в процессе развития в нашей стране преобладала приоритетная роль государства практически во всех сферах жизнедеятельности человека, социальных системах, структурах, социальных группах, включая правовой порядок. Единая стратегия интеграции государства и социума создали устойчивую тенденцию того, что «государственность» превратилась в некую характерную особенность россиянина, его личностное качество, оставив при этом четкий след в системе, в том числе и высшего технического образования, а также в процессе воспитания студенческой молодежи. Идеология и принципы государственности были свойственны для системы воспитания дореволюционного, а также советского периода [4].

Теория воспитания советского периода представлена трудами таких педагогов и ученых, как А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, но в их поле зрения воспитание в первую очередь фигурировало, как воспитание политическое (политический инструмент). В более широком ключе, детализировано и концептуально, несмотря на рамки классового подхода, теоретические основы и практические возможности воспитания дисциплинированности, коллективизма, советского патриотизма, пролетарского интернационализма и коммунистического отношения к труду были

системно раскрыты в работах А.С. Макаренко.

Труды В.А. Сухомлинского обобщают и систематизируют опытные наработки теории и практики функциональных особенностей школы воспитания советского периода. Процесс обучения и воспитания педагогами был организован так, чтобы учащийся, он же воспитанник, мог полноценно проявить себя как вдумчивая личность, способная мыслить; как член общества; как трудящийся и главное, как человек. Обособленным образом в данных материалах исследований отведено построению личностной позиции субъекта, сложному взаимодействию и влиянию школы, семейных отношений, детских общественных структур на учебно-воспитательный процесс [10].

Функциональная составляющая современного воспитания заключается в учете интересов личности, ее стремлений и потребностей, общественные же интересы и целевые установки, в свою очередь, превратились в структурную единицу персонального мировоззрения каждого субъекта.

В виду данных обстоятельств перед техническим вузом в формате нового времени, обновленной архитектуры современного образования, детерминируются принципиальные задачи профессионального воспитания будущих инженеров. При этом необходимо учитывать, что «специфика обучения и воспитания в техническом вузе становится особенно заметной в организации учебного процесса. Так, например, лекционные, семинарские, лабораторные и практические занятия диктуют студентам более активный формат самостоятельной работы» [8]. К числу приоритетных задач относятся:

– формирование и развитие самосознания личности будущего инженера;

– становление в условиях учебно-воспитательного процесса профессиональной и правовой культуры будущего инженера;

– воспитание у будущего инженера патриотических качеств и культуры межнационального общения;

– формирование и развитие социальной активности, становление профессионально-личностной и гражданской позиции у будущих инженеров, расширение их навыков и умений в социальном плане (например, взаимодействие с носителями других вероисповеданий и культур.

Д.П. Данилаев и Н.Н. Маливанов подчеркивают, что именно «дисциплину, ответственность, самостоятельность и самоорганизацию можно считать профессионально значимыми качествами личности будущего инженера» [2; 3]. Профессиональное воспитание будущих инженеров в условиях современного технического вуза становится флагманом в существующей концепции воспитания, поскольку оно должно обеспечить подготовку будущих специалистов к деятельности как профессионала, в которой полученные знания, навыки и умения интегрируются не только с точкой профессиональной и гражданской необходимости, но и обязательности, а личностное участие – с профессиональной и общественной, в которой формирование идентификации, как личностной, так и групповой осуществляется через неравнодушие, уважительное отношение, приверженность своей профессии, своему делу и своей стране.

Таким образом, можно сделать вывод, что в рассматриваемом нами контексте профессионализм представляет собой интегративное свойство социализированной личности, дающее возможность этой личности стать «действительным субъектом и объектом профессиональной и правовой активности на различных уровнях бытия общества и государства».

В развитии представляется возможным увидеть профессионализм как направляющий личностный вектор, который выражается в намерении максимально полноценно проявить себя в профессии и социуме для продуктивного развития своей страны и своего личностного развития.

Вплотную подходят к приведенной формулировке профессионализма как качественной социально-психологической характеристике субъекта, определяющейся полноценно развитой профессиональной осознанностью и мышлением, и сформированное понимание своей профессиональной и социальной значимости и авторитетности, ощущение себя для своей страны востребованным и полноправным гражданином.

Важно обратить внимание, что указанные позиции, характеризующие профессионализм в материалах научных работ последнего периода, выступают за рамки узких морально-нравственных или этических понятий и очевидно предусматривают присутствие иных сегментов работоспособности, правоспособности, решимости проявить собственные силы в профессии и социуме.

Данное наращивание базовой формулировки приводит нас к максимально целостной интенсификации профессионализма в понятие профессиональная культура.

Источники отечественной психолого-педагогической науки и практики предпочитают определять профессиональную культуру:

– как ценностно-нормативная концепцию;

– как форма, качество жизни, образ жизни субъекта профессиональных отношений;

– как единство моделей профессионального сознания и поведения, свойственных конкретному профессиональному сообществу.

Исследование и оценка итогов образовательного и воспитательного процесса в современном техническом вузе демонстрирует эффект становления и наращивания показателей адаптационных возможностей, разнонаправленности, интегральной индивидуальности, мотивированности будущего инженера к реализации своих функций в профессии и социуме, ускоренное развитие его профессиональных и общественных компетенций, структурная перестройка концептуальной модели противостояния отрицательным и кризисным профессиональным или общественным проявлениям, а также деградации микросреды, поддержка необходимого уровня своей конкурентоспособности [1].

Эффективность и результативность профессионального воспитания в условиях технического вуза сегодня в период обновления архитектуры отечественного образования характеризуется интенсивностью профессионального и социального роста студента, стадией сбалансированности его профессионального и социального темперамента, что первостепенно определяет восприятие влияния воспитания самим студентом и его личностную динамику в формате становления качественных характеристик будущего инженера.

Проблематика и содержание профессионального воспитания современного инженера в состоянии наращивания и расширения политико-правовых, экономических, социальных и социокультурных трансформаций российского общества, пересмотра образовательно-воспитательной и общественной концептуальных идей, – это одни из приоритетных и максимально активных вызовов современной науки и педагогической практики [5].

Для осуществления педагогической деятельности конкретное значение имеет изученность и подготовленность базовой инфраструктуры, ресурсов и технологий. Ключевыми ресурсами в данном контексте становятся организация и выстраивание процесса профессионального воспитания студентов как многоуровневой системы в условиях современного технического вуза.

Обновленные цели и задачи в подготовке будущих инженеров устанавливают перед техническим вузом сегодня «новое социальное время, новая социальная среда, новые социальные реалии и новая идеология общества».

Организация и выстраивание системы профессионального воспитания молодых специалистов инженерной направленности реализуется сейчас в непростых и часто взаимоисключающих условиях.

Социальные и экономические изменения своим влиянием на все уровни и области существования социума видоизменили «цель и характер трудовой деятельности, духовно-нравственные и религиозно-мировоззренческие принципы сознания личности, систему ценностей общества и человека».

Выводы. Завершая, таким образом, рассмотрение вопросов, связанных с реализацией профессионального воспитания студентов в условиях обновленной архитектуры высшего технического образования, мы прежде всего должны отметить, что воспитательные тенденции личностного формирования будущего инженера находятся в числе ведущих в функциональной нагрузке педагогической деятельности как административного, так и профессорско-преподавательского ресурса вуза.

Очевидным также становится некий парадокс того, что качественная результативность специально ориентированного учебно-воспитательного процесса оказывает действие положительного характера на студенчество значительно меньше, чем спонтанно возникшее влияние средовых факторов. Как показывает практика, «эффективность образовательной среды определяется не только качеством процесса обучения... но и выстроенной системой профессионального воспитания, которая делает образовательную среду вуза системой» [9].

Отсюда вытекает проблема: каким образом современный технический вуз, имея абсолютно оснащенный потенциал профессионального воспитания будущих инженеров, не может гарантировано реализовать его в полном объеме? Не рассматривая абсолютно все аспекты, связанные с данной проблематикой, мы затронули исключительно те, которые непосредственно соприкасаются с воспитательным процессом и его системным обеспечением и реализацией.

В первую очередь, это объединение и регулирование результатов деятельности всех участников процесса профессионального воспитания в условиях технического вуза, точная и рациональная функциональная упорядоченность их действий:

– тактика реализации воспитательного процесса должна опираться исключительно на профессиональный подход (используя современные методы дидактического проектирования) [8];

– совокупность техник и технологических ресурсов, поддерживающих процесс профессионального воспитания («раскрытию личностного и профессионального потенциала студентов») [7];

– проработка и выстраивание маркеров и показателей оценки производительности и результативности воспитательной работы;

– организация и формирование профессионального обучения всех субъектов воспитательного процесса необходимо осуществлять через систему вуза с использованием его образовательных ресурсов и сетевых сегментов, а также повышения квалификации и переподготовки.

Литература:

1. Гиндес, Е.Г. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития / Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 8-9. – С. 110-129

2. Данилаев, Д.П. Воспитание профессионально значимых качеств в системе инженерного образования / Д.П. Данилаев, Н.Н. Маливанов // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 1. – С. 87-105

3. Данилаев, Д.П. Воспитание профессионально значимых качеств в системе инженерного образования / Д.П. Данилаев, Н.Н. Маливанов // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 1. – С. 87-105

4. Карпанина, Е.Н. Гражданское воспитание студентов средствами архитектурного проектирования в условиях вуза: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Карпанина. – Ставрополь: СГУ, 2004. – 201 с.

5. Карпанина, Е.Н. К проблеме формирования воспитательной системы современной высшей школы / Е.Н. Карпанина; под общ. ред. С.С. Чернова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. мат. XX Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – С. 177-182

6. Карпанина, Е.Н. Обоснование системного подхода к воспитанию будущих специалистов в вузе / Е.Н. Карпанина, И.Н. Ронь // European Social Science Journal. – 2016. – № 12-2. – С. 205-207

7. Сорокина, Е.Н. Социально-психологический климат как фактор профессиональной подготовки студентов технического вуза / Е.Н. Сорокина, Д.В. Гулякин, Д.Д. Гринев // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Т. 16. – № 1. – С. 425-445

8. Сорокина, Е.Н. Специфика профессионального воспитания студентов в условиях технического вуза / Е.Н. Сорокина, Д.Д. Гринев // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: материалы XXVII Международной научно-практической конференции. – Москва: Печатный цех, 2024. – С. 91-95

9. Тома, Ж.В. Профессиональное воспитание студентов в условиях вузовской среды / Ж.В. Тома, А.А. Пашин // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 3. – С. 186-190

10. Филонов, Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития / Г.Н. Филонов. – Москва: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000. – 160 с.

Педагогика

УДК 371.14

аспирант кафедры педагогического мастерства Спиридонов Борис Дмитриевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности цивилизационного подхода в исследовании личностно-профессиональных ценностей будущего учителя гуманитарного профиля. Актуальность обращения к цивилизационному подходу определяется и тем, что современное педагогическое образование находится в ситуации напряжения между глобальными и национально-культурными ориентирами. Обосновывается, что обращение к цивилизационной оптике позволяет преодолеть упрощенное понимание ценностей как совокупности декларативных норм и рассматривать их как исторически устойчивые духовно-культурные основания профессионального становления педагога. Показано, что в

истории высшего образования смена образовательных идеалов, образа учителя и целей профессиональной подготовки была сопряжена с изменением ценностных доминант эпохи. Особое внимание уделено специфике гуманитарного образования как пространства передачи культурной памяти, формирования нравственной позиции и развития способности к смысловой интерпретации социальной реальности. Профессиональная подготовка учителя определяется не только освоением содержания дисциплин, но и тем, какой образ человека, какой тип культуры и какой ценностный идеал лежат в основе конкретной образовательной традиции. Именно поэтому личностно-профессиональные ценности будущего учителя не могут быть осмыслены вне историко-культурного контекста их становления. Личностно-профессиональные ценности будущего учителя гуманитарного профиля должны рассматриваться как многофакторное и полифункциональное образование. В их структуре соединяются общецивилизационные гуманистические ценности, национально-культурные ориентиры, профессионально-педагогические нормы и индивидуально-осмысленные жизненные смыслы. Цивилизационный подход задаёт общий горизонт исследования: позволяет определить, какие ценности должны рассматриваться как базовые, почему именно они обладают устойчивостью, каким образом они связаны с гуманитарным содержанием образования и почему их формирование требует системной педагогической организации. Результаты статьи создают теоретическую основу для дальнейшего исследования междисциплинарных оснований личностно-профессиональных ценностей и разработки модели их формирования в системе профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарного профиля.

Ключевые слова: цивилизационный подход, личностно-профессиональные ценности, будущий учитель, гуманитарный профиль, педагогическое образование, гуманитарное образование, ценностное становление личности.

Annotation. This article examines the potential of a civilizational approach to studying the personal and professional values of future humanities teachers. The relevance of a civilizational approach is also determined by the fact that modern pedagogical education finds itself in a situation of tension between global and national-cultural orientations. It is argued that an appeal to a civilizational perspective allows us to overcome the simplified understanding of values as a set of declarative norms and consider them as historically stable spiritual and cultural foundations for the professional development of teachers. It is shown that in the history of higher education, changes in educational ideals, the image of the teacher, and the goals of professional training were associated with a shift in the value dominants of the era. Particular attention is paid to the specifics of humanities education as a space for the transmission of cultural memory, the formation of a moral position, and the development of the ability to meaningfully interpret social reality. A teacher's professional preparation is determined not only by mastering the content of disciplines but also by the image of the person, the type of culture, and the value ideal that underlie a specific educational tradition. For this reason, the personal and professional values of future teachers cannot be understood outside the historical and cultural context of their development. The personal and professional values of future humanities teachers should be viewed as a multifactorial and multifunctional entity. Their structure combines universal humanistic values, national and cultural guidelines, professional and pedagogical norms, and individually understood life meanings. A civilizational approach defines the overall research horizon: it allows us to determine which values should be considered fundamental, why they are stable, how they are related to the humanities content of education, and why their development requires a systemic pedagogical organization. The article's results provide a theoretical foundation for further research into the interdisciplinary foundations of personal and professional values and the development of a model for their development within the professional training system for future humanities teachers.

Key words: civilizational approach, personal and professional values, future teacher, humanities profile, pedagogical education, humanities education, value-based personality development.

Введение. Проблема формирования личностно-профессиональных ценностей будущего учителя гуманитарного профиля в последние годы приобретает особую значимость. Это связано не только с обновлением требований к профессиональной подготовке педагога, но и с изменением социокультурной среды, в которой происходит его становление. Современный студент включён в пространство интенсивных информационных потоков, конкурирующих мировоззренческих установок и быстро меняющихся социальных ожиданий. В этих условиях ценностная основа педагогической профессии уже не может восприниматься как нечто само собой разумеющееся: она требует специального теоретического осмысления и целенаправленного формирования. Для учителя гуманитарного профиля данная задача имеет принципиальное значение. В отличие от узкопредметной подготовки, ориентированной преимущественно на передачу специальных знаний и умений, гуманитарное образование изначально связано с вопросами смысла, исторической памяти, нравственного выбора, культурной идентичности и интерпретации человеческого опыта. Поэтому будущий учитель гуманитарного профиля выступает не только носителем учебной информации, но и посредником между обучающимся и культурой, современностью и исторической традицией, индивидуальным опытом личности и системой общественно значимых ценностей [8].

Изложение основного материала статьи. В современной педагогической литературе проблема ценностей чаще рассматривается в философском, психологическом, аксиологическом, компетентностном или воспитательном ракурсе [1; 6; 9]. При этом заметно реже внимание исследователей сосредоточивается на цивилизационном измерении данного феномена. Между тем именно цивилизационный подход позволяет увидеть, что педагогические ценности не возникают ситуативно и не исчерпываются требованиями текущего образовательного стандарта. Они формируются в длительной исторической перспективе, закрепляются в культуре, передаются через образовательные институты и во многом определяют образ учителя как социально и нравственно значимой фигуры [4; 11]. Актуальность обращения к цивилизационному подходу определяется и тем, что современное педагогическое образование находится в ситуации напряжения между глобальными и национально-культурными ориентирами. С одной стороны, профессиональная подготовка ориентируется на универсальные компетенции, открытость образовательных систем, цифровизацию и транснациональные модели обучения. С другой стороны, общество предъявляет к школе и учителю запрос на сохранение культурной преемственности, нравственных ориентиров, исторической памяти и ценностной устойчивости личности [5; 10]. Рассмотреть это противоречие в его глубинном основании без обращения к цивилизационному контексту невозможно. *Цель статьи* состоит в теоретическом обосновании возможностей цивилизационного подхода в осмыслении личностно-профессиональных ценностей будущего учителя гуманитарного профиля. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: уточнить исследовательский потенциал цивилизационного подхода применительно к педагогическому образованию; показать связь ценностных доминант различных исторических эпох с трансформацией целей и содержания высшего образования; раскрыть специфику гуманитарного образования как пространства формирования личностно-профессиональных ценностей; определить значение цивилизационного подхода для дальнейшего моделирования процесса формирования личностно-профессиональных ценностей будущего учителя гуманитарного профиля.

Цивилизационный подход в гуманитарном знании сформировался как альтернатива линейным и преимущественно экономико-детерминистским моделям исторического развития. Его исходная установка состоит в признании множественности культурно-исторических миров, каждый из которых обладает собственной системой смыслов, ценностей,

норм и форм общественной организации [4]. В этом контексте цивилизация понимается не как стадия технического прогресса, а как целостный духовно-культурный организм, объединённый общими представлениями о человеке, обществе, знании, воспитании и социальной миссии образования.

Для педагогики данная позиция имеет особое значение. Она позволяет рассматривать образование не как абстрактный механизм передачи научной и учебной информации, а как институт культурной трансляции, обеспечивающий воспроизводство ценностных оснований общества. Следовательно, профессиональная подготовка учителя определяется не только освоением содержания дисциплин, но и тем, какой образ человека, какой тип культуры и какой ценностный идеал лежат в основе конкретной образовательной традиции. Именно поэтому личностно-профессиональные ценности будущего учителя не могут быть осмыслены вне историко-культурного контекста их становления.

В работах, посвящённых истории отечественного и зарубежного образования, неоднократно отмечалось, что каждая эпоха задаёт собственный нормативный образ учителя и определенную иерархию педагогических ценностей [7; 11]. В античной paideia образование понималось как путь формирования гармоничной личности, соединяющей разум, нравственность и гражданскую добродетель. Учитель в этой системе выступал не столько транслятором частных знаний, сколько проводником в мир истины и меры. Соответственно, центральными ценностями оказывались мудрость, внутренняя дисциплина, стремление к истине и сопричастность общему благу.

Средневековая образовательная традиция сместила акцент в сторону религиозно-нравственного измерения. Университет формировался как образовательное пространство поиска истины в горизонте христианской картины мира, а учитель приобретал черты наставника, ответственного за соединение знания и духовной жизни. В данном случае ценностный центр образования определял служение, смирение, иерархичность, ответственность перед общиной и понимание знания как формы восхождения к высшему смыслу [4]. Хотя структура средневекового университета во многом отличалась от современного вуза, именно в этот период закреплялась важнейшая установка: педагогическое знание несёт не только когнитивную, но и нравственную нагрузку.

Эпоха Возрождения и Нового времени существенно изменила аксиологический ландшафт образования. На первый план вышла ценность личности, человеческого достоинства, свободы мысли и культурного творчества. Учитель всё более осмысливался как посредник между человеком и миром культуры, а образование получала выраженную гуманистическую направленность. Позднее, в эпоху Просвещения, к этим ориентирам добавлялись рациональность, критическое мышление, вера в прогресс и способность образования преобразовывать общество. Цивилизационный анализ позволяет увидеть, что здесь менялась не только методика обучения, но и сама ценностная матрица педагогической деятельности: учитель становился «проводником разума, просвещения и гражданского развития» [7].

Для российской образовательной традиции особенно важным является XIX век, когда миссия учителя, как нравственного и культурного деятеля, получила особое значение. В отечественной педагогической мысли этого периода образование рассматривалось как средство не только интеллектуального, но и духовно-нравственного становления личности. Не случайно К.Д. Ушинский связывал педагогическую деятельность с задачами формирования человека в широком культурно-национальном смысле, подчёркивая, что школа не должна отрываться от языка, истории и нравственного опыта народа [12]. С этой точки зрения уже в классической русской педагогике можно увидеть смысл деятельности учителя как носителя цивилизационной памяти и ценностного ядра национальной культуры.

XX век привнёс в развитие отечественного образования сложную и противоречивую динамику. С одной стороны, усиливалась социальная значимость школы, утверждалась идея массового образования, возрастала роль педагогики как организованной системы формирования личности. С другой стороны, в различные годы данного века именно образование становилось инструментом идеологического воздействия. Это приводит к важному выводу: ценности в педагогике могут не только поддерживать культурную и нравственную устойчивость общества, но и использоваться как средство нормативного конструирования личности в зависимости от доминирующей цивилизационной модели. Поэтому для современного исследования личностно-профессиональных ценностей важно учитывать не только положительную, но и объективную сторону исторического опыта.

Современный этап развития образования характеризуется аксиологической неоднородностью. В университетской подготовке одновременно действуют логика компетентностного подхода, требования цифровой трансформации, идеи академической мобильности, рыночные механизмы оценки эффективности и запрос на воспитательное измерение образования. В результате будущий педагог оказывается в ситуации, когда ему необходимо соотнести универсальные профессиональные требования с культурно-историческими основаниями будущей профессии. Именно здесь цивилизационный подход обнаруживает свою методологическую продуктивность: он позволяет увидеть, какие ценности являются ситуативно привнесёнными, а какие имеют более глубокий, устойчивый и культурообразующий характер.

Применительно к теме настоящего исследования это означает, что личностно-профессиональные ценности будущего учителя гуманитарного профиля должны рассматриваться как многофакторное и полифункциональное образование. В их структуре соединяются общецивилизационные гуманистические ценности, национально-культурные ориентиры, профессионально-педагогические нормы и индивидуально-осмысленные жизненные смыслы. Такое понимание позволяет избежать двух крайностей: с одной стороны, абстрактного морализаторства, при котором ценности понимаются как набор отвлечённых норм; с другой – технократического редукционизма, сводящего профессиональную подготовку учителя к освоению профессиональных компетенций без личностного принятия их культурного кода.

Особое место в этой системе занимает гуманитарно-педагогическое образование. Его специфика состоит в том, что оно обращено к тем формам знания, которые непосредственно связаны с осмыслением миссии человека, истории, искусства, культуры и общественной жизни. Если естественнонаучные и технические дисциплины преимущественно формируют интеллектуальное и инструментально-операционное отношение к миру, то гуманитарные дисциплины создают пространство интерпретации, оценки, эмоционального сопереживания и смыслового выбора. Именно поэтому в рамках подготовки будущего учителя гуманитарного профиля формирование личностно-профессиональных ценностей не может быть вынесено за пределы учебного процесса: оно встроено в само содержание гуманитарного знания.

Изучение философии, истории, культурологии, литературы и языка, педагогики, психологии позволяет студенту столкнуться с фундаментальными вопросами человеческого бытия: что есть добро и зло, свобода и ответственность, традиция и новаторство, долг и служение, достоинство личности и общественное благо. Это означает, что гуманитарное образование выступает не только как средство передачи сведений о культуре, но и как форма приобщения к ценностному опыту человечества. В этом отношении оно выполняет цивилизационно значимую функцию: поддерживает преемственность культурной памяти и одновременно создаёт условия для личностного самоопределения будущего учителя [2].

Для учителя гуманитарного профиля данная функция становится профессионально определяющей. Он работает с содержанием учебных дисциплин, которые формирует отношение обучающегося к окружающей действительности, представителям социума, самому себе, в соответствии с законами и нравственными нормами. Это означает, что любые

деформации в ценностной сфере самого педагога неминуемо отражаются на характере его профессиональной деятельности. Если будущий учитель воспринимает гуманитарное знание исключительно как набор фактов, дат и понятий, он не сможет передать учащимся его внутреннюю смысловую глубину. Напротив, личностное принятие культурных и гуманистических ценностей делает его деятельность содержательно и нравственно насыщенной.

Следовательно, цивилизационный подход позволяет по-новому увидеть и саму проблему формирования личностно-профессиональных ценностей. Речь идёт не просто о введении в образовательный процесс специальных воспитательных мероприятий, а о выявлении и целенаправленном педагогическом освоении тех ценностных оснований, которые исторически определяли миссию учителя гуманитарного профиля. В этом смысле ценности выступают не внешним приложением к профессиональной подготовке, а её смысловым центром.

С методологической точки зрения это особенно важно для построения модели формирования личностно-профессиональных ценностей будущего учителя гуманитарного профиля. Цивилизационный подход задаёт общий горизонт исследования: позволяет определить, какие ценности должны рассматриваться как базовые, почему именно они обладают устойчивостью, каким образом они связаны с гуманитарным содержанием образования и почему их формирование требует системной педагогической организации. В отличие от локальных методических решений, такая перспектива помогает связать профессиональную подготовку будущего педагога с более широким культурно-историческим процессом.

В этом контексте можно выделить по меньшей мере несколько положений, принципиальных для дальнейшего моделирования исследуемого процесса. Во-первых, личностно-профессиональные ценности будущего учителя гуманитарного профиля имеют исторически обусловленный характер и не могут быть сведены к перечню нормативных установок, формулируемых только современной образовательной политикой. Во-вторых, гуманитарное образование само по себе обладает ценностно-формирующим потенциалом, однако этот потенциал требует осознанной педагогической актуализации. В-третьих, устойчивость ценностной позиции учителя связана с её укоренённостью в культурной памяти, профессиональной традиции и личностно осмысленном выборе. В-четвёртых, эффективное формирование личностно-профессиональных ценностей возможно лишь в том случае, если профессиональная подготовка строится как пространство диалога между историческим опытом культуры и актуальными задачами современной школы [3].

Таким образом, цивилизационный подход позволяет не только реконструировать историческую динамику педагогических ценностей, но и определить теоретические основания для их современного осмысления. Его эвристический потенциал заключается в том, что он соединяет историю, культуру, педагогику и проблему личностного становления учителя в едином аналитическом поле. Благодаря этому становится возможным переход от общей характеристики ценностей к более предметному исследованию их структуры, функций и механизмов формирования в условиях профессиональной подготовки будущего педагога-гуманитария.

Выводы. Проведённый анализ позволяет заключить, что цивилизационный подход обладает значительными возможностями в исследовании личностно-профессиональных ценностей будущего учителя гуманитарного профиля. Его методологическая ценность состоит в том, что он позволяет рассматривать данные ценности не как совокупность случайных или ситуативных установок, а как исторически сложившиеся и культурно опосредованные основания педагогической профессии. Цивилизационный ракурс показывает, что трансформация образовательных идеалов в различные эпохи сопровождалась изменением образа учителя, целей профессиональной подготовки и иерархии педагогических ценностей. Вместе с тем в истории образования сохранялись устойчивые константы, связанные с гуманизмом, нравственной ответственностью, служением культуре, уважением к знанию и признанием личностной значимости педагогической деятельности. Именно эти константы образуют глубинный ценностный фундамент профессионального становления будущего учителя гуманитарного профиля.

Установлено также, что гуманитарное образование выступает важнейшим пространством актуализации и передачи таких ценностей. Его специфика позволяет соединить освоение учебного содержания с формированием нравственной позиции, культурной идентичности и способности к смысловой интерпретации социальной реальности. Следовательно, проблема формирования личностно-профессиональных ценностей будущего учителя гуманитарного профиля должна рассматриваться как центральная, а не периферийная задача педагогического образования.

Результаты статьи создают теоретическую основу для дальнейшего исследования междисциплинарных оснований личностно-профессиональных ценностей и разработки модели их формирования в системе профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарного профиля.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17

2. Глузман, А.В. Подготовка будущих учителей к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. – 2022. – № 10(173). – С. 64-70

3. Глузман, А.В. Совершенствование подготовки будущих учителей к инновационной деятельности в процессе освоения педагогических технологий / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8(74). – С. 9-18

4. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому / Н.Я. Данилевский. – Санкт-Петербург: Издательство «Санкт-Петербургских ведомостей», 2003. – 576 с.

5. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2009. – 288 с.

6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2005. – 384 с.

7. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход в изучении истории образования / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 71-78

8. Красильникова, Е.В. Формирование профессиональных ценностей будущего учителя в процессе педагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Красильникова. – Москва, 2019. – 212 с.

9. Слободчиков, В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

10. Стёпин, В.С. Цивилизация и культура в эпоху глобальных перемен / В.С. Стёпин. – Москва: Прогресс-Традиция, 2021. – 512 с.

11. Тойнби, А.Дж. Постижение истории / А.Дж. Тойнби. – Москва: АСТ, 2002. – 672 с.

12. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Москва: Издательство УРАО, 2002. – 512 с.

УДК 796
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Суровец Дмитрий Викторович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Каленский Анатолий Викторович
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего
образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Савченко Николай Николаевич
Федеральное казенное учреждение высшего образования
Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской федерации (г. Ростов-на-Дону)

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу проблем и перспектив совершенствования огневой подготовки курсантов образовательных организаций МВД России на начальном этапе профессионального обучения. В работе рассматриваются основные трудности, возникающие у обучающихся при формировании стрелковых навыков, которые подразделяются на четыре группы: двигательные, психологические, организационные и кадровые. Отмечается, что ошибки, допущенные на раннем этапе, имеют тенденцию закрепляться и формировать устойчивые стереотипы, затрудняющие дальнейшее обучение. Особое внимание уделяется феномену «ожидания выстрела» и другим психофизиологическим барьерам, снижающим эффективность обучения. Анализируется роль преподавателя, где подчеркивается значимость практического опыта для выявления скрытых ошибок и формирования правильных навыков с первых занятий. В статье обоснована необходимость комплексного подхода к совершенствованию методики, включающего использование симуляторов и тренажёров, внедрение элементов стрессовых условий, повышение качества преподавательского состава, а также обновление материально-технической базы. Сделан вывод о том, что системное сочетание методических, организационных, психологических и кадровых решений позволит существенно повысить эффективность стрелковой подготовки курсантов, обеспечив их профессиональную готовность к выполнению служебных задач и безопасности общества.

Ключевые слова: огневая подготовка, начальный этап обучения, двигательные ошибки, психологические барьеры, стрессоустойчивость, методика преподавания, профессиональная готовность.

Annotation. The article is devoted to a comprehensive analysis of the problems and prospects for improving firearms training of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia at the initial stage of professional training. The work considers the main difficulties encountered by students in the formation of shooting skills, which are divided into four groups: motor, psychological, organizational and personnel. It is noted that errors made at an early stage tend to become fixed and form stable stereotypes that complicate further training. Particular attention is paid to the phenomenon of «waiting for a shot» and other psychophysiological barriers that reduce the effectiveness of training. The role of the teacher is analyzed, where the importance of practical experience is emphasized for identifying hidden errors and forming correct skills from the first lessons. The article substantiates the need for an integrated approach to improving the methodology, including the use of simulators and training machines, the introduction of elements of stressful conditions, improving the quality of the teaching staff, as well as updating the material and technical base. It was concluded that a systematic combination of methodological, organizational, psychological and personnel solutions will significantly increase the effectiveness of cadets' marksmanship training, ensuring their professional readiness to perform official tasks and ensure public safety.

Key words: fire training, initial stage of training, motor errors, psychological barriers, stress resistance, teaching methods, professional readiness.

Введение. Огневая подготовка является одной из ключевых дисциплин в системе профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Владение оружием и умение его законно и эффективно применять в условиях служебной деятельности представляет собой важный элемент профессиональной компетентности полицейского. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» возлагает на сотрудников обязанность в установленных случаях использовать огнестрельное оружие для защиты жизни граждан, пресечения преступлений и задержания правонарушителей. Следовательно, недостаточный уровень огневой подготовки курсантов образовательных организаций МВД может привести к снижению их профессиональной эффективности и увеличению рисков в рамках служебной деятельность. Особую значимость в данном контексте приобретает начальный этап обучения, на котором закладываются базовые навыки обращения с оружием. Именно в этот период формируется комплекс двигательных и психологических установок, которые впоследствии определяют качество стрельбы и безопасность её выполнения. От стабильности и качества навыка стрельбы будет зависеть результат, определяющий исход в ситуациях применения огнестрельного оружия в профессиональной деятельности сотрудников полиции, при этом неправильно сформированные умения на старте обучения могут закрепиться и перейти в устойчивые стереотипы, исправление которых требует значительных усилий.

Отметим, что огневая подготовка в образовательных организациях МВД России понимается как целенаправленный процесс формирования у курсантов знаний, умений и навыков по безопасному, точному и законному применению огнестрельного оружия в служебной деятельности. Она включает в себя как теоретическое освоение основ стрелкового дела и правовых аспектов применения оружия, так и практические тренировки, направленные на выработку устойчивых навыков меткой и безопасной стрельбы. Задачи огневой подготовки подразделяются на формирование базовых знаний и умений обращения с оружием, освоение правил безопасности, развитие координации, психологической устойчивости, внимания и самоконтроля и выработку устойчивых навыков стрельбы в различных условиях и ответственного отношения к оружию. Таким образом, огневая подготовка курсантов МВД России является неотъемлемой частью профессионального обучения и выполняет функцию подготовки к правомерному применению оружия в условиях дальнейшей служебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. При этом, методическая система обучения в ведомственных образовательных организациях МВД строится на ряде принципов, а именно: системности, последовательности и постепенного усложнения упражнений.

В традиционной практике огневой подготовки курсантов занятия начинаются с упражнений «вхолостую», где курсанты многократно повторяют элементы стрельбы без боевых патронов и только после закрепления базовых действий они

допускаются к стрельбе боевыми патронами. При этом развитие технологий позволяет внедрять в обучение курсантов и современные средства, а именно электронные и лазерные тренажёры, имитационные системы стрельб, виртуальные симуляторы и психофизиологические тренинги, направленные на снижение уровня тревожности и формирование стрессоустойчивости [6, С. 20]. Данные средства значительно расширяют возможности индивидуальной подготовки, позволяя выявлять и корректировать ошибки курсантов на ранних стадиях. Эффективность обучения стрельбе определяется не только технической отработкой движений, но и психолого-педагогическими факторами. Наиболее распространённой проблемой является феномен «ожидания выстрела», связанный с внутренним напряжением и страхом отдачи. Курсанты нередко выполняют резкое нажатие на спусковой крючок, что приводит к смещению траектории пули и промахам.

Кроме того, первокурсники испытывают: чрезмерное мышечное напряжение в руках и плечевом поясе; трудности с контролем дыхания; повышенный уровень тревожности из-за боязни ошибки. В таком случае, с педагогической точки зрения, важна правильная организация занятий [7, С. 286]:

– индивидуальный подход к каждому курсанту;

– разнообразие методических приёмов (словесное объяснение, показ, тренировка с учебным оружием, видеозапись для анализа ошибок);

– обратная связь преподавателя, позволяющая курсанту осознать и скорректировать ошибки.

При этом, закрепление правильных двигательных действий является ключом к успешной стрельбе. Ошибки, допущенные на раннем этапе, легко переходят в устойчивый навык, исправление которого требует значительно больше времени и усилий. Поэтому при работе с первокурсниками преподаватель обязан оперативно выявлять ошибки и использовать специальные упражнения для их устранения [2, С. 77]. Однако, правильные двигательные действия не являются не исчерпывающими в рамках начального этапа обучения курсантов. Так, в исследованиях В.В. Семёнова подчёркивается, что обучение применению оружия в системе МВД России следует рассматривать как процесс формирования не только двигательных навыков, но и профессионально значимых качеств личности: внимательности, ответственности, стрессоустойчивости [4, С. 50]. Огневая подготовка невозможна без формирования у курсантов устойчивости к стрессу – в реальной служебной деятельности применение оружия тесно связано с угрозой жизни и требует способности действовать в условиях высокой эмоциональной нагрузки.

При этом, исследования показывают, что даже при хорошем владении техникой стрельбы сотрудники полиции могут допускать ошибки в экстремальных ситуациях, если не обладают достаточной стрессоустойчивостью. Таким образом, психолого-педагогические аспекты неразрывно связаны с методическими и организационными, что требует комплексного подхода к совершенствованию огневой подготовки курсантов.

Несмотря на значительный опыт, накопленный в системе МВД России, а также наличие нормативных документов, регулирующих проведение учебного процесса, в настоящее время сохраняется ряд существенных проблем, снижающих эффективность подготовки.

Результаты анализа проведённых научных исследований и практики занятий позволяют выделить четыре группы проблем: двигательные, психологические, организационные и кадровые.

Все они равнозначны по своему влиянию и в комплексе определяют уровень усвоения стрелковых навыков курсантами на начальном этапе обучения. Рассмотрим каждые из них по порядку.

Двигательные ошибки являются наиболее часто выявляемыми в процессе практических занятий. Главная из них связана с техникой нажатия на спусковой крючок. Как отмечается в ряде исследований, курсанты первого курса нередко выполняют резкое и неконтролируемое нажатие на спуск, что приводит к смещению траектории полёта пули и промахам. Данный дефект закрепляется особенно быстро, так как связан с естественными психофизиологическими реакциями организма на стрессовую ситуацию.

К другим двигательным ошибкам относятся:

– неправильный хват оружия, вызывающий излишнее напряжение кисти и дрожание ствола или же, напротив, его недостаточно крепкое удержание;

– недостаточная координация дыхания и спуска, что снижает кучность стрельбы;

– отсутствие устойчивой изготовки, приводящей к нарушению баланса при стрельбе [5, С. 379].

Анализ практических занятий показал, что при традиционной системе обучения преподавателю нередко не хватает времени для детальной индивидуальной работы с курсантами. Как результат – отдельные ошибки остаются невыявленными и со временем переходят в устойчивый двигательный навык, исправление которого требует значительно больше усилий.

Следующий вид проблем связан с влиянием психологических факторов, которые играют важную роль в процессе формирования стрелковых навыков. Так, среди курсантов начального этапа обучения наиболее распространённым является феномен «ожидания выстрела», заключающийся в повышенном напряжении и инстинктивном стремлении к самозащите в момент отдачи. Данный феномен проявляется в чрезмерном зажиме оружия, резком закрывании глаз и «дёргании» пистолета вниз или в сторону при нажатии на спуск. Кроме того, среди первокурсников часто фиксируется повышенный уровень тревожности, вызванный боязнью ошибиться в присутствии преподавателя и других курсантов. Также, важным психолого-педагогическим аспектом является и недостаток мотивации к самостоятельной отработке навыков: часть курсантов воспринимает огневую подготовку как вспомогательную дисциплину, тогда как в реальной служебной деятельности она обладает критическим значением [1, С. 99].

Следующая группа проблем – организационные, к которым относятся:

1. Ограниченные возможности тиров – устаревшие стрелковые комплексы не позволяют моделировать динамические условия стрельбы.

2. Недостаток качественного учебного оружия.

3. Отсутствие современных симуляторов и тренажёров, позволяющих отрабатывать навыки без расхода боеприпасов.

При этом, использование лишь традиционной формы обучения в условиях ограниченной материально-технической базы приводит к закреплению типовых ошибок и не обеспечивает необходимого уровня стрессоустойчивости.

Отдельного внимания заслуживают кадровые вопросы. Несмотря на наличие квалифицированных специалистов, в образовательных организациях МВД нередко наблюдается ситуация, когда преподавателями огневой подготовки становятся сотрудники, не имеющие достаточного опыта применения оружия. Так, в рамках освоения курсантами навыков стрельбы на начальном этапе обучения, особое значение приобретает опыт преподавателя. Поскольку, на начальном этапе обучения стрельбе курсанты часто совершают неявные ошибки, такие как неправильное нажатие на спусковой крючок, которые может быть затруднительно выявить без должного опыта. Соответственно, молодые и неопытные преподаватели могут пропустить такие тонкости, что замедляет и нарушает формирование правильных навыков. В то же время опытные и более зрелые преподаватели, благодаря практике лучше замечают скрытые ошибки, корректируют технику и эффективнее обучают новичков, обеспечивая быстрый и безопасный прогресс в овладении стрельбой.

Исследования в области педагогики МВД подтверждают, что именно личность преподавателя и его компетентность

определяют в большей степени успешность формирования умений и навыков на ранних этапах обучения. Подготовка сотрудников полиции должна строиться на принципах педагогической целесообразности и практико-ориентированности, что невозможно без участия квалифицированного преподавателя-наставника. Таким образом, кадровый фактор следует рассматривать в качестве равнозначного элемента анализа наряду с методическими, психологическими и организационными проблемами.

Таким образом, проведённый анализ позволяет констатировать, что на современном этапе огневая подготовка курсантов образовательных организаций МВД России сталкивается с комплексом проблем, обусловленных как объективными, так и субъективными факторами. Решение выявленных проблем огневой подготовки требует комплексного подхода, основанного на сочетании методических новаций, организационных преобразований, психолого-педагогических приёмов и совершенствования кадровой политики в сфере обучения. Для разрешения выявленных проблем, во-первых, необходимо расширение и обновление методической базы занятий, ключевыми направлениями здесь являются:

1. Использование разнообразных методических приёмов. Так, помимо традиционных упражнений, связанных с изготовкой, прицеливанием и контролем дыхания, целесообразно включать:

– работу с макетами оружия для формирования правильного хвата и мышечной памяти;

– видеозапись процесса стрельбы с последующим разбором ошибок;

– упражнения на развитие плавности нажатия спускового крючка (например, использование пластиковых накладок, как это показано в эксперименте Назаренко Б.А.) [3, С. 210].

2. Применение симуляторов и тренажёров, поскольку современные электронные комплексы позволяют фиксировать малейшие ошибки при удержании оружия, движении мушки или нажатии спуска. Данные упражнения создают возможность персонализированного обучения каждого курсанта и ускоряют процесс выработки правильных двигательных стереотипов.

3. Интеграция огневой подготовки с тактико-специальной, так как стрельба должна рассматриваться не как изолированный навык, а как элемент комплексных действий сотрудника полиции при задержании, отражении нападения и других типовых ситуациях.

Также, эффективность обучения во многом зависит от организационных условий, для развития которых необходимо совершенствование материально-технической базы – речь идёт о переоснащении тиров, закупке современных мишенных установок, электронных тренажёров, лазерных имитаторов и мультимедийных комплексов, моделирующих реальные служебные ситуации.

Также, как отмечалось ранее – одним из наиболее уязвимых аспектов начальной подготовки является психологический барьер, для преодоления которых целесообразно использовать:

1. Метод постепенной адаптации к выстрелу: курсантам предлагается выполнять упражнения с учебным оружием, затем – с холостыми патронами и только после этого – с боевыми. Такой порядок снижает страх перед отдачей и позволяет сконцентрироваться на технике.

2. По аналогии с зарубежным опытом, необходимо вводить элементы стрессовых условий: шумовые эффекты, внезапные команды, ограниченное время на выполнение упражнений, что формирует психологическую устойчивость и приближает учебный процесс к реальным условиям службы.

3. Формирование профессиональной мотивации: так, необходимо акцентировать внимание курсантов на том, что огневая подготовка – это не вспомогательная дисциплина, а жизненно важный элемент профессиональной деятельности, напрямую связанный с безопасностью граждан и собственной жизнью сотрудника [1, С. 100].

Последним направлением совершенствования является повышение качества преподавательского состава, в рамках которого предполагается назначение на первые курсы преподавателей с достаточным практическим опытом, позволяющим эффективно выявлять и корректировать скрытые ошибки при стрельбе, формировать у курсантов правильные навыки с самого начала обучения и обеспечивать высокий уровень безопасности учебного процесса. Важно подчеркнуть, что все перечисленные меры должны реализовываться в комплексе. Только сочетание методического разнообразия, организационной поддержки, психологической устойчивости и высокого качества преподавания позволит достичь устойчивого результата. Как справедливо отмечает Семёнов В.В., педагогическая сущность огневой подготовки заключается в том, что она формирует у будущих сотрудников полиции не только профессиональные умения, но и личностные качества, необходимые для принятия ответственных решений в условиях риска. Следовательно, совершенствование данной дисциплины невозможно ограничить лишь одной сферой – будь то методика, техника или кадровый состав.

Выводы. Подведем итог – огневая подготовка курсантов образовательных организаций МВД России на начальном этапе обучения представляет собой фундаментальный элемент профессионального становления будущих сотрудников полиции. От качества сформированных навыков обращения с оружием зависит не только эффективность выполнения служебных задач, но и безопасность самих сотрудников, граждан и общества в целом. Анализ показал, что современная система огневой подготовки сталкивается с рядом проблем, которые можно объединить в четыре группы: методические, психологические, организационные и кадровые. Каждая из них оказывает равнозначное влияние на конечный результат, а их совокупность определяет уровень готовности курсантов к правомерному и эффективному применению огнестрельного оружия.

Предложенные пути совершенствования включают меры методического, организационного, психологического и кадрового характера. Их реализация должна носить комплексный характер, обеспечивающий постепенное усложнение упражнений, применение современных технических средств, формирование психологической устойчивости и повышение квалификации преподавательского состава. При этом, особое внимание следует уделить системе наставничества и привлечению к преподаванию специалистов, имеющих реальный опыт применения оружия в служебной деятельности. Таким образом, совершенствование огневой подготовки курсантов возможно только при условии системного подхода, учитывающего все выявленные проблемы и предлагаемые меры. Реализация данных предложений позволит не только повысить уровень стрелковой подготовки, но и сформировать у курсантов ответственность, дисциплину и готовность к действиям в условиях служебного риска.

Литература:

1. Даньшин, А.С. Факторы, влияющие на процесс формирования мотивации к обучению в образовательных организациях средне-профессиональной и высшей ступени / А.С. Даньшин, Д.Н. Гущин, К.А. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(2). – С. 99-101

2. Каспер, С.В. Специальные физические упражнения в огневой подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / С.В. Каспер, В.В. Шабаев, А.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 77-79

3. Назаренко, Б.А. Совершенствование огневой подготовки курсантов образовательных организаций МВД России на

начальном этапе обучения / Б.А. Назаренко // E-Scio. – 2023. – № 4(79). – С. 206-211
4. Семенов, В.В. Современные направления огневой подготовки с применением форм и методов обучения, характерных для условий пандемии коронавируса / В.В. Семенов, И.В. Медведев, А.С. Андрианов // МНКО. – 2021. – № 6(91). – С. 49-51
5. Суровец, Д.В. Методы совершенствования огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Д.В. Суровец, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 378-384
6. Таран, А.Н. Обучение стрельбе из пистолета в стрессовых ситуациях: учебно-методическое пособие / А.Н. Таран, Ю.А. Напалков. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 50 с.
7. Таран, А.Н. Последовательность первоначального обучения стрельбе из пистолета / А.Н. Таран, А.В. Огрыза // Евразийский юридический журнал. – 2019. – № 8(135). – С. 285-286

Педагогика

УДК 378

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 информатики и ИКТ Раджабалиева Саида Раджабалиевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
аспирант второго года обучения Сулбанов Рамзан Шамилович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

АКТИВИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Авторами статьи цифровые технологии (ЦТ) понимаются как одно из эффективных средств активизации студентов современного вуза на текущем этапе существования отечественной системы высшего образования. Прежде всего, ими рассматривается сущность и структура познавательной активности, в том числе главного её компонента – познавательного интереса. Определяются основные критерии, по котором может быть идентифицирован уровень её выраженности. Далее демонстрируются возможности, присущие в плане активизации студентов различным методикам, реализация которых подразумевает широкое применение ЦТ. Указываются также факторы, затрудняющие повышение познавательной активности современных студентов. Предлагаются пути минимизации их негативного влияния. Уделяется внимание также конкретным ЦТ, обладающим, на наш взгляд, наибольшим потенциалом в плане активизации представителей современного студенчества. Описываются условия, соблюдение которых позволит обеспечить высокую результативность применения таких технологий.
Ключевые слова: вузовское образование, вуз, студенты вуза, активизация студентов вуза, информационно-образовательная среда вуза, цифровые технологии в образовании.
Annotation. The authors of the article understand digital technologies as one of the effective means of activating students in the modern university at the current stage of the existence of the national higher education system. First, they consider the essence and structure of cognitive activity, including its main component – cognitive interest. The main criteria by which the level of its severity can be identified are determined. Further, the possibilities inherent in terms of student activation of various methods are demonstrated, the implementation of which implies the widespread use of digital technologies. The factors that make it difficult to increase the cognitive activity of modern students are also indicated. Ways to minimize their negative impact are proposed. Attention is also paid to specific digital technologies, which, in our opinion, have the greatest potential in terms of activating representatives of modern students. The conditions are described, the observance of which will ensure the high effectiveness of the use of such technologies.
Key words: university education, university, university students, activation of university students, information and educational environment of the university, digital technologies in education.

Введение. Современная эпоха характеризуется эскалацией темпов совершенствования цифровых технологий (ЦТ) и их внедрения практически во все сферы человеческой деятельности. Соответствующая тенденция позволила ряду учёных (А.К. Балтыков [2], В.В. Евсеев, Е.Г. Поздеева, А.С. Сафонова [5], Д.М. Кондрашов, Т.В. Сатина [6]) говорить о становлении цифровой экономики.

В свою очередь, общество, характеризующееся такой экономикой, требует специалистов со специфическим набором компетенций. В текущих условиях выпускники вузов должны быть способны к принятию креативных решений, обладать нестандартным мышлением и способностью к самостоятельным действиям в любых, в т.ч. не предусмотренных вузовскими программами, ситуациях, уметь быстро адаптироваться к стремительно изменяющимся методологии и инструментальной базе собственной профессиональной деятельности [8].

Безусловно, за последние десятилетия учёными и практикующими педагогами (И.А. Вахрушева, Л.А. Грачева [3], Р.К. Джалалов, С.Т. Гамзагаева, Х.Ш. Яхьяева [4], В.М. Миназова, Г.Н. Жулина, С.Н. Бостанова [7]) был внедрён в вузовское образование ряд инноваций, позволяющих интенсифицировать процесс формирования такого рода качеств. В их работах хорошо раскрывается дидактический потенциал, свойственный ЦТ в плане развития профессиональных и личностных компетенций, необходимых выпускнику вуза в современных условиях.

Но при этом в большинстве трудов, затрагивающих соответствующую проблематику, не уделяется должного внимания вопросам их использования для активизации студентов. А, между тем, активизация представляет собой одно из важнейших условий успешного завершения подготовки высококвалифицированного специалиста. В этой связи нам следует согласиться с А.И. Гурниковским и его соавторами [1], утверждающими, что широкое использование ЦТ для решения соответствующих задач подразумевает определённый пересмотр подходов к организации образовательного процесса в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Результаты теоретического анализа доступной нам научно-методической литературы (А.И. Гурниковский, Р.Ю. Гурниковская, Е.А. Казанцева [1], Р.К. Джалалов, С.Т. Гамзагаева, Х.Ш. Яхьяева [4], Т.В. Шпиллер [8]) позволяют говорить о том, что активизация студентов современного вуза подразумевает развитие у них познавательного интереса. Данное качество, указывает А.К. Балтыков [2], входит в состав понятия профессиональной направленности обучающихся. В свою очередь, современные авторы (А.К. Балтыков [2], И.А. Вахрушева, Л.А. Грачева [3], Т.В. Шпиллер [8]) понимают профессиональную направленность как интегративное качество личности, проявляющееся в заинтересованности изучением академических дисциплин, ценностном отношении к профессиональные знаниям,

сформированности установки на их широкое использование в профессиональной и иной деятельности.

Таким образом, активизация познавательного интереса в ходе реализации программ профессиональной подготовки на ступени вуза рассматривается нами как важное педагогическое условие формирования у обучающихся профессиональной направленности. В текущих условиях при стремительном внедрении в учебно-воспитательный процесс ЦТ обучение и воспитание требуют пересмотра методов и форм обучения при максимальном учёте их дидактических возможностей.

Будучи неотъемлемым элементом направленности личности, этот интерес занимает главное место в становлении студента современного вуза как личности и профессионала. Суть данного термина интерпретируется учёными (И.А. Вахрушева, Л.А. Грачева [3], В.М. Миназова, Г.Н. Жулина, С.Н. Бостанова [7]) по-разному. Однако, на сегодняшний день исследователи и практики едины в том, что познавательный интерес связан со склонностями и способностями человека и, соответственно, должен формироваться целенаправленно. Следовательно, рассматриваемый феномен может быть интерпретирован как своеобразная форма проявления познавательной потребности обучающегося, которая с одной стороны позволяет ему осознать цели учебной деятельности, а с другой – определяет мотивы деятельности студента.

Опираясь на вышеизложенное термин «познавательный интерес» мы в рамках настоящего исследования будем трактовать как интегративное личностное качество студента современного вуза, определяющее его тяготение к познавательной деятельности в отношении значимых объектов. А.И. Гурниковский с соавторами [1] отмечают ряд показателей его наличия (Рис. 1).



Рисунок 1. Показатели наличия познавательного интереса у студента современного вуза

Таким образом, мы можем сделать промежуточный вывод о том, что уровень активности студентов в ходе освоения образовательных программ характеризуется по ряду критериев (Рис. 2).

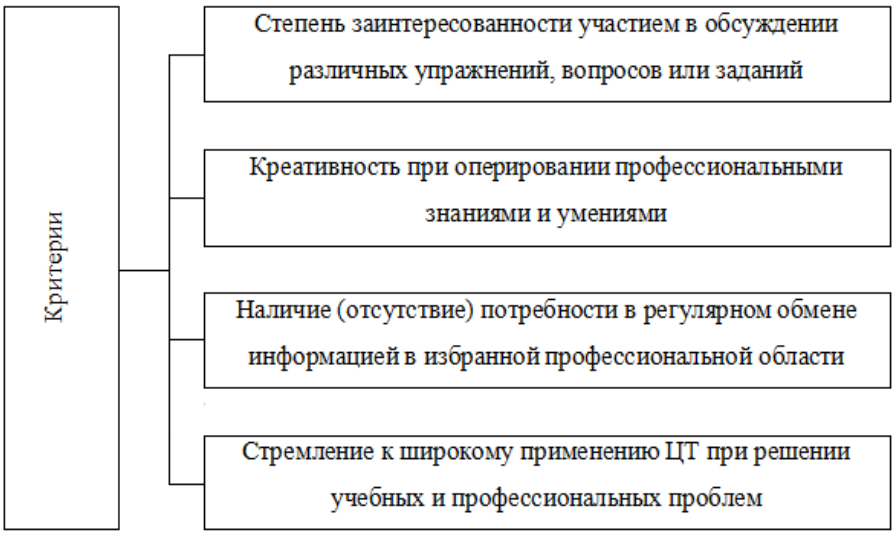


Рисунок 2. Критерии активности лиц, обучающихся в современной организации ВО

Ранее мы уже говорили о том, что в настоящее время ЦТ при подготовке студентов по различным направлениям применяются достаточно широко. При этом анализ специальной литературы (Р.К. Джалалов, С.Т. Гамзагаева, Х.Ш. Яхьяева [4], В.М. Миназова, Г.Н. Жулина, С.Н. Бостанова [7]) позволяет выделить ряд наиболее распространённых методик, предполагающих обращение к дидактическим возможностям таких технологий (Рис. 3).

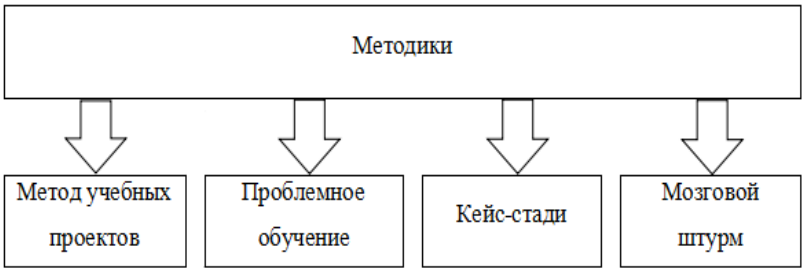


Рисунок 3. Наиболее распространённые в современных вузах методики, предполагающие широкое использование ЦТ

Безусловно, интеграция показанных на Рисунке 3 методик в педагогический процесс может поспособствовать активизации их познавательной деятельности. С другой стороны, накопленный на сегодняшний день опыт позволяет говорить о несколько иной ситуации.

Так, в 2025 г. нами было проведено исследование уровня познавательного интереса у 30 студентов вузов Республики Дагестан. Его диагностика осуществлялась в соответствии с комплексной методикой. Она, в свою очередь, включала наблюдение, проведение индивидуальных и групповых бесед, а также анкетирование. Продемонстрируем результаты её применения (Табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики уровня выраженности познавательного интереса у студентов вузов Республики Дагестан

Уровень познавательного интереса (% от общего числа участников исследования)		
Низкий	Средний	Высокий
44	33	23

Таким образом, само по себе расширение использования в педагогическом процессе ЦТ и методик, предполагающих их широкое использование, не вполне способствует активизации студентов. Подобная ситуация возникла по трём причинам (Табл. 2).

Таблица 2

Причины недостаточной эффективности ЦТ при активизации студентов современных вузов

Причина	**Её влияние на ход познавательной деятельности**
Недостаточная степень развития инфраструктуры, позволяющей в полной мере реализовывать дидактический потенциал педагогических методик, предполагающих широкое использование ЦТ	Затруднённость или получения студентами у педагогических работников консультации по проблемам реализации познавательной активности с использованием ЦТ
	Нарушение коммуникации между субъектами образовательных отношений
Преобладание пассивного поведения в студенческой среде	Снижение наглядности промежуточных результатов обучения, а, следовательно, заинтересованности будущих профессионалов в реализации активной деятельности
	Редукция темпов личностного и профессионального роста студентов
Повышенное внимание к традиционным формам работы, не предполагающим полномасштабной реализации дидактического потенциала ЦТ со стороны профессорско-преподавательского состава	Возможности, присущие ЦТ в плане активизации познавательной деятельности, реализуются не в полной мере

Минимизировать действие соответствующих негативных факторов, на наш взгляд, позволит использование ЦТ как средства реализации активных и интерактивных методов обучения. Обращение к преимуществам методов, которые можно отнести к этим категориям, позволит объединить сильные стороны очной формы взаимодействия между субъектами образовательных отношений с одной стороны, дистанционной – с другой. Важна также упомянутая В.В. Евсеевым с соавторами [5] возможность их применения для организации исследовательской и практической деятельности обучающихся.

Наиболее эффективным, добавляют Д.М. Кондрашов и Т.В. Сатина [6], использование активных и интерактивных методов для активизации учащихся представляется в информационно-образовательной среде вуза. Согласно современным представлениям (А.И. Гурниковский, Р.Ю. Гурниковская, Е.А. Казанцева [1], В.В. Евсеев, Е.Г. Поздеева, А.С. Сафонова [5], Т.В. Шпиллер [8]), она может пониматься как система организационных структур и цифровых ресурсов, корректное использование которых позволит обеспечивать эффективную реализацию учебной и внеучебной деятельности. Информационно-образовательная среда позволяет объединить усилия всех категорий субъектов образовательных отношений в деле формирования компетенций, необходимых в современных условиях. Данное её преимущество позволяет придать реализации названных методик системный характер. Благо, сегодня большинство организаций ВО такую среду имеют.

Продолжая разговор об использовании цифровых инструментов как средства реализации деятельности, направленной на достижение студентами современных российских вузов высокого уровня познавательной активности, следует изучить возможности, присущие тем ЦТ, что в информационно-образовательной среде современного вуза могут найти широкое применение (Табл. 3).

Таблица 3

ЦТ, обеспечивающие достижение студентами высокого уровня познавательной активности в информационно-образовательной среде современного вуза

Технология	Особенности функционала	Влияние на активизацию обучающихся
Облачные технологии	Делают возможной одновременную удалённую работу студентов с одними и теми же данными	При правильном применении в информационно-образовательной среде вуза способствуют повышению эффективности реализации студентами проектной и исследовательской деятельности, подготовки докладов, рефератов, презентаций и их защиты. Обеспечивают эффективность формирования осознанного стремления к непрерывному развитию системы имеющихся компетенций, представляющемуся необходимым для успешной реализации этих форм работы
	Обеспечивают разделение прав доступа к образовательным ресурсам для разных субъектов образовательного процесса	
Piktochart	Предоставляет участникам реализуемого в информационно-образовательной среде организации высшего образования педагогического процесса широкие возможности для работы с инфографикой, коллективных или индивидуальных действий с данными, представленными в различных медиаформатах	Оптимизирует реализацию таких форм работы, как подготовка учебных проектов или мозговой штурм, которые предполагают активную познавательную деятельность
		Позволяет студенту, применять по ходу когнитивной деятельности готовые шаблоны презентаций данных, либо разрабатывать собственные. Тем самым минимизируется её рутинная составляющая и будущий специалист может сосредоточиться на открытии новых для себя объектов, явлений и процессов
Trello	Предоставляет педагогическим работникам вуза возможность для быстрого и эффективного управления проектной и исследовательской деятельностью обучаемых	Позволяет более эффективно организовывать самостоятельную деятельность студентов
		Повышает эффективность мер, направленных на коррекцию хода и результатов когнитивной активности обучаемых

Таким образом, спектр ЦТ, функционал которых может быть реализован в условиях информационно-образовательной среды современной организации ВО, представляется на сегодняшний день достаточно широким. Это, в свою очередь, означает справедливость разделяемой рядом современных авторов (А.И. Гурниковский, Р.Ю. Гурниковская, Е.А. Казанцева [1], В.В. Евсеев, Е.Г. Поздеева, А.С. Сафонова [5]) точки зрения, в соответствии с которой во время обучения и воспитания студентов современного российского вуза с необходимостью должны быть использованы разнообразные инструменты, относящиеся к рассматриваемой категории.

Соответственно, определённую актуальность приобретает проблема их подбора. Т.В. Шпиллер [8] на страницах своей статьи говорит о том, что главными критериями в данном случае выступают возможность содействия непрерывному личностному и профессиональному развитию учащихся, а также степень положительного влияния, оказываемого соответствующим цифровым инструментом на активизацию познавательной деятельности учащихся.

Д.М. Кондрашов, Т.В. Сатина [6] при этом добавляют, что интеграция ЦТ в учебно-воспитательный процесс хотя и требует определённой его перестройки, но в случае дефицита (в особенности характерного для региональных вузов) материальных, временных и других ресурсов, иных особенностей текущей ситуации соответствующие преобразования вполне могут не носить кардинального характера. Так, уже упоминавшиеся активные и интерактивные методы, предполагающие обращение к ЦТ, вполне могут быть использованы для оптимизации применения тех подходов, и методик, что к настоящему моменту успели найти широкое применение в информационно-образовательных средах большинства организаций, реализующих деятельность в соответствии с программами высшего образования. Но, отмечают А.И. Гурниковский и его соавторы [1], при этом вполне может быть достигнута минимизация негативного влияния затруднений, упомянутых ранее.

Вероятность этого существенно возрастёт в случае реализации ряда условий:

– регулярное пополнение и совершенствование материально-технического оснащения педагогического процесса;

– повышение степени соответствия реализуемых вузом педагогических методик наиболее актуальным тенденциям, наблюдаемым в развитии науки и техники;

– активизация процесса формирования личностной и профессиональной позиции студентов [1].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что активизация студентов современного вуза подразумевает интенсификацию формирования их познавательного интереса. Он, в свою очередь, связан со склонностями и способностями молодого человека и представляет собой своеобразную форму проявления когнитивной потребности обучающегося, позволяющую с одной стороны осознать цели учебной деятельности, а с другой – определить мотивы собственной деятельности. Принимая во внимание такое его свойство, мы выделили следующие критерии активности обучающихся при освоении программ ВО: степень заинтересованности участием в обсуждении различных упражнений, вопросов или заданий; креативность при оперировании профессиональными знаниями и умениями; наличие (отсутствие) потребности в регулярном обмене информацией в избранной профессиональной области; стремление к широкому применению ЦТ при решении учебных и профессиональных проблем.

Достигнуть высокого уровня их выраженности позволит применение ЦТ как средства реализации активных и интерактивных методов обучения. Наиболее эффективным применение таких методов будет в информационно-образовательной среде вуза. Она представляет собой систему организационных структур и цифровых ресурсов, правильное использование которых позволит обеспечивать эффективную реализацию учебной и внеучебной деятельности.

В этой среде наиболее эффективным представляется применение в качестве средства активизации обучающихся следующих цифровых средств: облачные технологии, Piktochart, Trello. Главными критериями выбора конкретной технологии при этом выступают возможность содействия непрерывному развитию и степень положительного влияния на их активизацию.

Литература:

1. Активизация и интенсификация деятельности обучающихся в информационно-образовательной среде дисциплины /

А.И. Гурниковский, Р.Ю. Гурниковская, Е.А. Казанцева [и др.] // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 3-2(79). – С. 78-88

2. Балтыков, А.К. Цифровизация образовательных ситуаций для формирования познавательной активности / А.К. Балтыков // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(1). – С. 34-37

3. Вахрушева, И.А. Активизация познавательного интереса к математике у студентов в условиях цифровизации образования / И.А. Вахрушева, Л.А. Грачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 60-63

4. Джалалов, Р.К. Цифровые технологии как средство повышения познавательной активности студентов физико-математических направлений / Р.К. Джалалов, С.Т. Гамзагаева, Х.Ш. Яхьяева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 95-99

5. Игровые практики в образовательном пространстве вуза / В.В. Евсеев, Е.Г. Поздеева, А.С. Сафонова [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 10. – С. 231-235

6. Кондрашов, Д.М. Игрофикация в обучении: мотивация через игровые элементы / Д.М. Кондрашов, Т.В. Сатина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 28-29

7. Миназова, В.М. Воспитательный потенциал университетской среды в условиях цифровой трансформации / В.М. Миназова, Г.Н. Жулина, С.Н. Бостанова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 76-79

8. Шпиллер, Т.В. Развитие познавательного интереса у студентов при изучении дисциплин педагогического цикла посредством информационных технологий / Т.В. Шпиллер // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 40-44

УДК 623.5

кандидат психологических наук, доцент Таганова Анна Александровна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
заместитель начальника кафедры административного права
и административной деятельности Билоконь Виктор Петрович
Крымский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего
образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
преподаватель кафедры огневой подготовки Дряницын Даниил Андреевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

ТАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. Огневая подготовка остаётся одним из ключевых компонентов служебно-боевой подготовки сотрудников органов внутренних дел. Современные условия оперативно-служебной деятельности, рост требований к профессиональным компетенциям, а также обновление нормативно-правовой базы диктуют необходимость пересмотра подходов к организации и содержанию учебного процесса в этой области. В работе обосновывается важность тактической подготовке и предлагается набор учебно-методических упражнений для формирования базовых тактических навыков и умений у обучающихся образовательных организаций МВД России. В этой связи особую актуальность приобретает переосмысление тактических основ огневой подготовки, их интеграция с современными педагогическими технологиями и приведение в соответствие с действующей нормативно-правовой базой, прежде всего с положениями Приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации».

Ключевые слова: огневая подготовка, курсанты, слушатели, обучающиеся, МВД России, преподаватель, тактические навыки, инновационный подход.

Annotation. Firearms training remains a key component of the operational and combat training of law enforcement officers. Modern operational and service conditions, increasing demands on professional competencies, and updated regulatory frameworks necessitate a review of approaches to the organization and content of educational processes in this area. This paper substantiates the importance of tactical training and proposes a set of educational and methodological exercises for developing basic tactical skills and abilities in students at educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Therefore, rethinking the tactical principles of firearms training, integrating them with modern teaching technologies, and bringing them into line with the current regulatory framework, primarily the provisions of Order № 44 of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated February 2, 2024, «On Approval of the Procedure for Organizing the Training of Personnel for Positions in the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation» is particularly relevant.

Key words: firearms training, cadets, students, trainees, Ministry of Internal Affairs of Russia, instructor, tactical skills, innovative approach.

Введение. Тактическая составляющая огневой подготовки традиционно рассматривается как системообразующий элемент профессионального становления сотрудника полиции. В научных работах отечественных исследователей, например, в работе М.А. Васильева и С.Ю. Клеймёнова, обосновывается объективная необходимость формирования у обучающихся устойчивых навыков и умений безопасного обращения с оружием, правильного извлечения из кобуры, приведения в боевое состояние, прицеливания и производства выстрела с учётом реальных условий служебной деятельности [1, С. 6-7]. Развивая логику данного исследования, представляется целесообразным не только воспроизвести предложенные методические подходы, но и дополнить их инновационными педагогическими техниками, ориентированными на комплексное формирование тактико-стрелковых компетенций.

Тактический компонент огневой подготовки следует рассматривать как совокупность взаимосвязанных знаний, умений и навыков, обеспечивающих правомерное, безопасное и эффективное применение оружия в типичных и экстремальных ситуациях оперативно-служебной деятельности. В структурном отношении данные основы включают в себя такие вопросы как:

– понимание правовых условий применения оружия;

– знание тактико-технических характеристики используемого служебного оружия;

– алгоритмы проверки, заряжания и разряжения;
– навыки быстрого и безопасного извлечения оружия;
– устойчивое удержание и прицеливание;
– производство выстрела с учётом дыхания и психофизиологического состояния;
– действия после стрельбы, включая оценку обстановки и принятие решения о прекращении огня.

Каждая из указанных составляющих не существует изолированно, а формируется в логике последовательного усложнения учебных задач от теоретического освоения к практической отработке в условиях, максимально приближённых к реальным.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с требованиями Приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 образовательные программы должны обеспечивать достижение конкретных профессиональных результатов, измеряемых через сформированность компетенций. Это предполагает переход от формального выполнения нормативов стрельбы к системной оценке тактической грамотности действий обучающегося. Следовательно, огневая подготовка не может ограничиваться исключительно совершенствованием точности стрельбы, так как она должна быть интегрирована с тактической, психологической и правовой подготовкой, формируя у будущего сотрудника способность действовать осознанно, быстро и безопасно [3, С. 195].

Методологической основой предлагаемой концепции выступает системный подход, предполагающий рассмотрение огневой подготовки как целостной педагогической системы, включающей цели, содержание, методы, средства и формы организации обучения [2, С. 6]. В рамках данной системы особое значение приобретает принцип этапности учебного процесса. На первоначальном этапе основное внимание уделяется формированию устойчивых навыков безопасного обращения с оружием в условиях вхолостую. Обучаемые осваивают алгоритмы проверки оружия, правильного направления ствола, соблюдения мер безопасности, взаимодействия с преподавателем и членами группы. Данный этап является фундаментальным, поскольку любые последующие действия с оружием должны строиться на безусловном соблюдении требований безопасности.

Следующий этап предполагает формирование навыков извлечения оружия из кобуры, постановка стрелковой стойки для стрельбы. Здесь акцент переносится на координацию движений, синхронизацию действий рук, устойчивость стойки и контроль дыхания. Важно подчеркнуть, что данные упражнения выполняются в медленном темпе с последующим постепенным ускорением, что позволяет сформировать правильный двигательный стереотип. Ошибки, закреплённые на раннем этапе, в дальнейшем крайне сложно корректировать, поэтому преподаватель обязан обеспечить тщательный контроль правильности выполнения каждого учебного упражнения.

После формирования базовых навыков обращения с оружием осуществляется переход к стрельбе в статических условиях. Однако и на этом этапе тактический компонент не должен утрачиваться. Обучаемый должен не просто поражать цель, но и осознавать тактический контекст выполняемого упражнения, который включает в себя наличие укрытия, возможную смену позиции, необходимость оценки обстановки после каждого выстрела. Таким образом, даже простейшее упражнение приобретает характер моделирования фрагмента реальной служебной ситуации.

В рамках предлагаемых направлений совершенствования педагогической и профессиональной моделей подготовки приделается закрепить и внедрить в обязательном порядке три упражнения, которые найдут своё отражение не в увлечении количества нормативов по стрельбе, а как ключевой элемент контрольных стрельб.

Первое упражнение связанно с формированием устойчивых тактических навыков обращения с пистолетом Макарова, которое начинается с освоения базового и принципиально важного элемента – правильной проверки оружия на заряженность. Данное упражнение представляет собой фундамент всей системы огневой подготовки, поскольку именно с него закладывается культура безопасного обращения с оружием. Ключевым условием выполнения упражнения является безусловное соблюдение мер безопасности, прежде всего постоянное направление ствола в безопасную сторону вне зависимости от характера учебной либо оперативно-служебной задачи. Отработка данных действий осуществляется в специально оборудованном учебном месте. Организация пространства имеет принципиальное значение, где оружие размещается в одну линию, стволы ориентированы в безопасном направлении, на каждом пистолете визуально фиксируется включённый флажок предохранителя. Наличие включённого предохранителя выполняет не только техническую, но и воспитательную функцию, формируя у обучаемых устойчивое представление о приоритетности безопасного состояния оружия. Дополнительным дисциплинирующим элементом является правило, согласно которому любое взаимодействие с учебным или боевым оружием допускается исключительно с разрешения преподавателя или руководителя стрельб. Алгоритм выполнения упражнения чётко регламентирован, где учебное оружие направляется в безопасную сторону, осуществляется его визуальный осмотр, далее выполняются тактические действия по проверке отсутствия патрона в патроннике и магазине, после чего проверенное оружие возвращается в кобуру. Систематическая отработка данного алгоритма позволяет сформировать у обучаемых автоматизированный навык безопасного начала работы с оружием [5, С. 243].

Вторым ключевым направлением первоначальной тактической подготовки является освоение техники извлечения пистолета из кобуры. Данный элемент рассматривается как основа последующих действий, поскольку от скорости и правильности извлечения напрямую зависит возможность своевременного реагирования в реальной обстановке. Для полноценного формирования навыка целесообразно отрабатывать действия с использованием трёх типов кобур, потенциально применяемых сотрудниками органов внутренних дел:
– стандартной поясной кобуры закрытого типа;
– оперативной поясной кобуры открытого типа;
– кобуры скрытого ношения.

Особое внимание уделяется состоянию кобуры. Поскольку стандартные модели изготавливаются из натуральной кожи, они должны быть предварительно разработаны, а излишне жёсткая конструкция затрудняет быстрое извлечение оружия и формирует неправильные двигательные навыки и умения. Практика показывает, что извлечение может осуществляться двумя способами, а именно с использованием вспомогательного хлястика либо без него. В обоих случаях важнейшим условием является плотная фиксация поясного ремня, к которому крепится кобура. Недостаточно подтянутый ремень приводит к смещению кобуры в момент извлечения и существенно увеличивает время выполнения действия. При извлечении без использования хлястика особое значение приобретает дополнительная фиксация кобуры свободной рукой, что обеспечивает устойчивость конструкции и позволяет выполнить движение быстро и контролируемо. Таким образом, данное упражнение направлено не только на развитие скорости, но и на формирование технически грамотного, экономичного и безопасного алгоритма действий.

Третьим важнейшим упражнением является формирование навыков устойчивого прицеливания и удержания оружия, что особенно актуально на начальном этапе обучения курсантов первых, вторых курсов и слушателей программ первоначальной подготовки. Упражнение выполняется подгруппой обучаемых, выстроенных в одну шеренгу напротив

учебных мишеней. Каждый участник экипирован кобурой и снаряжённым учебным пистолетом, находящимся в кобуре. По команде преподавателя осуществляется извлечение оружия одной рукой с последующим выведением его на линию прицеливания. Основная задача упражнения заключается в выведении прицельных приспособлений в точку прицеливания и их удержании в устойчивом положении в течение трёх-четырёх секунд с произведением одного выстрела. После фиксации оружие возвращается в исходное положение, и в средней точке траектории осуществляется передача пистолета во вторую руку с повторением тех же действий [6, С. 333]. Важным методическим требованием является синхронизация дыхания с фазами выведения оружия и удержания, а также использование соответствующего глаза при прицеливании в зависимости от работающей руки. Регулярное выполнение данного упражнения позволяет значительно повысить координацию движений, устойчивость хвата и стабильность прицельной линии. По своей функциональной направленности оно может выступать своеобразной «разминкой» перед боевой стрельбой, обеспечивая первичное формирование профессионального двигательного стереотипа и подготавливая обучающегося к выполнению более сложных учебных задач [4, С. 225].

Особое приобретает включение динамических элементов и служебных стрессоров. Реальная служебная ситуация редко протекает в условиях статичности и отсутствия опасности. Поэтому обучение должно предусматривать выполнение упражнений с перемещением, сменой огневых позиций, ограничением времени, воздействием звуковых и визуальных сигналов. Введение стрессовых факторов должно осуществляться поэтапно и дозированно, с обязательным контролем психологического состояния обучаемых. Цель таких тренировок состоит не в создании чрезмерной нагрузки, а в формировании устойчивости к внезапности и способности сохранять точность действий при повышенном уровне эмоционального напряжения.

Инновационным направлением развития тактической огневой подготовки является закрепления обязательных элементов в педагогическую модель подготовки таких элементов как использование беспулевых тренажёров, цифровых симуляторов и средств видеозаписи. Применение тренажёрных комплексов позволяет многократно отрабатывать элементы прицеливания и спуска без расходования боеприпасов и без риска для безопасности в динамике. Видеофиксация выполнения упражнений и последующий разбор ошибок способствуют осознанности обучения и формированию навыков самоконтроля. Анализ микродвижений, времени реакции, устойчивости удержания оружия создаёт предпосылки для объективизации оценки результатов.

Важным компонентом предложенной концепции является разработка системы критериев оценки сформированности тактических навыков и закреплённых в ведомственных правовых актах или учебных планах. Помимо традиционных показателей точности стрельбы и времени выполнения упражнений, целесообразно внедрить систему оценки соблюдения мер безопасности, последовательности действий, способности к быстрой оценке обстановки и принятию правомерных решений с учетом положений Федерального закона № 3 «О полиции». Оценка должна носить комплексный характер и отражать уровень профессиональной готовности обучающегося. В условиях реализации Приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 подобный подход соответствует требованиям к мониторингу качества подготовки кадров и позволяет обеспечить прозрачность и обоснованность итоговой аттестации.

Организация учебного процесса должна предусматривать интеграцию тактической огневой подготовки с другими дисциплинами служебно-боевой подготовки. Так, элементы огневой подготовки могут включаться в занятия по тактико-специальной подготовке, физической подготовке, психологической подготовке. Комплексные занятия, моделирующие реальные служебные ситуации, способствуют формированию служебных навыков и умений, а также повышают мотивацию обучающихся. При этом необходимо строгое соблюдение организационных требований к материально-техническому оснащению полигонов и тиров, хранению оружия и боеприпасов, наличию средств медицинского обеспечения и подготовке руководителей стрельб.

Несмотря на очевидные преимущества внедрения инновационных технологий, следует учитывать существующие ограничения. Материально-техническая база образовательных организаций может не всегда соответствовать требованиям современности. Кроме того, использование стресс-индуцированных методик требует участия специалистов подразделений морально-психологического обеспечения и тщательного контроля нагрузки. Тем не менее постепенное и научно обоснованное внедрение современных средств обучения способно существенно повысить эффективность подготовки.

Выводы. Таким образом, развитие тактических основ огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России должно строиться на сочетании традиционных проверенных методик и инновационных педагогических технологий. Системность, этапность, приоритет безопасности, интеграция с другими направлениями подготовки и соответствие нормативно-правовым требованиям являются ключевыми принципами модернизации учебного процесса на современном этапе. Реализация предложенной концепции позволит сформировать у будущих сотрудников органов внутренних дел устойчивые навыки правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия, обеспечив высокий уровень профессиональной готовности нести службу во благо Российской Федерации.

Литература:

1. Васильев, М.А. Тактические основы огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / М.А. Васильев, С.Ю. Клеймёнов // Полицейская деятельность. – 2024. – № 3. – С. 1-9

2. Напалков, Ю.А. Основные формы и методы организации и проведения занятий по огневой подготовке в образовательных организациях МВД России: учебно-методическое пособие / Ю.А. Напалков, А.Н. Таран. – Краснодар: КрУ МВД России, 2019. – 50 с.

3. Огрыза, А.В. Огневая подготовка как один из факторов формирования морально-психологической устойчивости сотрудника / А.В. Огрыза, А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 194-198

4. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к стрельбе в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 223-226

5. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суровец // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 240-244

6. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

УДК 623.5
кандидат психологических наук, доцент Таганова Анна Александровна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Воскобоев Александр Иванович
Федеральное казенное учреждение высшего образования
Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской федерации (г. Ростов-на-Дону);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Конычев Александр Алексеевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования специальных физических упражнений в системе огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в условиях усложнения оперативно-служебной деятельности и повышения требований к уровню владения табельным огнестрельным оружием. В работе обосновывается положение о том, что эффективность стрельбы зависит не только от освоения технических элементов обращения с оружием, но и от уровня развития специальных физических качеств, включая координационные способности, статическую выносливость, устойчивость вестибулярного аппарата, скорость реакции и способность к психофизиологической саморегуляции. Особое внимание уделяется методическим особенностям применения специальных физических упражнений, направленных на развитие зрительно-моторной координации, устойчивости изготовки, точности двигательных действий и способности выполнять прицельные действия в условиях повышенной физической и эмоциональной нагрузки. Сделан вывод о том, что комплексное применение специальных физических упражнений в системе профессиональной подготовки курсантов т слушателей образовательных организаций МВД России способствует повышению эффективности огневой подготовки и формированию готовности будущих сотрудников правомерно и эффективно использовать табельное огнестрельное оружие для обеспечения общественной безопасности и общественного порядка.
Ключевые слова: огневая подготовка, курсанты, специальные физические упражнения, профессиональная подготовка, координационные способности, МВД России, педагогика.
Annotation. The article examines the theoretical and practical aspects of the use of special physical exercises in the system of firearms training for cadets and trainees of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The relevance of the study is determined by the need to improve the professional training of law enforcement officers in the context of increasingly complex operational and service activities and higher requirements for the level of proficiency in standard-issue firearms. The paper substantiates the position that the effectiveness of shooting depends not only on mastering the technical elements of weapon handling but also on the level of development of specific physical qualities, including coordination abilities, static endurance, vestibular stability, reaction speed, and the ability for psychophysiological self-regulation. Particular attention is paid to the methodological features of applying special physical exercises aimed at developing visual-motor coordination, shooting stance stability, accuracy of motor actions, and the ability to perform aimed actions under conditions of increased physical and emotional stress. It is concluded that the integrated use of special physical exercises in the professional training system of cadets and trainees of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia contributes to improving the effectiveness of firearms training and forming the readiness of future officers to lawfully and effectively use standard-issue firearms to ensure public safety and public order.
Key words: firearms training, cadets, special physical exercises, professional training, coordination abilities, Ministry of Internal Affairs of Russia, pedagogy.

Введение. Современный этап развития системы профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации объективно требует непрерывного обновления и совершенствования методических подходов к обучению курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Это обусловлено как изменениями в характере правоохранительной деятельности, так и возрастанием требований к уровню профессиональной компетентности сотрудников полиции. В этих условиях особое значение приобретает поиск и внедрение эффективных педагогических решений, направленных на повышение качества подготовки будущих сотрудников.

Одним из фундаментальных компонентов профессиональной подготовки выступает огневая подготовка, играющая ключевую роль в формировании готовности сотрудника к выполнению служебных задач [3, С. 224]. Это предъявляет повышенные требования к уровню их подготовки, включая точность действий, быстроту реакции и способность сохранять эффективность деятельности в стрессовых ситуациях. В связи с этим особую актуальность приобретает комплексный подход к организации огневой подготовки, предполагающий интеграцию технических навыков стрельбы с развитием специальных физических качеств, координации, выносливости и психологической устойчивости.

Нормативно-правовую основу организации подготовки сотрудников органов внутренних дел формирует ряд правовых актов, среди которых значимое место занимает Приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации». Данный нормативный акт закрепляет ключевые принципы, структуру и содержание подготовки кадров, определяя требования к формированию профессиональных компетенций, необходимых для эффективного выполнения служебных обязанностей.

Важной особенностью данного документа является акцент на междисциплинарной интеграции различных направлений подготовки – профессиональной, физической, тактической и психологической. Такой подход ориентирован на формирование целостной системы профессиональной готовности сотрудника, способного эффективно действовать в сложных и нестандартных условиях служебной деятельности. В этой связи особую значимость приобретает разработка и внедрение инновационных методических решений, обеспечивающих органичное объединение указанных компонентов подготовки и направленных на формирование комплексной, устойчивой и адаптивной профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел.

Анализ научных исследований и преподавательских практик в области огневой подготовки сотрудников ОВД показывает, что эффективность стрельбы во многом зависит не только от знания техники обращения с оружием, но и от уровня развития координационных способностей, статической выносливости, скорости реакции, устойчивости вестибулярного аппарата, а также способности контролировать эмоциональное состояние в стрессовых условиях [1, С. 77].

В этой связи всё большее значение приобретает использование специальных физических упражнений, направленных на развитие именно тех двигательных и психофизиологических качеств, которые непосредственно участвуют в процессе выполнения выстрела. Подобный подход получил научное обоснование в ряде работ, посвящённых совершенствованию методики огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России.

Изложение основного материала статьи. Одним из ключевых факторов, определяющих эффективность стрельбы, является уровень развития координационных способностей. Координация движений представляет собой способность человека точно и быстро выполнять сложные двигательные действия, согласовывая работу различных мышечных групп и контролируя положение тела в пространстве [2, С. 298]. В процессе стрельбы координация проявляется в умении одновременно удерживать оружие в устойчивом положении, контролировать дыхание, точно совмещать прицельные приспособления и плавно нажимать на спусковой крючок. Любое нарушение координации, вызванное избыточным мышечным напряжением, усталостью или эмоциональным стрессом, может привести к снижению точности выстрела. Именно поэтому развитие координационных способностей должно рассматриваться как один из приоритетных элементов подготовки сотрудников органов внутренних дел.

С практической точки зрения развитие координации достигается посредством включения в учебный процесс комплекса упражнений, направленных на совершенствование зрительно-двигательной координации, устойчивости равновесия, точности мелких движений и способности быстро переключаться между различными двигательными действиями. Одним из результативных способов совершенствования зрительно-двигательной координации выступают упражнения с использованием теннисных мячей, предусматривающие их подбрасывание, ловлю, а также выполнение элементов жонглирования. Регулярное выполнение таких действий способствует более эффективному взаимодействию зрительного анализатора с двигательными механизмами организма, что в дальнейшем оказывает положительное влияние на стабильность прицеливания и точность стрельбы. В качестве дополнительных средств развития координационных способностей могут применяться упражнения, связанные с метанием небольших предметов в цель, занятия дартсом, а также различные игровые задания, требующие высокой степени сосредоточенности и точности двигательных действий.

Важной составляющей подготовки стрелка также является формирование статической выносливости. Под данным показателем понимается способность человека на протяжении продолжительного времени сохранять заданное положение тела или отдельных его частей без выраженного снижения результативности выполняемого действия. Развитие данной характеристики имеет принципиальное значение для обеспечения устойчивости стрелковой позиции и сохранения точности при выполнении огневых упражнений. В процессе стрельбы статическая выносливость проявляется прежде всего в способности удерживать оружие в стабильном положении при прицеливании. Даже незначительные колебания рук могут привести к смещению линии прицеливания и, как следствие, к снижению точности попадания. Поэтому в систему подготовки целесообразно включать упражнения, направленные на укрепление мышц плечевого пояса, предплечий и кистей. К числу таких упражнений относятся изометрические удержания макета оружия, работа с кистевыми эспандерами, статические упражнения с небольшими отягощениями, а также специальные комплексы, имитирующие положение стрелка при выполнении выстрела [4, С. 241].

Особую роль в подготовке стрелка играет развитие вестибулярной устойчивости. В текущих условиях несения службы сотруднику органов внутренних дел нередко приходится применять оружие после интенсивных физических нагрузок, связанных с перемещением, преодолением препятствий или борьбой с правонарушителем. В подобных условиях наибольшая нагрузка приходится на вестибулярную систему организма, что нередко вызывает кратковременную потерю пространственной ориентации и снижение координационной точности движений. С целью минимизации данных негативных проявлений целесообразно включать в структуру учебных занятий специальные упражнения, направленные на развитие равновесия и устойчивости. К их числу можно отнести удержание равновесия на одной ноге, выполнение упражнений стрельб на различных поверхностях, а также вращательные движения корпуса при сохранении стабильного положения рук. Систематическое применение подобных элементов способствует закреплению устойчивых двигательных навыков и позволяет обучаемым сохранять координационный контроль даже после выполнения интенсивных физических нагрузок [6, С. 405].

Одновременно с развитием физических и стрелковых навыков значимую роль играет формирование психологической устойчивости. Практика применения огнестрельного оружия в служебно-оперативных ситуациях, как правило, сопровождается высоким уровнем эмоционального и психофизиологического напряжения. Воздействие стрессовых факторов может выражаться в учащении дыхания, увеличении частоты сердечных сокращений, снижении концентрации внимания и ухудшении точности выполняемых двигательных действий. В связи с этим в системе подготовки сотрудников органов внутренних дел необходимо формировать навыки управления собственным эмоциональным состоянием. Одним из эффективных методов решения данной задачи является моделирование стрессовых ситуаций в ходе учебных занятий. Например, перед выполнением стрелкового упражнения курсанты и слушатели могут выполнять кратковременную физическую нагрузку и после чего сразу следует переходить к выполнению упражнений стрельб [7, С. 85]. Подобный подход позволяет адаптировать организм к выполнению точных моторных действий в условиях повышенной физиологической нагрузки.

Дополнительным средством повышения стрессоустойчивости являются дыхательные упражнения и методы психофизиологической саморегуляции. Освоение правильного дыхательного ритма позволяет снизить уровень нервного напряжения и стабилизировать работу сердечно-сосудистой системы. В подготовке спортсменов стрелковых видов спорта часто используется принцип синхронизации дыхания и нажатия на спусковой крючок. Медленный и контролируемый выдох способствует расслаблению мышечного аппарата и уменьшению колебательных движений оружия, что, в свою очередь, положительно отражается на точности производимого выстрела. В связи с этим контроль дыхательного процесса следует рассматривать как один из базовых и обязательных элементов системы огневой подготовки, оказывающий непосредственное влияние на стабильность и результативность стрельбы [5, С. 330].

Существенное значение в рамках рассматриваемой проблематики имеет также процесс цифровой трансформации и внедрения современных технологических решений в образовательную деятельность. Современный этап развития технологий обусловливает необходимость активной модернизации системы подготовки кадров в образовательных организациях МВД России. В сфере огневой подготовки это находит выражение в использовании цифровых тренажерных комплексов, специализированных аналитических программ и других инновационных средств обучения. Применение подобных технологий позволяет осуществлять более детальный анализ действий обучающихся, своевременно выявлять допущенные ошибки и вносить коррективы в технику выполнения стрелковых упражнений. Так, использование специальных датчиков, регистрирующих микроколебания оружия, предоставляет возможность объективно оценивать правильность удержания оружия и фиксировать моменты чрезмерного мышечного напряжения. Полученные в ходе анализа данные в дальнейшем могут применяться для индивидуализации учебного процесса и повышения эффективности подготовки. При этом использование цифровых технологий должно органично сочетаться с выполнением специальных

физических упражнений, что позволяет добиться выраженного синергетического эффекта.

Актуальность расширения практики применения специальных физических упражнений в системе огневой подготовки подтверждается результатами педагогических исследований, проводимых в образовательных учреждениях МВД России. Практический опыт свидетельствует о том, что систематическое включение подобных упражнений в структуру занятий способствует повышению точности стрельбы, сокращению времени выполнения тактических элементов и улучшению общего уровня физической подготовленности обучающихся. Кроме того, наблюдается рост уверенности курсантов в собственных действиях, а также снижение уровня тревожности при выполнении контрольных нормативов. С целью эмпирической проверки данных положений был организован учебный эксперимент, в рамках которого в течение одного учебного семестра обучающиеся систематически выполняли комплекс специальных физических упражнений непосредственно в процессе проведения занятий по огневой подготовке. Исследование проводилось в рамках одного учебного семестра, где были взяты обучающиеся следственного факультета. Курсанты были разделены на учебные группы (далее УГ) и экспериментальные группы (далее ЭГ). Оценка эффективности использования специальных физических упражнений проводилась посредством привлечения сотрудников подразделения морально-психологического обеспечения, а итоговые результаты были систематизированные отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты проведённого учебного эксперимента

Показатели	Пол	До эксперимента		После эксперимента	
		ЭГ	УГ	ЭГ	УГ
ЧСС в покое, уд/мин.	м	84	85,5	68,3	84,4
	ж	90,6	87,2	75,3	87
Проба Руфье, усл.ед.	м	10,5	11,2	6,4	11,3
	ж	14,3	13,9	9	13,8
Индекс Скибинской, усл.ед.	м	31,7	31,5	54,7	32,4
	ж	16,6	17,2	29,6	18
Индекс Робинсона, усл.ед.	м	112	110	87,8	109
	ж	109	108	88,4	110
Соматическое здоровье по Апанасенко, балл	м	5,2	4,7	10	4,9
	ж	4,9	4	10	3,8

Следует отметить, что прослеживается существенное улучшение общих показателей обучающихся. Дополнительно все преподаватели кафедры фиксировали рост учебной мотивации курсантов и слушателей, повышение уровня их вовлечённости в образовательный процесс, а также более ответственное отношение к освоению учебного материала. Это позволяет говорить о системном воздействии предложенного подхода на образовательную среду в целом.

Выводы. Таким образом, включение специальных физических упражнений в структуру огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России следует рассматривать как одно из наиболее перспективных направлений совершенствования профессионального обучения. Реализация данного подхода обеспечивает органичное объединение физической и огневой составляющих подготовки, способствует формированию у обучаемых комплекса ключевых двигательных навыков и психофизиологических качеств, а также повышает результативность применения табельного оружия в условиях, максимально приближенных к реальной служебной практике.

Литература:

1. Каспер, С.В. Специальные физические упражнения в огневой подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / С.В. Каспер, В.В. Шабаев, А.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 77-79

2. Попов, А.А. Психологическая и физическая подготовка спортсмена-стрелка к соревновательному уровню / А.А. Попов, А.Н. Таран // Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки: материалы VII Международной научно-методической конференции. – Могилев: МИ МВД, 2024. – С. 296-299

3. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 223-226

4. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суровец // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 240-244

5. Суровец, Д.В. Основные элементы техники стрельбы из девятимиллиметрового пистолета ПМ / Д.В. Суровец // Проблемы современного общества и пути их решения: материалы II Международной научно-практической конференции. – Краснодар: Электронные издательские технологии, 2017. – С. 325-332

6. Суровец, Д.В. Особенности формирования умения прицеливания из пистолета Макарова на начальном этапе обучения / Д.В. Суровец // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2022. – С. 404-407

7. Таран, А.Н. Физическая подготовка стрелка / А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2024. – С. 83-86

УДК 623.5

кандидат психологических наук, доцент Таганова Анна Александровна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Конычев Александр Алексеевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);
преподаватель кафедры огневой подготовки Москвин Евгений Васильевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПРАВОМЕРНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются современные направления совершенствования огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации через внедрение практико-ориентированной модели обучения, основанной на анализе реальной практики правомерности применения огнестрельного оружия. Статистические отчеты МВД России показывают, что ежегодно фиксируется значительное количество случаев применения огнестрельного оружия, при этом определённая доля таких инцидентов впоследствии признаётся неправомерной. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости совершенствования существующей системы профессиональной подготовки сотрудников МВД России и усиления её практической направленности. В работе анализируются наиболее типичные ситуации применения оружия в служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел, включая остановку транспортных средств, производство предупредительных выстрелов, действия в условиях ограниченной видимости и реагирование на вооружённые угрозы. Особое внимание уделяется материалам служебных проверок как важному источнику эмпирических данных, позволяющему выявлять типичные ошибки сотрудников и учитывать их при формировании учебных программ. На основе проведённого анализа предложена практико-ориентированная модель огневой подготовки, включающая три взаимосвязанных блока – базовую правовую и техническую подготовку, сценарное моделирование реальных служебных ситуаций и аналитические занятия по разбору выполненных упражнений.

Ключевые слова: огневая подготовка, сотрудники органов внутренних дел, применение огнестрельного оружия, правомерность применения оружия, практико-ориентированное обучение, служебные проверки, профессиональная подготовка.

Annotation. The article examines modern approaches to improving firearms training for officers of the internal affairs bodies of the Russian Federation through the introduction of a practice-oriented training model based on the analysis of the real practice of the lawful use of firearms. Statistical reports of the Ministry of Internal Affairs of Russia indicate that a significant number of firearm use incidents are recorded annually, while a certain proportion of these incidents are subsequently recognized as unlawful. This circumstance demonstrates the need to improve the existing system of professional training for officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia and to strengthen its practical orientation. The study analyzes the most typical situations involving the use of firearms in the service activities of internal affairs officers, including the stopping of vehicles, the use of warning shots, actions under conditions of limited visibility, and responses to armed threats. Particular attention is paid to the materials of internal service investigations as an important source of empirical data that allows identifying typical mistakes made by officers and taking them into account when developing training programs. Based on the conducted analysis, a practice-oriented model of firearms training is proposed, which includes three interrelated components basic legal and technical training, scenario-based simulation of real service situations, and analytical sessions aimed at reviewing and evaluating completed training exercises.

Key words: firearms training, internal affairs officers, use of firearms, legality of firearm use, practice-oriented training, service investigations, professional training.

Введение. Тема практико-ориентированной огневой подготовки приобретает особую актуальность из-за трёх ключевых причин. Во-первых, применение огнестрельного оружия – это крайняя, наиболее травмоопасная и общественно чувствительная мера и её последствия влекут за собой не только телесный вред и материальные потери, но и сложные юридические, дисциплинарные и репутационные последствия для сотрудника полиции. Во-вторых, официальная статистика показывает, что случаи применения огнестрельного оружия случаются ежегодно в значимом масштабе и что среди них заметна доля неправомерных применений, что требует внимания к профилактике и обучению. Так, с каждым годом имело место более 1000 случаев применения огнестрельного оружия сотрудниками правоохранительных органов, из них примерно 15% были признаны неправомерными. Такое соотношение и абсолютные значения отражены в ведомственных обзорах практики. Эти цифры иллюстрируют, что огнестрельное оружие, несмотря на относительно небольшую долю от общего числа мер физического воздействия, даёт непропорционально высокий процент неверных решений и тяжёлых исходов, включая летальные случаи. В-третьих, стандартная огневая подготовка в учебных заведениях МВД России часто опирается на отработку технической меткости, знание правил обращения с оружием и типовые тактические упражнения, в то время как реальная практика служебного применения оружия складывается из чрезвычайно разнообразных, часто экстренных и нетипичных обстоятельств, куда входят остановки автомобилей, пресечения вооружённых посягательств, задержания лиц при совершении преступления, инциденты, связанные с нестандартным поведением граждан, а также инциденты по небрежности самих сотрудников органов внутренних дел. Исследование практики показывает, что наиболее частыми ситуациями применения оружия являются остановка транспортных средств (около 44,8% случаев) и производство предупредительного выстрела (примерно 31,8%), причём более случаев применения огнестрельного оружия происходит именно в тёмное время суток. Эти данные указывают, что учебный процесс должен учитывать не только стрельбу по статичным мишеням, но и отработку использования табельного оружия в целях остановки транспортных средств, оценки обстановки в условиях ограниченной видимости, взаимодействия в составе экипажа и действий при множественных угрозах.

Изложение основного материала статьи. Правовая конструкция применения огнестрельного оружия описана прежде всего в положениях Федерального закона «О полиции», а также подкреплена ведомственными приказами и методическими указаниями, регламентирующими порядок проведения служебных проверок и требования к документированию каждого случая применения оружия. Эти нормативно-правовые акты описывают не только основания для использования табельного огнестрельного оружия, но и обязанность сотрудника уведомить руководство и в отдельных случаях прокурора, а также требование стремиться к минимизации причинённого ущерба. Однако в реальной ситуации сотрудник часто действует в

условиях дефицита времени, стрессовой нагрузки и неполной информации, что делает применение чётко прописанных правил практическим вызовом и подчёркивает необходимость практической отработки принятие решений в экстремальных ситуациях, максимально приближённых к реальным [5, С. 341].

Анализ вопросов, которые исследуются в ходе служебной проверки по факту применения оружия, даёт ценную информацию для учебного процесса. Методические рекомендации и порядок проведения служебной проверки определяют круг выясняемых обстоятельств, куда входят вопросы прохождения сотрудником первоначальной подготовки, сдачи зачётов по знанию материальной части оружия, обоснованности выдачи табельного оружия, соблюдения порядка несения службы, наличия инструктажа перед заступлением на смену, причин применения оружия, оказания помощи пострадавшим и многие другие [1, С. 5]. Все описанные вопросы являются прямым индикатором тех компонентов подготовки, которые должны быть систематически проверяемы и тренируемы в учебных заведениях МВД России. Таким образом каждая тема обучающей программы по огневой подготовке должна иметь не только теоретическое сопровождение, но и доказуемую связь с практико-ориентированными ситуациями, по которым надзорные органы оценивают правомерность действий сотрудника.

При формировании практико-ориентированной программы по огневой подготовке целесообразно опираться на несколько принципиальных положений. Первое и самое главное – это необходимость интеграции материалов служебных проверок и протоколов в учебный процесс как практико-ориентированного материала, который будет служить основой для разбора реальных ошибок и успешных действий сотрудников.

В рамках второго положения следует закрепить практику воспроизведения реальных обстоятельств применения оружия, где преподаватели по огневой подготовке совместно с тыловой службой должны моделировать ситуации остановки транспортного средства, пресечения вооружённых нападений, угроз с участием третьих лиц, ночные операции, взаимодействие экипажа, действия в ограниченном пространстве и многие другие [3, С. 224].

Третье ключевое положение связанно с тесной координацией с подразделениями собственной безопасности и служебных проверок при обмене обезличенной, но репрезентативной информацией о фактах применения оружия. В рамках такого взаимодействия преподавательский состав должен систематизировать информацию относительно того, какие именно решения принимались, в какой последовательности и с какими последствиями.

Следующее немаловажное положение основывается на воспитании правовой грамотности и стрессоустойчивости у обучающихся, с акцентом на том, как требования уголовного законодательства и ФЗ «О полиции» соотносятся с служебными задачами [2, С. 195].

Заключительное положение – это обязательное документирование учебных ситуаций и их оценка по тем же критериям, которые используются при реальных служебных проверках. Дополнительно считается целесообразным привлекать сотрудников контрольных органов на учебные занятия, которые будут проводить беседы с обучающимися и при необходимости участвовать в учебных моделируемых ситуациях.

Для реализации этих подходов необходимы организационное и методическое сопровождение, которые далее формулируются в предложенной структуре программы.

Кроме этого, практическое наполнение дисциплины «Огневая подготовка» в новых условиях должно включать модули, ориентированные на анализ и воспроизведение реальных дел. Предлагается структурировать курс в три взаимосвязанных блока [4, С. 207]:

– базовая правовая, техническая и методическая подготовка. В рамках данного блока обучающиеся углублённо изучают нормативно-правовые акты применения оружия, процесс проведения служебных и прокурорских проверок, квалификационные признаки неправомерного применения и основания уголовной невиновности сотрудника. Кроме теоретического изучения курсантам и слушателем важно определить логику применения табельного оружия в конкретных условиях, что позволит корректно оценивать возможности и риски при несении службы;

– сценарная отработка реальных служебных ситуаций, который должен стать сердцем практико-ориентированного подхода. На его основе формируются сценарии учебных занятий в реальных и имитированных условиях. Каждый учебный сценарий описывается, устанавливаются роли, факторы опасности, задачи сотрудников, ожидаемые последствия и критерии оценки выполнения учебной задачи. Критерии оценки должны быть скопированы из практики проведения служебных проверок [6, С. 23];

– аналитические занятия. Заключительный блок предполагает разбор с обучающимися каждого выполненного упражнения с привлечением специалистов по служебным проверкам, представителей юридических отделов и представителями морально-психологического обеспечения. Включение в разбор обезличенных материалов реальных служебных проверок даёт учащимся ясное представление о требованиях контролирующих органов и о том, какие ошибки чаще всего приводят к квалификации применённых мер как неправомерных.

Особое внимание следует уделять анализу статистики по типам и результатам применения оружия. Именно результаты служебных проверок, которые носят закрытый характер позволяют говорить о том, что значительная доля случаев связана с остановками транспортных средств и предупредительными выстрелами, многие инциденты происходят в ночное время, часть применений связана с необходимостью обезвреживания животных или защитой имущества. Такие особенности должны формировать приоритетные сценарии для учебных занятий. Кроме того, анализ показывает, что в ряде случаев причиной негативного исхода становится не техническая ошибка стрельбы, а организационные провалы, когда невовремя применялось оружие, недостаточные инструктажи, отсутствие карточек-заместителя и другие [7, С. 290].

Не менее важен в данном контексте и психологический компонент огневой подготовки. Служебные проверки нередко включают в себя положения, где стресс, усталость и ошибки восприятия оказывают существенное влияние на решение применить оружие и на качество принятого решения. Поэтому практико-ориентированная программа должна также включать совместные занятия с сотрудниками морально-психологического отдела, по распознаванию симптомов паники у самого сотрудника и у задерживаемого, отработку вербальных техник в сочетании с тактическими действиями, и психологическую подготовку к возможным последствиям для карьеры и здоровья. Методические рекомендации по проведению служебных проверок прямо позволяют включать в учебные занятия возможность психофизиологических исследований, что ориентирует на участие психологов в разборе результатов служебных проверок.

Предлагаемая практико-ориентированная модель включает также механизм обратной связи между практическими подразделениями и учебными ВУЗами МВД России. Такой механизм может быть построен через составление ежеквартальных сводок по фактам применения оружия с обезличенными описаниями инцидентов с описанием ключевых ошибок и рекомендаций, а также представители практических подразделений могут привлекаться для обсуждения с преподавательским составом наиболее значимых инцидентов. Это позволит учебной программе оставаться динамичной и адаптироваться под реальные условия несения службы сотрудниками ОВД. Дополнительно отметим, что важно учитывать вопросы конфиденциальности и защиты персональных данных, где все материалы служебных проверок должны или передаваться в обезличенном виде или обезличиваться преподавательским составом во время разработки методических

рекомендаций, планов занятий и другого учебного материала.

Практическая реализация предложенной модели может быть поэтапной и должна включать в себя три ключевых этапа.

На первом пилотном этапе следует выбрать один регион с соответствующим учебным заведением МВД России и ряд практических подразделений, которые окажут содействие в реализации такой практико-ориентированной модели. Преподавательскому составу следует разработать учебный практико-ориентированный материал с созданием отдельных учебных сценариев от 2 до 5 и соответствующими методиками оценки. Практическим же подразделениям следует ежеквартально направлять материалы служебных проверок и оказывать содействие преподавательскому составу в анализе и разборке каждой практической ситуации, связанной с применением огнестрельного оружия сотрудником ОВД.

На втором этапе следует привлекать профессоров профильных кафедр для проведения всестороннего и объективного анализ результатов, после чего важно проводить корректировку учебных программ и методик. Положительный итог на втором этапе позволит масштабировать такую модель в педагогическую практику.

На третьем этапе следует внедрять и масштабировать предлагаемую модели в практику преподавания огневой подготовки с обязательной отчётностью по результатам. Такое поэтапное внедрение позволит своевременно выявить проблемы, устранить их и адаптировать модель под реальные возможности учебных заведений и практических подразделений МВД России.

Для оценки эффективности внедрения практико-ориентированных модулей предлагается проводить качественные, так и количественные исследования. Количественные исследования должны основываться на анализе снижения числа фактов неправомерного применения оружия в подразделениях, снижения числа инцидентов вследствие небрежного обращения и сокращения числа конфликтов с летальными исходами. Качественный же анализ должен в себя включать показатели доли знающих нормативно-правовую базу сотрудников, данные о качестве рапортов по инцидентам, а также показатели динамики изменения результатов служебных проверок. Для итоговой оценки результатов апробации предлагаемого подхода важно использовать официальную статистику и отчётность контролирующих органов, а также проводить независимые аналитические разборы с привлечением профессоров кафедр огневой подготовки, тактико-специальной подготовки и физической подготовки.

Организация же практико-ориентированных занятий требует материально-технического обеспечения, где тыловое подразделение учебного заведения должно оказывать поддержку в оборудование тиров с имитацией городских условий, устанавливать симуляторы транспортных средств, применять специализированное световое и звуковое оборудование, устанавливать средства записи и воспроизведения видео для детального разбора действий и этапов принятия решений, а также обеспечивать преподавательский состав средствами безопасной имитации применения огнестрельного оружия. Кроме того, важен кадровый ресурс, где к предлагаемой учебной модели важно привлекать подготовленных преподавателей со стажем, умеющих проводить сценарные учебные занятия с элементами правового разбора. В этой связи обоснованно рассмотреть перекрёстную ротацию, где сотрудники, ранее участвовавшие в служебных проверках или с опытом применения огнестрельного оружия на практике, привлекаются к проведению учебных занятий для передачи практических навыков новым сотрудникам.

Выводы. В заключение отметим ключевые преимущества перехода к практико-ориентированной огневой подготовке, которая учитывает результаты служебных проверок и реальные сценарии. Во-первых, повышение качества принятия решений в условиях неопределённости и стрессовых обстоятельств. Во-вторых, сокращение числа неправомерных применений оружия и, соответственно, уменьшение тяжёлых последствий для людей и ведомства. В-третьих, улучшение качества документирования инцидентов и взаимодействия с контролирующими органами. В-четвёртых, формирование у сотрудников навыков комплексной оценки обстановки начиная от правовой заканчивая тактической и психологической. Для достижения этих целей необходим специальных подход, включающий изменение методических материалов учебных заведений, создание налаженных систем взаимодействия и другие. Подобный подход приведёт к тому, что огневая подготовка перестанет быть лишь базовой составляющей профессиональной подготовки и станет мощным инструментом защиты жизни российских граждан и самих сотрудников ОВД.

Литература:

1. Напалков, Ю.А. Основные формы и методы организации и проведения занятий по огневой подготовке в образовательных организациях МВД России: учебно-методическое пособие / Ю.А. Напалков, А.Н. Таран. – Краснодар: КрУ МВД России, 2019. – 50 с.

2. Огрыза, А.В. Огневая подготовка как один из факторов формирования морально-психологической устойчивости сотрудника / А.В. Огрыза, А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 194-198

3. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к стрельбе в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 223-226

4. Светличный, Е.Г. Отдельные вопросы совершенствования огневой подготовки слушателей образовательных учреждений системы МВД / Е.Г. Светличный, О.А. Балдецкий // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2. – С. 205-211

5. Суровец, Д.В. Обоснование элементов техники стрельбы из боевого пистолета / Д.В. Суровец // Социально-экономические и правовые аспекты развития общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Майкоп: Электронные издательские технологии, 2020. – С. 340-345

6. Таран, А.Н. Обучение стрельбе из пистолета в стрессовых ситуациях: учебно-методическое пособие / А.Н. Таран, Ю.А. Напалков. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 50 с.

7. Якоб, А.А. Детерминанты компетентностной педагогической модели преподавателя вуза МВД в контексте успешности профессиональной идентичности / А.А. Якоб, Д.В. Суровец // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 288-292

УДК 378.046.4
доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального и хореографического образования Тагариева Ирма Рашитовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
аспирант Ло Чэньхао
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ФОРМИРОВАНИЕ КИТАЙСКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: СИНТЕЗ ТРАДИЦИЙ ПЕКИНСКОЙ ОПЕРЫ И СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД 1920-1950 ГГ.

Аннотация. В исследовании предпринята попытка раскрыть процесс формирования системы профессионального вокального образования Китая в 1920 -1950 годы. Основное внимание в работе уделяется изучению механизма интеграции традиционных вокальных техник, методов и приемов Пекинской оперы и советской вокальной школы и их решающей роли в формировании уникальной модели вокального обучения Китая. Исследование выявило три этапа процесса интеграции: возникновение «русско-китайского смешанного метода пения голосом» в 1920-х и 1930-х годах, локализацию методов и учебной программы русского оперного певца Владимира Григорьевича Шушлина в 1930-х и 1940-х годах и формирование «нового китайского метода пения», сочетающего европейскую мелодику и виртуозность пекинской оперы в 1940-х и 1950-х годах. Интеграция отражается в усилении поддержки дыхания в традиционных репертуарах при сохранении виртуозности пекинской оперы и использовании концепции итальянской вокальной школы «Резонанс маски», но с включением китайских уникальных вокальных особенностей. Эта интеграция на глубоком уровне успешно сохранила «культурный код» китайской вокальной музыки и заложила историческую основу для современного китайского вокального образования.
Ключевые слова: Китайское вокальное образование, интеграция, вокальные техники, методы и приемы пекинской оперы, советская вокальная школа, культурная идентичность.
Annotation. This study attempts to uncover the formation of China's professional vocal education system from the 1920s to the 1950s. The primary focus of the work is the integration of traditional vocal techniques, methods, and techniques of Peking Opera and the Soviet vocal school, and their crucial role in the formation of China's unique vocal education model. The study identified three stages in the integration process: the emergence of the «Russian-Chinese mixed method of vocal singing» in the 1920s and 1930s; the localization of the methods and curriculum of the Russian opera singer Vladimir Grigorievich Shushlin in the 1930s and 1940s; and the formation of the «new Chinese method of singing», combining European melody and the virtuosity of Peking Opera, in the 1940s and 1950s. This integration is reflected in the strengthening of breath support in traditional repertoires, while preserving the virtuosity of Peking opera and utilizing the concept of the Italian vocal school «Mask Resonance», but incorporating unique Chinese vocal characteristics. This deep-level integration successfully preserved the «cultural code» of Chinese vocal music and laid the historical foundation for modern Chinese vocal education.
Key words: Chinese vocal education, integration, vocal techniques, methods and techniques of Peking Opera, Soviet vocal school, cultural identity.

Введение. Вокальное искусство Китая уникальное явление в истории искусств, так как она обладает интереснейшими находками, связанными со смешением национальных основ китайской культуры с образцами классического музыкального искусства. При этом уникальность также заключается в том разнообразии различных вокальных форм, жанров и методик ее преподавания. По мнению авторов: «…достижения вокального искусства Китая на современном этапе развития органично входят в пространство мировой музыкальной культуры. Это обусловлено тем, что на протяжении многих столетий мастера накапливали опыт, учились на собственных ошибках, делились друг с другом наблюдениями, собирая тем самым фундаментальную базу, которая бережно передавалась и продолжает передаваться подрастающему поколение в качестве культурного наследия [8, С. 141].

Формирование китайской вокальной педагогики в период с 1920 по 1950 год – интереснейшее явление для истории музыкального образования. Она обладает уникальными свойствами – это смешение традиционных национальных основ китайской музыкальной культуры, техник итальянской оперной школы, а также традиций оперных школ Советского союза.

Следует отметить, что «…на профессиональные требования к вокалистам в Китае оказывает существенное влияние традиция пекинской оперы» [2, С. 32]. Описываемый в настоящей статье период (1920 по 1950 год) представляет собой интеграцию китайского вокального образования с музыкальным образованием советской школы. При этом именно такой синтез методов пекинской оперы и техник и приемов вокального искусства советской школы стал ключом к раскрытию национальной вокальной культурной идентичности. Очень жаль, что результаты исследований по данному периоду фрагментарны. В статье Ли Чжэю, Го Цин раскрываются особенности развития китайского вокального образования с точки зрения традиций и инноваций [3]. Работы Ши, Вэньсинь [10], Лю Инчэнь [5] дают лишь общее представление о традиционных вокальных техниках пекинской оперы, влиянии культурно-образовательных каналов на развитие китайского вокального искусства в XX в., однако обращение к синтезу данных уникальных явлений с методиками других стран мы практически не обнаруживаем.

В данной статье авторы пытались выявить механизм синтеза освоения традиционных китайских вокальных навыков (которые проявляются у вокалистов пекинской оперы) и советской вокальной методики, а также определить как образом и чем формируется уникальность китайского вокального образования.

В процессе теоретического анализа планировалось:

– описать анализ вокальных техник, приемом в и методов, реализуемых в период 1920-1945 гг.;

– рассмотреть пути распространения советской вокальной практики (роль Харбинской школы русской зарубежной китайской музыки);

– описать учебную программу подготовки певца того времени (проектирование новых учебных программ на основе западных курсов пения с листа и обучения слуху и обучения вокальным техникам Пекинской оперы);

– дать оценку просветительской ценности этой модели интеграции для вокального искусства Китая.

Изложение основного материала статьи. Вокальная музыка Китая передаваемая и постоянно интерпретируемая, создает «живую преемственность» истории и культуры, являясь важнейшим связующим звеном в передаче китайской цивилизации из поколения в поколение. Обучение вокалу через освоение ее репертуара и стилей фактически означает продолжение культурной линии.

Как показал анализ литературы [6-9; 11] На техническом уровне вокальная музыка Китая предлагает богатый и

проверенный практикой набор решений для уникальных задач пения на китайском языке: вокальные техники пекинской оперы, такие как «пение с высоким резонированием» (наохоу чжайцзинь), «пение с опорой» (тилинь чжэ чан), контроль дыхания «силой даньтянь» (даньтянь ли), использование грудного (чжэньшэн), фальцетного (цзяшэн) и смешанного (хуньшэн) регистров в вокализации, разнообразные техники орнаментирования (жуньцян) – трели (соуинь), глиссандо (хуаинь), вибрато (чаньинь), акцентированные ноты (дуньинь) и т.д.

Все это составляет бесценную сокровищницу вокальных техник, методов и приемов вокалиста. Опера и народное пение довели до совершенства красоту фонетики, ритма и тонов китайского языка; их строгие нормы артикуляции и произношения (такие как система рифмовки «Тринадцать рифм» – шисаньчжэ, обработка четырёх тонов) являются эталоном для достижения «чёткости дикции» (цзычжэн).

Принципы сценического исполнения, как «единство формы и духа» (синшэнь бинцзюй), «замена реального намёком» (и сюй дай ши), «сочетание каноничности и индивидуальности», напрямую происходят из практики оперы и народного пения, предоставляя китайскому вокалу отличный от западной оперы эстетический путь. Следовательно, вокальная музыка является основой идентичности и художественной уникальности китайской вокальной школы. Без ее творческой среды «национальный характер» потеряет свою уникальность.

Сущность вокального искусства Китая в подготовке вокалистов (особенно характерное звучание, стиль) в высокой степени зависит от индивидуализированного (коучуань синьшоу) и мастерства педагога. Это вступает в противоречие со стандартизированной моделью групповых занятий при подготовке певцов, что легко приводит к утрате характерного звучания и упрощению стиля. Всесторонняя образованность, требуемая от традиционного артиста (пение, речитатив, движение, боевое искусство, знание музыкального сопровождения), также конфликтует с современной тенденцией вокального образования в узкой специализации, часто фокусирующейся только на самом «голосе», что приводит к недостаточному комплексному воспитанию в смежных областях (история, литература, диалекты, фольклор) и сценических навыков (движение, взгляд).

Вокальные техники, методы и приемы Пекинской оперы сформировались задолго до описываемого периода. Их акустическая основа опирается на резонанс и фокусировку голоса при определённом положении головы, а также высоким положением гортани. При этом при пении у вокалиста возникают звуковые волны, которые проникают в носовую полость и лобную пазуху посредством физиологических действий «поднятия скуловых мышц и открытия челюстей», производя достаточно «пронзительный металлический тон»/ Контроль дыхания певец осуществляет по принципу «погружения ци в даньтянь», подчеркивая реализацию устойчивых высоких нот с минимальным потоком воздуха и требуя от певцов поддерживать поток дыхания при эластичном сокращении мышц талии и живота. Эта техника, резко контрастирует с западной поддержкой диафрагмы.

Еще более революционной является неразрывность вокальной музыки и драматического исполнения: подъемы и падения тона составляют скелет мелодии, а взрывные крики боевых искусств (такие как «Ва Я Я») развивают уникальную технику разрыва, доказывая, что технология пекинской оперы по сути является симбиозом вокальной физиологии и сценической кинестетики.

Использование и активное внедрение советских методов вокальной педагогики началось с экспериментов в Харбинской школе русской и зарубежной китайской музыки (получившая название Высшая музыкальная школа имени А.К. Глазунова) в период 1920-1950 гг. По мнению автора: «Прототипом китайских консерваторий стала Высшая музыкальная школа имени А.К. Глазунова в Харбине. Открытая в 1924 г., она проработала 20 лет» [5, С. 206]. Известный русский оперный певец Владимир Григорьевич Шушлин (1896-1978) стал первым педагогом-вокалистом в Китае. Свою профессинальную деятельность он начал со своих выступлений, которые настолько стали близки китайца, что они считают его «первым иностранным певцом» в своей стране.

И именно он считается основателем «китайского вокального пения». Он адаптировал концепцию итальянской вокальной школы «Резонанс маски» в обучение китайских вокалистов, в основе которой лежат методика поиска ощущения вибрации в области лица. То есть, под влиянием этих тенденций китайским певцам требовалось «создавать» ощущение вибрации в носовой кости и верхнечелюстной пазухе посредством напевания, и в то же время сочетать с техникой усиления голоса грудной клеткой сибирских народных песен, чтобы сформировать триединую модель «дыхание холодным воздухом-фокусировка маски-расширение грудной клетки» [10, С. 162].

Этот метод, подчеркивающий физиологическую управляемость перца, вступает в фундаментальное противоречие с многовековой традицией «внутреннего метода» Пекинской оперы, которая опирается на восприятие опыта, внутренних ощущений вокалиста, становящаяся во главу угла передачу эмоционального характера музыкального образа.

Еще более интересным явлением стала реализация некоторых основ советской системы музыкального образования и создание в Китае в данный период трехуровневой музыкальной системы «музыкальная начальная школа-средняя школа-колледж» и базовой теоретической системы курсов). Также по принципу курсов вокальной подготовки в Советском Союзе в учебной программе Шэньянской консерватории музыки 1938 года традиционная подготовка «Цзо кэ» была сжата до 4 занятий в неделю и заменена курсом пения с листа и тренировки слуха, основанным на развитии абсолютного слуха, что заставило преподавателей Пекинской оперы преобразовать сольфеджио нотации гунчэ в пятилинейный звукоряд.

Ключевой прорыв в интеграции в сфере вокального преподавания произошел в практике преподавания Шанхайской консерватории музыки в 1940-х годах. В ответ на используемые вокальные техники, методы и пиемы, в основе которых лежит «напряжение» в гортани (особенно это ощущалось, когда актеры пекинской оперы исполняли западные арии) Владимир Григорьевич Шушлин предложил использовать вокальную технику «пассивного положения гортани». Он требовал, чтобы гортань была опущена при округлом открытии в процессе исполнения партии, но ее разрешалось ненадолго приподнимать на форшлагах, чтобы имитировать стиль народной вокальной музыки, который зачастую использовался в пекинской опере.

Это компромиссное решение было проверено в записи Го Ланьин 1945 года при исполнении оперы «Беловолосая девушка» (композитор Ма Кэ и др.). Более творческая интеграция отражена в реформе китайских учебников: «Базовый курс вокала», опубликованный Центральной консерваторией музыки в 1951 году, в котором раскрываются основные вокальные техники, методы и приемы, в том числе из советской вокальной педагогики.

Эмпирические данные акустических измерений раскрывают интереснейший механизм слияния вокальных техник, методов и приёмом двух стран в этот период. Анализ спектра записи актеров Центрального экспериментального оперного театра в 1953 году показал, что при исполнении адаптированной версии оперы «Второй визит во дворец» (музыка народная) певцы продемонстрировали острое резонансное пение, уникальное для пекинской оперы в диапазоне частот [2000-3000 Гц] (исходящие из фокуса полости головы), но усилили требуемые советской школой грудные обертоны в диапазоне частот [500-800 Гц]; что еще важнее, данные о дыхании – с помощью записей рентгеновской флюороскопии было обнаружено, что превосходные певцы могут завершить переключение между «украдкой дыхания» пекинской оперы и советским «круговым дыханием» в течение 0,8 секунды, достигая бесшовной связи между длинными фразами европейской оперы и

традиционным быстрым произношением дуобань (Ши Вэньсинь, 2025) [10].

Эта адаптивная трансформация на физиологическом уровне позволила исполнить в 1950-х годах «Кантату Хуанхэ» («Желтая река») (композитор Сянь Синхая, поэт Гуан Вэйжаня), в которой одновременно использовались западные гармонические прогрессии и техника «быстрого ритма и медленного пения» Пекинской оперы, заложив техническую основу для вокальной эстетики Нового Китая.

Выводы. Процесс формирования системы профессионального вокального образования Китая в 1920 -1950 годы опирался на интеграцию традиционных вокальных техник, методов и приемов Пекинской оперы и советской вокальной школы ,которые и сыграли решающую роль в формировании уникальной модели вокального обучения Китая.

Данный период стал важнейшим для формирования вокального образования Китая, он помог обрести новую жизненную силу в современном вокальном образовании.

При этом ключевым является следование принципам творческой трансформации и инновационного развития, достигая диалектического единства традиционного и современного, локального и международного в динамическом равновесии в области вокального искусства.

Литература:

1. Бодина, Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: учебник для вузов / Е.А. Бодина. – Москва: Юрайт, 2022. – 333 с. – URL: https://urait.ru/bcode/539266 (дата обращения: 20.03.2026)

2. Ван, Хуань. Взаимосвязь и влияние традиции пекинской оперы и вокального образования в Китае / Хуань Ван // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 1-2. – С. 32-35. – URL: http://www.nauteh-journal.ru/files/7c1b6c48-40dc-4a2f-98ea-84f7b7e88d51 (дата обращения: 04.04.2026)

3. Ли, Чжэю. Развитие вокального образования в Китае: традиции и инновации / Чжэю Ли, Цин Го // Педагогическое образование. – 2025. – Т. 6. – № 11. – С. 265-270. – URL: https://journals.rcsi.science/2712-9950/article/download/375260/348242 (дата обращения: 04.04.2026)

4. Ли, Юе. Китайское музыкальное образование в XX веке и его состояние на современном этапе / Юе Ли // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 40. – С. 225-231. – URL: https://oaji.net/pdf.html?n=2017%2F774-1506498506.pdf (дата обращения: 04.04.2026)

5. Лю, Инчэнь. Влияние культурно-образовательных каналов на развитие китайского вокального искусства в XX в. / Инчэнь Лю // Вестник музыкальной науки. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 204-214

6. Мэн, Цяньцзы. Методика изучения китайской традиционной оперы в вокальном классе / Цяньцзы Мэн // Научный аспект. – 2023. – Т. 10. – № 6. – С. 1217-1226. – URL: https://na-journal.ru/6-2023-pedagogika/5543-metodika-izucheniya-kitaiskoi-tradicionnoi-opery-v-vokalnom-klasse (дата обращения: 04.04.2026)

7. Сюй, Ж. Модели профессионального воспитания будущих педагогов-музыкантов: опыт России и Китая / Ж. Сюй; редкол. А.Д. Сафронова [и др.]. // Молодежная наука в современном мире: Всероссийская студенческая научно-практическая конференция с международным участием (Краснодар, 23 апреля 2025 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2025. – С. 79-81. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_82368749_84485604.pdf (дата обращения: 04.04.2026)

8. Цяо, Лэй. Вокально-исполнительское искусство Китая: исторический анализ / Лэй Цяо, Е.Г. Савина // Наука и школа. – 2024. – № 1. – С. 140-151. – URL: http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/140151.pdf (дата обращения: 04.04.2026)

9. Чжан, Мэнвэнь. Вклад русской педагогической певческой школы в становление Го Шучжень – звезды оперного олимпа Китая / Мэнвэнь Чжан // Художественное образование и наука. – 2023. – № 1(34). – С. 72-78. – URL: https://doi.org/10.36871/hon.202301072 (дата обращения: 20.03.2026)

10. Ши, Вэньсинь. Европейская оперная вокальная школа в Китае: истоки и становление / Вэньсинь Ши // Культурная жизнь Юга России. – 2025. – № 1(96). – С. 164-172. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82367221 (дата обращения: 05.03.2026)

11. Яньчжу, Цзян. Развитие и особенности китайской традиционной вокальной педагогики / Цзян Яньчжу // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – Т. 12. – № 12. – С. 45-49. – URL: https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/707 (дата обращения: 04.04.2026)

Педагогика

УДК 378.046.4

доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального и хореографического образования Тагариева Ирма Рашитовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
аспирант Фан Мэнчжунюань
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

СЕМЕЙНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье представлен историко-педагогический анализ семейного музыкального образования в России с позиций системного подхода. Автором разработана модель семейного музыкального образования как педагогической системы, включающая шесть ключевых компонентов: цели и ценности, субъекты, содержание, формы и методы, среда и условия, результаты и механизмы. На основе данной модели прослеживается историческая эволюция российского семейного музыкального образования: от родового музицирования в древнеславянский период, через традиции церковного пения под влиянием православия, к дворянской культуре воспитания в имперский период, и далее – к различным формам советского и современного этапов. Исследование выявляет характерные особенности российской модели: историческую преемственность, социальную стратификацию, институциональную поддержку и ключевую роль матери. Предложенный теоретический анализ организации семейного музыкального образования в России позволяет раскрыть глубинные механизмы функционирования семейного музыкального образования как целостного феномена. Авторы делают вывод о том, что специфика российского опыта – ключевая роль матери, доминирование западноевропейского классического репертуара, тесное взаимодействие семьи с профессиональными образовательными институтами – может быть адекватно раскрыта только в рамках системного подхода, что и составит содержание дальнейших исследований данной проблематики.

Ключевые слова: семейное музыкальное образование, Россия, системный подход, историко-педагогический анализ, образовательная система, дворянские традиции, детская школа искусств.

Annotation. The article presents a historical and pedagogical analysis of family music education in Russia from the perspective of a systematic approach. The author has developed a model of family music education as a pedagogical system that includes six key components: goals and values, subjects, content, forms and methods, environment and conditions, results and mechanisms. Based on this model, the historical evolution of Russian family musical education is traced: from ancestral music making in the Old Slavic period, through the traditions of church singing influenced by Orthodoxy, to the noble culture of education in the imperial period, and further to various forms of the Soviet and modern stages. The study reveals the characteristic features of the Russian model: historical continuity, social stratification, institutional support, and the key role of the mother. The proposed theoretical analysis of the organization of family music education in Russia allows us to reveal the deep mechanisms of the functioning of family music education as an integral phenomenon. The authors conclude that the specifics of the Russian experience – the key role of the mother, the dominance of the Western European classical repertoire, the close interaction of the family with professional educational institutions – can be adequately disclosed only within the framework of a systematic approach, which will form the content of further research on this issue.
Key words: family music education, Russia, systemic approach, historical-pedagogical analysis, educational system, noble traditions, children's art school.

Введение. Роль семейного музыкального образования в развитии ребенка привлекает все большее внимание современных исследователей. В педагогической науке наблюдается смещение фокуса от школьного обучения к непрерывному образованию, включающему и семейное воспитание, что обусловливает переосмысление образовательного потенциала семьи.

Россия обладает богатейшими традициями семейного музыкального воспитания, которые формировались на протяжении тысячелетия:

– от родового музицирования древних славян;

– через дворянскую культуру воспитания в имперский период;

– до структурированных и регламентированных форм советского и постсоветского времени.

Этот исторический опыт представляет собой ценный материал для педагогических исследований. Особенно актуально это в современный период, так как он определен новыми требованиями общества к личности, на первый план выходят не сколько знания и умения в определенной области, а умение применить их результативно в профессиональной деятельности, а также адаптироваться к новым, быстро изменяющимся условиям жизнедеятельности [3].

По мнению авторов современному человеку «…необходимо постоянно совершенствовать свои знания, умения и компетенции, владеть способами самообразования, быть способным мобильно ориентироваться в происходящих изменениях и большом объеме информации» [7, С. 35]. Все это можно достичь в результате организованного процесса воспитания и образования, необходимой частью которого является и семейное образованию.

Существующие научные работы посвящены преимущественно описанию исторических событий или функциональному анализу, однако разработка в контексте системного подхода, позволяющего рассматривать семейное музыкальное образование как целостное явление, а не совокупность разрозненных фактов, в научной среде не представлена.

Рассмотрение семейного музыкального воспитания в качестве системы, состоящей из взаимосвязанных элементов, способствует раскрытию его внутренней логики и механизмов функционирования.

Цель настоящей статьи заключается в построении системной модели семейного музыкального образования и ее применении к историко-педагогическому анализу российского опыта.

Методологическую основу исследования составляет сочетание системного подхода с анализом научной литературы, что позволяет проследить историческую эволюцию семейного музыкального образования в России и выявить системные характеристики изучаемого феномена.

Изложение основного материала статьи. Под семейным музыкальным образованием понимается деятельность по развитию музыкальной культуры ребенка, осуществляемая в домашних условиях при участии членов семьи [1].

В отличие от школьного музыкального обучения, семейное образование характеризуется неформальностью, эмоциональной насыщенностью и межпоколенным характером передачи опыта.

Неформальность проявляется в гибкости образовательного процесса, который не регламентируется жестким расписанием и программами, а органично вплетается в повседневную жизнь.

Эмоциональная составляющая обусловлена спецификой семейных отношений: музыкальные занятия переплетаются с внутрисемейным взаимодействием, что придает воспитательному процессу особую глубину [2].

Межпоколенная передача выражается в естественной трансляции музыкальных традиций, эстетических предпочтений и педагогических установок от родителей к детям.

Рассмотрение семейного музыкального образования с позиций системного подхода требует понимания его как целостного образования, состоящего из множества взаимосвязанных элементов.

Семейное музыкальное образование и просвещение в России стало активно реализовываться, начиная с XVIII века.

Как отмечает исследователь И. В. Анненкова [2], начало расцвета семейного музыкального образования и просвещения в России относят к XIX в. В этот период широко реализовывались различные формы музыкального воспитания:

– организованные тематические балы;

– любительские концерты;

– музыкальные салоны;

– индивидуальное и оркестровое домашнее музицирование и др. [2].

Как отмечает Д.К. Кирнарская, характерной чертой российского музыкального образования является его «антидилетантская направленность: с ранних лет дети занимаются последовательно и серьезно, ориентируясь на будущую музыкальную карьеру» [6, С. 56]. Данное суждение применимо и к семейному контексту: системное семейное музыкальное образование предполагает наличие четких целей, последовательного содержания, устойчивых форм и прогнозируемых результатов.

В качестве педагогической системы семейное музыкальное образование может быть структурировано в рамках шести ключевых компонентов: цели и ценностей, субъектов, содержания, форм и методов, среды и условий, результатов и механизмов.

Цели и ценности выступают системообразующим фактором, отвечая на вопрос «ради чего обучают музыке». В российской традиции цели музыкального образования претерпели существенную эволюцию: от религиозного воспитания через сословную идентификацию к общекультурной подготовке. Как свидетельствуют педагогические воззрения XIX века, «благовоспитанная девица должна обучаться игре на арфе и фортепиано, пению, вышиванию, рисованию, а также бегло говорить по-французски и уметь танцевать» [2, С. 62].

Музыка, наряду с манерами и иностранными языками, составляла ядро дворянского воспитания. Под субъектами

понимаются участники образовательного процесса и характер их взаимодействия.

Субъектами семейного музыкального образования выступают обучающие (родители, старшие родственники, домашние учителя) и обучающиеся (дети), а также складывающиеся между ними отношения. В российской традиции «первые уроки музыки в семье обычно давала детям мать» [1, С. 80], что определяло особую роль матери в музыкальном становлении ребенка.

Содержание образования включает репертуар, музыкальные знания и осваиваемые умения. В XIX веке содержание домашнего музыкального обучения «почти целиком состояло из произведений западноевропейских композиторов» [2, С. 63], что было обусловлено историческими обстоятельствами и во многом определило облик российской музыкальной культуры.

В репертуаре обучаемых того времени были произведения И.С. Баха, Л. ван Бетховена, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Ф. Шопена, Р. Шумана и др. Это объяснялось тем, что «профессиональная музыка в странах Запада имела уже более чем двухсотлетнюю историю, в то время как русская композиторская школа вела свой отчет от М.И. Глинки и считалась одной из самых молодых в Европе» [2, С. 63].

Преобладающей формой обучения были частные уроки, дополнявшиеся домашним ансамблевым музицированием и игрой в четыре руки. В мемуарах А.А. Фета запечатлена сцена четырехручного исполнения Бетховена Л.Н. Толстым с домашней учительницей [9, С. 441].

В совокупности различные формы и методы охватывали способы организации обучения учащихся игре на фортепиано:

– частные уроки;

– домашнее ансамблевое музицирование;

– музыкальные игры;

– совместное слушание.

В целом можно отметить, что российская традиция характеризовалась «интенсивными и систематическими занятиями» [5, С. 352], что обеспечивало высокую результативность обучения.

Среда и условия представляют собой материальный и культурный контекст, в котором протекает образование: экономическое положение семьи, культурная атмосфера, доступные образовательные ресурсы. В России «музыка всегда играла важную роль в пространстве семейной культуры, занимая высокое положение независимо от социального статуса семьи» [2, С. 62], однако сословные различия существенно влияли на конкретные формы музыкального воспитания.

Результаты и механизмы обращены к эффективности образования и способам ее достижения. Семейное музыкальное образование формирует не только музыкальные компетенции, но и личностные качества – «музыканта отличает высокий уровень интроспекции, рефлексии» [8, С. 221], что является следствием длительного погружения в музыкальную среду.

Теоретическая ценность рассмотрения семейного музыкального образования как системы заключается в преодолении фрагментарности традиционных исследований. Предшествующие работы, как правило, сосредоточены на описании исторических событий, персоналий или анализе отдельных произведений, что не позволяет создать целостную картину изучаемого явления. Системный подход предлагает своего рода «грамматику», упорядочивающую разрозненный материал и выявляющую внутренние связи между его элементами.

Прежде всего, системный подход раскрывает взаимозависимость компонентов. Цели определяют отбор содержания, содержание влияет на выбор методов, характер субъектных отношений формирует образовательную атмосферу, а средовые условия задают границы возможного – все эти элементы системы находятся в сложном взаимодействии, совокупно обусловливая результативность воспитания [8].

Показательно, что еще в конце XIX века В.П. Гутор, разрабатывая проект музыкального образования, предлагал систему, включающую «школы музыкальной грамоты для детей», «общеобразовательные музыкальные школы для дилетантов», «средние музыкальные школы» и «высшие учебно-музыкальные учреждения» с примыкающими к ним «образцовыми школами» [4, С. 47-49]. В этом замысле уже просматриваются контуры системного мышления.

Кроме того, системный подход создает единую основу для кросс-культурных сравнений. При изучении семейного музыкального образования в разных странах сопоставимыми становятся не отдельные факты, а структура системы и логика ее функционирования, что позволяет перейти от «сопоставления явлений» к «анализу механизмов».

Наконец, системный взгляд помогает раскрыть глубинный смысл семейного музыкального образования – оно выступает не как предварительная ступень или дополнение к школьному обучению, а как самостоятельный феномен, обладающий уникальной ценностью.

В российской культурной традиции домашнее обучение музыке «было естественным важнейшим компонентом досуга российской образованной семьи, являясь частью устойчивой культурной традиции» [6, С. 64], и эта характеристика обретает полноту понимания лишь в системной рамке.

Выводы. Таким образом, предложенная модель семейного музыкального образования, включающая шесть компонентов – цели и ценности, субъекты, содержание, формы и методы, среда и условия, результаты и механизмы, – служит одновременно инструментом анализа и концептуальной рамкой понимания. Обращение к российскому «материалу» в рамках данной модели обладает особой научной значимостью.

Российское семейное музыкальное образование отличается исторической глубиной, богатством традиций и обширной источниковой базой. От родового музицирования древних славян через дворянские традиции имперского периода к структурированным формам советского и постсоветского времени – этот исторический путь представляет собой завершенный образец для системного анализа.

Специфика российского опыта – ключевая роль матери, доминирование западноевропейского классического репертуара, тесное взаимодействие семьи с профессиональными образовательными институтами – может быть адекватно раскрыта только в рамках системного подхода, что и составит содержание дальнейших исследований данной проблематики.

Литература:

1. Агажанова, И.А. Становление традиций семейного музыкального образования: историческая ретроспектива / И.А. Агажанова // Культурная жизнь Юга России. – 2013. – № 3. – С. 79-80. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21179973 (дата обращения: 06.04.2026)

2. Анненкова, И.В. Содержание семейного музыкального обучения в России (XIX – начало XX в.) / И.В. Анненкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 57. – № 3. – С. 62-65. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16395474 (дата обращения: 06.04.2026)

3. Бодина, Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: учебник для вузов / Е.А. Бодина. – Москва: Юрайт, 2022. – 333 с. – URL: https://urait.ru/bcode/539266 (дата обращения: 17.03.2026)

4. Гутор, В.П. В ожидании реформы. Мысли о задачах музыкального образования / В.П. Гутор. – Санкт-Петербург: типография Месника и Римана, 1891. – 56 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003628660/ (дата обращения: 06.04.2026)

5. Зеткина, И.А. К истории домашнего музыкального обучения в России / И.А. Зеткина, Е.В. Секотова // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 3. – С. 350-354. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11737195 (дата обращения: 06.04.2026)
6. Кирнарская, Д.К. Об изменении структуры музыкального образования / Д.К. Кирнарская // Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории, методологии. – Москва: РАМ им. Гнесиных, 1994. – С. 56-62. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40996137 (дата обращения: 06.04.2026)
7. Левина, И.Р. Проектирование образовательной и социальной среды вуза как условие нововведения / И.Р. Левина, Т.И. Политаева, Д.М. Юланова // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 4-1. – С. 34-40. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32312486 (дата обращения: 06.04.2026)
8. Самсонова, Л.Н. Музыкальное воспитание как один из факторов формирования духовно-нравственных ценностей в семье / Л.Н. Самсонова // Царскосельские чтения. – 2024. – Т. I. – С. 219-224. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74914304 (дата обращения: 06.04.2026)
9. Фет, А.А. Воспоминания / А.А. Фет. – Москва: Правда, 1983. – URL: https://royallib.com/book/fet_afanasiy/vospominaniya.html (дата обращения: 06.04.2026)

Педагогика

УДК 373.3
студентка Третьяк Наталья Андреевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой начального образования Асанова Зарема Ризаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования основ ответственного финансового поведения у младших школьников в контексте реализации государственной Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. На основе анализа нормативных документов и психолого-педагогической литературы выделены и охарактеризованы три взаимосвязанных компонента ответственного финансового поведения: когнитивный, ценностно-мотивационный и практический. Определен и содержательно раскрыт комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование данного качества в образовательном процессе начальной школы: планомерная интеграция задач финансового воспитания в урочную и внеурочную деятельность; приоритет активных и практических методов обучения (проектная деятельность, игровые технологии, анализ конкретных ситуаций); целенаправленная работа по развитию ценностно-мотивационной сферы; выстраивание конструктивного партнерства с семьями учащихся. Обоснована необходимость системного подхода, обеспечивающего единство когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов, а также преемственность между школой и семьей в вопросах воспитания финансовой культуры.
Ключевые слова: финансовая грамотность, ответственное финансовое поведение, младшие школьники, педагогические условия.
Annotation. This article examines the development of responsible financial behavior in primary school students in the context of the implementation of the State Strategy for Improving Financial Literacy until 2030. Based on an analysis of regulatory documents and psychological and pedagogical literature, three interrelated components of responsible financial behavior are identified and characterized: cognitive, value-motivational, and practical. A set of pedagogical conditions that ensure the effective development of this quality in the educational process of primary school is defined and substantively described: systematic integration of financial education objectives into classroom and extracurricular activities; priority of active and practical teaching methods (project-based activities, gaming technologies, analysis of specific situations); targeted work to develop the value-motivational sphere; building a constructive partnership with students' families. The need for a systems approach that ensures the unity of cognitive, value-motivational, and behavioral components, as well as continuity between school and family in matters of fostering financial culture is substantiated.
Key words: financial literacy, responsible financial behavior, primary school students, educational conditions.

Введение. Современные экономические условия, отмеченные увеличением финансовых угроз, активным внедрением цифровых платежных систем и расширением потребительского рынка, выдвигают новые требования к подготовке подрастающего поколения. Повышение уровня финансовой культуры населения сегодня является одной из ключевых стратегических задач государственной политики во многих странах мира. Утверждение и реализация Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года ознаменовало переход от разрозненных образовательных акций и последовательной, системной деятельности, интегрированной в образовательное пространство [6]. Ключевое значение в этом контексте приобретает младший школьный возраст – начальный этап социализации, в ходе которого закладываются базовые представления о материальных ценностях, труде, планировании и разумном потреблении.

Проблема исследования обусловлена существующим разрывом между задачами, обозначенными в государственных документах и реальной педагогической практикой, где доминирует когнитивный подход, ориентированный преимущественно на передачу теоретических знаний [3].

Цель статьи – на основе анализа нормативных документов и психолого-педагогической литературы выделить структурные компоненты ответственного финансового поведения младших школьников и определить комплекс педагогических условий, обеспечивающих его эффективное формирование в образовательном процессе начальной школы.

Изложение основного материала статьи. Одной из главных целей, обозначенных в Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры, является «формирование разумного финансового поведения… и ответственного отношения к личным финансам» [6]. Эта целевая установка отражается в содержании личностных результатов освоения программы начального общего образования, зафиксированных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО): «формирование основ российской гражданской идентичности», «развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки»,

«формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни» [8]. Следовательно, финансовая ответственность выступает как конкретное проявление общей ответственности личности и гражданина.

Федеральная образовательная программа начального общего образования уточняет данные ориентиры, отмечая, что выпускник начальной школы должен овладеть умениями «следовать правилам личной финансовой безопасности», «планировать и контролировать свои расходы в пределах имеющихся ресурсов» [7]. Таким образом, нормативная база задает направление, в рамках которого образовательные учреждения наполняют конкретным содержанием процесс формирования ответственного финансового поведения.

Под ответственным финансовым поведением подразумеваются действия человека, продиктованные осознанным выбором, способностью к долгосрочному планированию личных средств, адекватной оценкой возможных рисков, соблюдением финансовой дисциплины и этических норм при контакте с финансовыми организациями [2; 4]. Данное определение свидетельствует о многокомпонентной структуре рассматриваемого феномена, интегрирующего знания, ценностные установки и практические навыки.

Культивирование такой модели поведения выводит педагогическую задачу за пределы отдельного учебного предмета, превращая ее комплексную воспитательную проблему междисциплинарного характера. Формирование ответственного отношения к финансам требует создания целостной воспитательной среды.

В возрасте 7-10 лет ребенок не оперирует сложными макроэкономическими категориями, а сосредоточен на ближайшем окружении – семье, школе, друзьях. Поведение младших школьников в финансовой сфере отличается спецификой, связанной с уровнем их когнитивного и социального развития. Структура финансового поведения складывается из трех тесно связанных между собой элементов:

1. Когнитивный элемент подразумевает усвоение простейших понятий: что такое наличные и безналичные деньги, откуда берутся доходы (подарки, карманные средства), что такое расходы, цена, сдача, накопления, личный и семейный бюджет, а также основы безопасности и др.

2. Ценностно-мотивационный элемент, являющийся стержнем воспитательного процесса, включает формирование внутренних убеждений – уважительное отношение к труду как источнику благосостояния, умение отличать необходимые потребности от капризов, предпочтение долгосрочных целей сиюминутным желанием, осознание ценности любых ресурсов (не только денежных), честность в денежных вопросах.

3. Практический (поведенческий) элемент демонстрирует способность ребенка применять имеющиеся знания и ценности в повседневной жизни: спланировать покупку на ограниченную сумму, начать копить на желаемую вещь, сравнивать цены в магазине, аккуратно обращаться со своими вещами и школьным имуществом, а также проявлять бдительность к очевидным мошенническим действием [2].

Достижение ощутимых результатов в воспитании столь сложного качества возможно только при создании целого ряда педагогических условий.

Первое условие – это планомерная интеграция задач финансового воспитания в содержание как урочной, так и внеурочной деятельности, исключая эпизодический характер. Например, на уроках математики целесообразно решать практико-ориентированные задачи: рассчитать бюджет школьного обеда или стоимость подготовки к празднику. На занятиях по окружающему миру при изучении тем о семье и труде логично обсуждать профессиональную занятость родителей, семейные обязанности, вопросы разумного потребления и экологии. Произведения на уроках литературного чтения позволяют анализировать поступки персонажей с точки зрения бережливости, трудолюбия, щедрости или жадности [2].

Второе важнейшее условие – приоритет активных и практических методов обучения над простым заучиванием и пересказом. Учитывая, что игра остается значимой деятельностью для младших школьников, особую роль приобретают сюжетно-ролевые игры («Планируем семейный бюджет», «Поход в супермаркет», «В банке»), адаптированные настольные игры с экономическим содержанием, а также разнообразные дидактические игры. Проектная деятельность дает возможность перевести теоретические знания в личный опыт ребенка. Короткие проекты, например «Моя копилка желаний», «Как мы бережем воду и свет дома», «Готовим школьную ярмарку» помогают детям учиться ставить цели, договариваться, распределять ресурсы и оценивать полученный результат. Разбор и обсуждение конкретных ситуаций (кейсов) на темы «Твои действия, если ты обнаружил деньги на улице?», «Стоит ли отправлять смс, чтобы получить приз, как обещает реклама?», «Что делать, если очень хочется новую игрушку, а денег нет?» – все это развивает критическое мышление и навыки морального выбора [1].

Третье условие предполагает целенаправленную работу по развитию ценностно-мотивационной сферы. Для этого важно создавать в учебном процессе ситуации, требующие нравственного выбора и последующей рефлексии. С детьми необходимо обсуждать не только технологию действий («как»), но и их смысл («почему» и «зачем»). Беседы о семейных традициях, анализ пословиц и поговорок о труде и бережливости, обсуждение мотивов поступков литературных героев – все это способствует присвоению нравственных норм [4]. Поддержка и одобрение со стороны взрослого, когда ребенок проявляет финансовую ответственность (например, смог накопить на желаемое или разумно потратил карманные деньги), укрепляют его веру в себя и стремление следовать одобряемой модели поведения.

Четвертое условие, лежащие вне непосредственной школьной среды, но имеющее решающее значение – это выстраивание конструктивного диалога и партнерства с семьями учеников. Первичный финансовый опыт и неосознанные поведенческие модели ребенок усваивает именно в семье. Сама Стратегия подчеркивает важность вовлечения родителей в этот процесс. Школе отводится роль координатора и посредника такого воздействия. Это могут быть специальные родительские собрания (посвященные теме карманных денег или семейным финансовым привычкам), совместные детско-родительские мастер-классы, консультации специалистов, а также общие домашние задания (составить список покупок на неделю, посчитать выгоду от скидки в магазине). Ключевая цель здесь – не поучать родителей, а стремиться к созданию единой системы ценностей и норм, чтобы слова учителя не противоречили повседневной практике семьи [5].

Описанный комплекс педагогических условий задает стратегический вектор деятельности педагога. Однако для их успешной реализации на практике учителю необходима качественная методическая поддержка и доступ к актуальным образовательным ресурсам. Решению этой задачи способствуют специализированные информационно-методические порталы, которые аккумулируют лучшие практики и научно-обоснованные материалы в области финансового просвещения.

Особую ценность при планировании работы по формированию финансовой грамотности младших школьников представляют информационно-методические порталы, такие как «Единое содержание общего образования» (https://edsoo.ru/) и «Федеральный методический центр при НИУ ВШЭ» (https://fmc.hse.ru). Они предоставляют педагогам доступ к методическим материалам, образовательным ресурсам и программам повышения квалификации. На этих платформах учителя могут найти готовые разработки для проведения уроков, методические рекомендации по включению финансовой грамотности в различные предметы, видеолекции по методике преподавания и практические материалы для формирования базовых финансовых навыков. Интеграция в учебный процесс может осуществляться через: включение

материалов по финансовой грамотности в уроки математики, окружающего мира и технологии; использование игровых технологий для развития практических умений; проведение учебных экскурсий в финансовые организации; применение интерактивных заданий для формирования базовых финансовых навыков.

Комплексное применение описанных условий позволяет заложить у младшего школьника не отрывочные сведения, а целостную, пусть и элементарную, систему знаний о финансах. Она послужит фундаментом для развития зрелого ответственного финансового поведения на последующих этапах взросления.

Важным аспектом реализации описанных условий является наличие диагностического инструментария, позволяющего отслеживать динамику формирования ответственного финансового поведения. Для оценки когнитивного компонента могут использоваться адаптированные тесты и опросники; для диагностики ценностно-мотивационной сферы – проективные методики (например, «Незаконченные предложения»); для изучения поведенческого компонента – наблюдение и анализ реальных поступков детей в специально созданных ситуациях (например, в сюжетно-ролевых играх).

Выводы. Таким образом, воспитание у младших школьников ответственного отношения к финансам представляет собой актуальную междисциплинарную задачу, которая непосредственно вытекает из целей, провозглашенных государственной Стратегией повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года и требований ФГОС НОО к личностным результатам обучения. Особенности воспитательного процесса заключаются в сбалансированном развитии когнитивной сферы, ценностно-мотивационных установок и практических навыков. Приоритетное значение при этом имеет формирование внутренних убеждений, а не накопление суммы знаний. Эффективность работы может быть обеспечена реализацией целого комплекса педагогических условий: системное включение соответствующих задач в образовательный процесс, активное применение игровых, проектных и ситуационных методов обучения, целенаправленное формирование ценностных ориентаций и выстраивание доверительных и партнерских отношений с семьями учащихся. Целенаправленная работа даст возможность перейти от формального информирования к воспитанию человека, способного принимать взвешенные финансовые решения и строить долгосрочные планы в условиях современной экономики.

Литература:

1. Антонова, Ю.В. Обсуждаем, рассуждаем и играем: креативные задания для детей по финансовой грамотности: методическое пособие / Ю.В. Антонова. – Москва: Вита-Пресс, 2022. – 56 с.

2. Корлюгова, Ю.Н. Финансовая грамотность: методические рекомендации для учителя. 2-3 классы общеобразовательных организаций / Ю.Н. Корлюгова, Е.Е. Гоппе. – Москва: ВАКО, 2020. – 112 с.

3. Лизогуб, А.Н. Финансовая грамотность населения: экономическое содержание и необходимость ее повышения в условиях рыночных отношений / А.Н. Лизогуб; под общ. ред. Г.Ю. Гуляева // Инновационные процессы в обществе, науке, образовании: монография. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 5-13

4. Морозова, И.В. Финансовая грамотность воспитанников детского дома как фактор успешного освоения социально-экономических ролей / И.В. Морозова, С.Н. Бегидова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – № 4(146). – С. 58-64

5. Сергеева, Т.В. Образовательные модели формирования финансовой грамотности в системе общего образования / Т.В. Сергеева // Академический вестник Академии социального управления. – 2014. – № 1. – С. 30-33

6. Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. № 2958-р). – URL: https://minfin.gov.ru/ru/document?id _4=304737rasporyazhenie_pravitelstva_rossiiskoi_federatsii_ot_24.10.2023__2958r_ob_utverzhdenii_strategii_povysheniya_finansovoi_gramotnosti_i_formirovaniya_finansovoi_kultury_do_2030_goda (дата обращения: 08.03.2026)

7. Федеральная образовательная программа начального общего образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372). – URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/ (дата обращения: 11.03.2026)

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 08.03.2026)

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич
Крымский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент Лукавенко Андрей Викторович
Крымский юридический институт (филиал) Университет прокуратуры Российской Федерации (г. Симферополь);
преподаватель кафедры физической культуры Коваленко Юрий Анатольевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИК СНЯТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД

Аннотация. Задачи исследования заключались в научном обоснование перспектив внедрения методик ограничения визуальных сенсорных систем, используемых в боевых искусствах Дальнего Востока, относительно профессиональной рукопашной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России. Раскрыты специфики психофункционального анализа курсанта. Так же на основе этого показанна психологическая коррекция его техник и тактик при силовом задержании. Показан пример техники и тактики на два ударных действия. Доказанно, что в случаях использования техник и тактик на три и более удара, поиск лучшего результата усложняется. Применение методов «с ограничением визуального контроля» во взаимной связи с разделением проведения технических и тактических комбинаций на ряд этапов, позволяет облегчить процесс определения ошибок и их профилактику.

Ключевые слова: визуальный, контроль, курсант, обучение, полиция, рукопашный бой, сенсорные системы, функциональный.

Annotation. Research tasks consisted in scientific ground of prospects of introduction of methodologies of limitation of the visual sensory systems, used in battle arts of Far East, relatively professional hand-to-hand preparation of cadet's of educational organizations of Ministry of Internal Affairs of Russia. The specifics of психофункционального analysis of student are exposed.

Similarly on the basis of this показанна psychological correction of his techniques and tactician at power detention. The example of technique and tactics is shown on two shock actions. Well-proven, that in the cases of the use of techniques and a tactician on three and more than blows, search of the best result becomes complicated. Application of methods «with limitation of visual control» in an interconnection with dividing of realization of technical and tactical combinations into the row of the stages, allows to facilitate the process of determination of errors and their prophylaxis.

Key words: visual, control, cadet's, teaching, police, hand-to-hand fight, sensory systems, functional.

Введение. В процессе формирования специальных навыков и качеств рукопашной подготовки будущих офицеров полиции многогранной проблемой обозначается развития умения контроля за построением двигательного действия, в первую очередь в очень специфических по координационным характеристикам технико-тактических комбинаций силового задержания. Скоординированность двигательных действий, согласованных по пространственным и временным показателям, заключается в создании из них контролируемой структуры, которая обуславливается смысловой целью движения. Исследователи, в том числе и авторы [2; 3; 4], работы сенсорных систем организма в процессах спортивной тренировки доказывают, что в психофизиологическом аспекте ловкость определяется как «функциональный мозговой аппарат», снабжающий «самостоятельную настройку» всех органов восприятия, таких как структурирование включения схемы регуляции двигательных действий и создание все объемлющих взаимных связей между процессом воспроизведения движения и энергией действия.

Изложение основного материала статьи. При работе с курсантами высшей школы полиции России авторами, в целях программы научных исследований по разработке инновационных педагогических технологий широко применяются методы и средства дальневосточных боевых искусств прикладного направления – каратэ и дзюдо. В данных единоборствах существуют составляющие средства формирования навыков техники двигательного действия в виде комплексов формальных физических упражнений. есть раздел, называемый ката. Данные комплексы предполагают чёткий регламент как в ходе поэтапности синтеза техники движений разнонаправленного содержания, так и с жёсткой фиксацией ритма, чередования ускорения и замедления, усилия и релаксация.

В каждой составляющей формального комплекса присутствует не менее десяти характеристик оценки двигательного действия. Фундаментальные комплексы включают в себя до шестидесяти компонентов. В периодах совершенствования профессионального мастерства профессиональной рукопашной подготовки фиксация ошибок техники у курсантов, в первую очередь мелких, очень осложнено. Одним из результативных и проверенных практикой методов определения погрешностей при исполнении комплексов является способ воспроизведения «со снятием визуального контроля». При данной методике комплексы воспроизводятся «в слепую» или с ограничением визуализации.

При постановке задач определения погрешностей техники выполнения двигательного действия (идентичность структуре боевых стоек, траектории ударов и защитных действий, фиксация конечностей и пр.), то в данном случае формальные комплексы надо воспроизводить с вербальным восприятием счёта преподавателя, который отмечает недочёты, наиболее свойственные для выполняемого комплекса. При работе «со снятием визуального контроля» погрешности в технике приёма усиливаются. Из ста восьмидесяти исследуемых курсантов различных степеней подготовки и курсов обучения, производивших по два или три формальных комплекса, отмечалась стабильная направленность, при которой погрешности замечались гораздо резче, чем при стандартной работе.

Одновременно были обнаружены обстоятельства утраты вестибулярной сенсорики (скоординированного равновесия) при разворотах на сто восемьдесят, а тем более на двести семьдесят градусов. В подавляющем большинстве основным фактором утраты вестибулярного контроля были: примерно в шестидесяти процентах случаев – неверное смещение ОЦТ (относительного центра тяжести) в промежуточных стойках и примерно в тридцати процентах – нарушение вестибулярной сенсорики при концентрации нижней конечности в окончательной фазе двигательного действия и завершении вращательного движения туловищем.

У всех, кто промахивается с углом разворота, устанавливалось не понижение, а повышение угла разворота. Диаметрально противоположная ситуация с проведением защитного действия: в двадцати процентов фиксаций проведение блока не имеет системных показателей в отклонении, а в восьмидесяти процентов при просчете в проведении защиты устанавливается не доведение блока до необходимого уровня.

В отработанных на недостаточном профессиональном уровне двигательных действиях в проведении ударов фиксируется такая закономерность: при проведении прямого удара кулаком в полном шаге (аюми-аси) при поставленной задачи преподавателем на фиксацию контроля иных характеристик движения, уход от вектора центра (линии атаки) совершается в направлении ударной руки, а при акценте на атакующее ударное действие в семидесяти процентов устанавливается уход угла атаки в направлении, диаметрально противоположной атакующей руке.

Сравнивая же параметры курсантов ВУЗа МВД со спортсменами младшего школьного возраста клубов традиционного каратэ при выполнении формальных комплексов «со снятием визуального контроля» нами было исследовано что у курсантов увеличение погрешности на восемьдесят процентов больше, чем у детей семи – восьми лет. Это ещё раз доказывает научные теории того, что с увеличением возраста визуального контроля повышаются.

Итак, в процессе усовершенствования сформированного навыка техники рукопашного боя, мы вынуждены проходить три уровня (авторская классификация [6]): 1. Формирования знания о двигательном действии; 2. Проведение движения, максимально сориентированное к осознанию его на базе перманентного усовершенствования его структуры действия; 3. Восприятие действия и перевод контроля за его произведением на уровень навыка (подсознания в динамике стабильности вестибулярной сенсорики).

Методики тренировки «со снятием визуального контроля» желательно применять на втором этапе формирования навыка двигательного действия. Без этих методик достаточно понижается позитив использования пассивной медитации (идеомоторного метода спортивной тренировки), а в ряде случаев это ещё может и навредить.

Относительно теорий сенсорных регулировок [1; 2; 4], работа организма при активной мышечной деятельности представляет собой разнообразные системы и механизмы деятельности, перманентно взаимодействующие между собой в зависимости от оперативно меняющихся внешних ситуаций.

Меняя обстоятельства двигательной деятельности курсанта и факторы влияния на его психофизиологию, мы в состоянии не только выполнять психодиагностику, но и менять (оптимизировать, совершенствовать) структуры и механизмы регуляции двигательных действий, способствовать работе сенсорных систем направлении переходов от одних возможностей реализации движений к иным и определения наиболее наилучших модификаций выполнения поставленных двигательных целей и задач. Визуальная манера движений представляет собой его модель, с которой оперативный интеллект может совершать сенсорные операции, нужные в данный момент для получения адекватности с восприятием двигательного действия, что в свою очередь обуславливается базой для создания сложного осознания о движениях, действиях и всем учебно-тренировочном процессе.

При этом визуальный объект включает в себя и негативные результаты – проприорецептивные изменения и прибавления, фантазии, иллюзии, проявляющие деструктивные воздействия.

Проприорецептивные дополнения и искажения, привносимые курсантом в образ двигательных действий, наиболее выражаются при работе «со снятием визуального контроля». Синтез пассивной медитации (идеомоторного метода спортивной тренировки) с методиками работы «со снятием визуального контроля» может дать ярко выраженные позитивные модификации итогов подготовки формирования специальных навыков техники рукопашного боя, но в педагогических обстоятельствах того, что преподаватель в состоянии профессиональной компетенции грамотного анализа итогов наблюдений, и соответственно правильного с позиций научной дидактики построения учебных занятия.

Специфика психофизиологических трансформаций в ЦНС (центральной нервной системе) курсантов во время и после разнообразных видов тренировочных влияний представляет собой одной из главных проблематик спортивно-профессиональных педагогических исследований. Изучение психофункциональной мобильности двигательной сенсорики и работы коры головного мозга дает потенциал исследований и анализа повышения работоспособности и работовыносливости, а также перспектив возможностей курсантов к вторичным физическим нагрузкам на занятиях. При разучивании и последующем создание двигательного навыка от курсанта требуется формирование и закрепление точных и динамически стабильных представлений, обуславливающихся базой данных двигательных действий. Представляемая двигательная деятельность существенно увеличивает иннервацию нервной системы на периферии. Применение этих методик без нужного осознания ведёт в итоге к полярно противоположным последствиям.

Показать применение методик работы «со снятием визуального контроля» возможно за счёт рассмотрения результатов отходов от стандарта в углах разворотов и трансформаций расстояний шагов при осуществлении формальных комплексов. При грамотной оценке итогов и компетентном их изучении можно обозначить выводы даже в тех педагогических вопросах, которые непосредственно не относятся к технической подготовке. Если применять разнообразные по уровню влияния (к примеру, по степени предполагаемой травмирующей опасности) преграды, расположенной в зоне проведения формального комплекса, то возможно довольно достоверно определить следственные факторы многих психических сложностей у курсантов или те позитивные (мощные) качества его психофизиологии, которые возможно применять в выборе тактических характеристик боестолкновения.

Допусти мы исследуем увеличенный показатель неуверенности курсанта в связи с возможной угрозой (большой сдвиг угла разворота как реакцию на опасную преграду, находящеюся рядом с вектором перемещения). Это объясняется тем, что в боевом столкновении, атакуя давящей тактикой курсант предполагает у своего противника такие технико-тактические навыки, которые у него могут и не быть. На данных выводах возможно построение различных методик подготовки с этим курсантом. К примеру, формировать комбинации работы атакующей давящей тактики таким образом, чтобы как можно больше ограничить поведения противником защитных действий от первого удара технической комбинаторики и выполнения контратакующего технического действия. Отсюда возможно убрать или понизить чувство угрозы и облегчить проведение технико-тактической комбинаторики. То есть определить самую опасную (по мнению курсанта) контратаку противника и сфокусировать комбинаторику на максимально возможном его понижении возможностей контратаковать.

Необходимо учитывать, что применяя методики «со снятием визуального контроля», мы одновременно движемся по двум векторам педагогического совершенствования: психофункциональный анализ курсанта и психологическая коррекция его техник и тактик на базе данного анализа, то есть развитие технических и тактических действий и переход в совершенствовании техники и тактики на третий уровень формирования двигательного технико-тактического действия профессиональной рукопашной подготовки – уровень подсознания (уровень навыка).

В связи с тем, что визуальный контроль личностных двигательных действий занимает основную часть сенсорного восприятия курсанта, что очень понижает реалии восприятия адекватности, сложившейся оперативной тактической ситуации, присутствует острая необходимость данного перехода. Переключение на контроль личностных двигательных действий восприятия, то есть на уровне подсознательных акций-реакций, предполагает «освобождение» осознания до полной релаксации и ведущий канал контроля тактической ситуации – визуальный от потребности самостоятельной оценки за техникой и тактикой приёма силового задержания, что в свою очередь реально повышает потенциалы решения разносторонних тактических моментов боестолкновения посредством перевода техник приёмов на уровень орудий решения реальных целей и задач. Мы уже научно обосновывали в предыдущих исследованиях [5] перспективы формирования у будущего офицера полиции психофункциональных сверх навыков «внимание широкого объёма» и «отстранённый разум», основанных на методиках активной медитации дзен-буддизма и школ древних даосов. Всё это является фундаментальным построением педагогических технологий подготовки боевых единоборств Дальнего Востока, предполагающих доведение мастерства рукопашного боя до акмеологического предела уровня антиципации (предвидения технико-тактических действий противника).

Чем тяжелее поставленная боевая задача перед сотрудником ОВД в процессе боестолкновения (силового задержания), тем больше необходимость в дополнительных корректировках двигательных действий, в пристраивании их к вариативным условиям тактики рукопашного боя. От оперативности включения интеллекта требуется большая энергичность в решении основных и частных тактических задач. Когда этого мало, то курсант обязан перестраиваться на иную форму двигательного действия. С одной стороны, это оперативная вариативность интеллекта, которая представляет собой достаточно важной особенностью, с другой при вариативности в реализации поставленных задач у курсанта возникает опасность исказить один из фундаментальных аспектов, установленных преподавателем в боевую технико-тактическую комбинаторику, что повлечёт её узловому трансформированию и тем самым обусловить не реальность её использование в обстоятельствах «живого» боестолкновения (силового задержания). Определение искажённой составной части технико-тактической комбинаторики и её коррекции в нужной установке может сориентировать использование методик «со снятием визуального контроля».

Допустим курсанту ставится задание выполнения технической связки «двойкой» в тактике контратак – прямой удар кулаком и удар снаружи – внутрь подъёмом стопы. Базовый принцип реального применения данной технико-тактической комбинаторики заключается в синтезе фокусировки на первую технику с целью стопорящей остановки противника (силовой – торможение его атаки посредством останавливающего удара кулаком, или технико-тактической – тактическая хитрость, вызов на попытку блокировки данного удара, с концентрацией внимания на действие блока и соответственно с отвлечением сознания) и дальнейшее выполнение удара подъёмом стопы сбоку с одновременным смещением ОЦТ на опорную ногу.

При многоразовой отработке этой комбинаторики без контроля преподавателя возможно формирование искажённого отрицательного навыка в направление смещения опорной ноги при использовании удара ногой, а это и временные и силовые характеристики или смещения фокусировки с первого удара рукой (смена на его имитирование без достижения ступора).

Работа с ошибочным действием биомеханики в итоге приведет к проигрышу при мощном атакующем воздействии противника. В базовом фундаменте ошибки реализации технико-тактической комбинаторики лежало возможность

реализации взаимозаменяемости перегрузок, обуславливающих гравитационное влияние на ОЦТ посредством ограничения дистанции движения вперед ОЦТ в первом техническом действии и наиболее оптимизированной биомеханикой – смещением вперёд опорной ноги во втором техническом действии.

Выводы. В исследовании показан пример технико-тактической комбинаторики на два ударных действия («двойка»). В случаях применения техник и тактик на три и более составляющих, поиск наиболее результативного решения значительно усложняется. Использование методик «со снятием визуального контроля» во взаимосвязи с разделением проведения технико-тактической комбинаторики на ряд этапов, предоставит возможность облегчить процесс выявления ошибок и их профилактику.

Литература:

1. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин. – Москва: Наука, 1973. – 452 с.

2. Завьялов, Д.А. Теория и практика формирования ключевой двигательной компетентности в спортивной борьбе: дис. ... д-ра пед. наук / Д.А. Завьялов. – Красноярск, 2006. – 456 с.

3. Лукавенко, А.В. Исследование координационно-сенсорных качеств как основополагающая научная доктрина реального соответствия современным требованиям профессиональной рукопашной подготовки в вузах МВД России / А.В. Лукавенко, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 81(1). – С. 232-235.

4. Ровный, А.С. Роль сенсорных систем в управлении сложно-координированными движениями спортсменов / А.С. Ровный // Слобожанский научно-спортивный вестник. – 2014. – № 3(41). – С. 78-85.

5. Усков, С.В. Педагогические, психологические и философские аспекты Буси-до как инновационная составляющая рукопашной подготовки курсантов вузов МВД / С.В. Усков // Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 28 апреля 2019 года). – Ростов-на-Дону: РЮИ МВД России, 2019. – С. 121-128.

6. Усков, С.В. Теоретико-методические основы оптимизации занятий по единоборствам в образовательных организациях высшего образования / С.В. Усков. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2021. – 240 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
кандидат педагогических наук, доцент Литвинова Елена Робертовна
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Планирование и организация персонализированного обучения слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации рассматривается авторами как один из наиболее мощных инструментов достижения конкурентноспособности отечественными специалистами, занятыми в различных отраслях. В первую очередь демонстрируется текущее состояние российской и мировой системы образования, экономики в целом. На основании результатов их анализа определяются роль и место организаций дополнительного профессионального образования (ДПО) в достижении соответствующих прогрессивных изменений. Кроме того, говорится о возможности и необходимости реализации в них персонализированного обучения как одного из путей оптимизации педагогической деятельности. Даётся определение соответствующего термина. Рассматриваются преимущества персонализированного обучения при работе со взрослыми учащимися. Предлагается также модель персонализированного обучения слушателей системы ДПО.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, переподготовка, повышение квалификации, персонализированное обучение, слушатель, преподаватель.

Annotation. The authors consider the planning and organization of personalized training for students of retraining and advanced training courses as one of the most powerful tools for achieving competitiveness by the Russian specialists employed in various industries. First of all, the current state of the Russian and global education system and the economy as a whole is demonstrated. Based on the results of their analysis, the role and place of organizations of additional professional education in achieving the corresponding progressive changes are determined. In addition, it is said about the possibility and necessity of implementing personalized learning in them as one of the ways to optimize pedagogical activity. The definition of the corresponding term is given. The advantages of personalized learning when working with adult learners are considered. A model of personalized learning for students of the additional professional education system is also proposed.

Key words: additional professional education, retraining, advanced training, personalized training, student, teacher.

Введение. Развитие системы образования идёт вслед за достижениями человеческой цивилизации. На практике данная тенденция находит своё выражение в том, что постоянно обновляющиеся требования социума в целом и производственной сферы в частности требуют организации опережающего обучения, – подготовки кадров для будущего.

По данной причине можно согласиться с авторами (А.А. Андреева [1], В.В. Вдовенко, Е.В. Тамошкина, Л.А. Филимонюк [2], С.В. Иванова, И.А. Сиялова [4]), утверждающими, что сегодня успех реализации образовательных программ как никогда ранее связан с квалификацией педагогических работников. Это представляется важным в том числе применительно к сфере дополнительного профессионального образования (ДПО). С другой стороны, в данном сегменте отечественной системы подготовки квалифицированных кадров хорошо заметна и тенденция, при которой профессиональные успехи занятых в нём преподавателей и их большой опыт практической деятельности не всегда гарантируют педагогические успехи [8].

Новые государственные директивы, запросы производственной сферы, быстрые темпы развития всех отраслей человеческой деятельности определяют потребность в пересмотре и переоснащении средств обучения, используемых современными организациями соответствующего уровня. Более того, процессы цифровизации, как показал накопленный за последние десятилетия опыт (Е.О. Воробчикова [3], М.В. Кускова. Н.Н. Суртаева [5], И.С. Петронюк [7]), оказались способны в сравнительно короткий временной промежуток трансформировать саму концепцию ДПО.

Прежде всего, реализация программ переподготовки и повышения квалификации в настоящее время становится не

просто популярным трендом, но необходимостью [6]. Актуализация знаний, умений, навыков, уже имеющихся у практикующего специалиста, приобретение новых, создание неповторимого набора профессиональных и личностных компетенций делают его уникальным. В свою очередь это позволяет лицу, успешно завершившему обучение по программе ДПО, занять определённую нишу на современном рынке труда с его непредсказуемой динамикой.

В свою очередь, оказать действительно эффективную помощь в деле профессионального выбора, содействовать профессиональному росту, считают исследователи (Е.О. Воробчикова [3], М.В. Кускова. Н.Н. Суртаева [5], Л.А. Филимонюк, Е.Р. Литвинова [8]), позволит организация персонализированного обучения слушателей. Реализация данного принципа предоставит, кроме того, более широкие возможности для эффективного использования технологий дистанционного обучения при реализации программ ДПО [1]. Это, несомненно, позволит повысить его привлекательность для контингента, составляющего в подобных организациях большинство обучающихся. Дело в том, что современные слушатели реализуют учебную деятельность преимущественно «на ходу» и, следовательно, не всегда имеют возможность тратить время на дорогу к месту реализации образовательных программ соответствующего уровня [6]. Подробнее о персонификации процесса освоения программ ДПО будет сказано ниже.

Изложение основного материала статьи. В рамках данного исследования категорию «персонализированное обучение» применительно к слушателям организаций ДПО мы вслед за В.В. Вдовенко с соавторами [2] будем понимать как принцип организации образовательного процесса, при реализации которого взрослым обучающимся предоставляется возможность для самостоятельного построения образовательных траекторий, в т.ч. при помощи различных элементов цифровой образовательной среды (ЦОС) образовательной организации.

Знакомство с научно-методической литературой (Е.О. Воробчикова [3], И.С. Петронюк [7], Л.А. Филимонюк, Е.Р. Литвинова [8]) позволило нам выделить ряд существенных преимуществ такого обучения при планировании и организации процессов повышения квалификации и переподготовки (Табл. 1).

Таблица 1

Преимущества персонализированного обучения слушателей ДПО

Категория участников педагогического процесса	Преимущества
Обучающиеся	Усиление мотивации к самостоятельному обучению
	Возможность освоения программы ДПО в сотрудничестве с другими субъектами педагогической деятельности
	Расширение возможности выбора форм учебной деятельности, в т.ч. подразумевающих широкое использование технологий дистанционного и смешанного обучения
	Возможность планировать и воплощать на практике собственную образовательную траекторию, определяя субъективно значимые задачи и пути их решения
Обучающие	Автономность при разработке авторских образовательных ресурсов
	Расширение возможностей для самовыражения, профессионального и личностного роста
	Формирование мотивации профессиональной деятельности как одной из ведущих её нематериальных ценностей
	Позиция ведущего субъекта педагогического процесса

Благодаря этим преимуществам персонализированное обучение слушателей ДПО позволяет им оперативно выявлять собственные профессиональные дефициты. Действительно, показанные в Таблице 1 усиление мотивации к самостоятельному обучению и возможность освоения программ ДПО в сотрудничестве с другими субъектами педагогического процесса позволяют интенсифицировать знакомство с опытом коллег и, следовательно, сравнивать его с собственным, выявляя при этом те или иные промахи, которые могут быть следствием недостаточной сформированности тех или иных знаний, умений навыков. Преподавателю же автономность при разработке авторских образовательных ресурсов позволяет направлять деятельность взрослых обучающихся на осознание собственных дефицитов. И чем эти дефициты будут выше, тем более выраженным станет запрос обучающихся на расширение возможностей для выбора форм учебной деятельности, в т.ч. дистанционной, а равно планирования и воплощения на практике собственных образовательных траекторий. Таким образом, организация персонализированного обучения, с одной стороны, позволит слушателям скорее осознать собственные профессиональные дефициты, а с другой их понимание будет стимулировать к участию в деятельности, направленной на минимизацию соответствующих недостатков, т.е. в собственно персонализированной учебной деятельности.

По завершении выявления профессиональных дефицитов начинается их ликвидация. Процесс этот мы будем рассматривать в соответствии с упоминаемой рядом отечественных авторов (А.А. Андреева [1], С.В. Иванова, И.А. Сиялова [4], Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова [6]) «Матрицей осознанной компетентности». Она, указывает А.А. Андреева [1], включает два последовательных этапа (Рис. 1).



Рисунок 1. «Матрица осознанной компетентности»

Рассмотрим прохождение этих этапов в русле реализации со слушателями организаций ДПО принципа персонализированного обучения более подробно. Прежде всего вслед за С.В. Ивановой и И.А. Сияловой [4] отметим, что находясь на первой стадии этого пути, которую мы обозначили как «неосознанная некомпетентность», взрослый учащийся в большинстве случаев наблюдает за процессом со стороны и осознает принципиальную возможность совершаемых действий, приблизительно понимает их последовательность. На следующей, также относящейся к первому этапу стадии «осознанная некомпетентность» субъект начинает испытывать потребность в освоении тех или иных навыков, осознавать

нехватку знаний и умений. К завершению же данной стадии слушатель организации ДПО овладевает базовыми компетенциями, но при этом понимает, что они нуждаются в доведении до автоматизма. Могут появляться и другие направления, по которым требуется работа для дальнейшего улучшения соответствующих знаний, умений и навыков [6]. На завершающей же стадии, обозначенной как «неосознанная компетентность», у специалиста, проходящего переподготовку или повышение квалификации, по обоснованному мнению А.А. Андреевой [1], формируется высокий уровень насмотренности в выполняемой деятельности. В свою очередь действия при выполнении профессиональных задач доходят до полного автоматизма. Переход на неё, добавляют С.В. Иванова и И.А. Сиялова [4], сопровождается проявлениями чувств радости и удовлетворённости.

Естественно, что успешное прохождение слушателями соответствующих этапов подразумевает правильный выбор ими персонифицированных образовательных маршрутов. В результате анализа авторами собственного опыта педагогической деятельности, а равно и изучения специальной литературы (А.А. Андреева [1], С.В. Иванова, И.А. Сиялова [4], Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова [6], И.С. Петронюк [7]) были выявлены теоретические основания соответствующего процесса:

– идеологии и методологии, идеи и смыслы развития культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования, определяемые, в свою очередь, ресурсами и условиями гарантированного сохранения потенциала личности, профессионального сообщества и социума в целом;

– приоритет адресности перспектив профессионального роста;

– моделирование новых систем повышения квалификации на базе доступных в конкретном регионе научно-методических структур при обязательном учёте российского и зарубежного опыта составления и практического воплощения таких моделей;

– идеи синергетики, предполагающей моделирование образовательной системы и механизмов её изменений под воздействием внешних факторов;

– анализ реализации наставнической деятельности в регионе при учёте положений не только персонифицированного подхода, но и информационного.

Базируясь на перечисленных выше теоретических основаниях, а равно результатах анализа опыта отечественных педагогов (В.В. Вдовенко, Е.В. Тамошкина, Л.А. Филимонюк [2], М.В. Кускова. Н.Н. Суртаева [5], Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова [6]) в деле персонализированного обучения слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки, собственной педагогической практики авторов, мы можем предложить модель персонализированного совершенствования профессиональных и личностных компетенций специалистов в системе ДПО (Табл. 2).

Таблица 2

Модель персонализированного обучения слушателей в системе ДПО

Уровни обоснования	Государственная система оценки качества образования
	Заказ конкретных учреждений и региональной экономической системы в целом
	Личностные образовательные запросы каждого практикующего специалиста
Методологические подходы	Персонифицированный
	Информационный
Используемые педагогические технологии	Модерация реализации деятельности, направленной на переподготовку и повышение квалификации слушателей, со стороны профессорско-преподавательского состава ведущих вузов региона
	Технологии обучение, ориентированные на стимуляцию саморазвития взрослых учащихся, повышение их профессиональной мобильности
	Доступные информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ)

Представленная нами модель предопределяет реализацию персонализированного обучения слушателей системы ДПО в части удовлетворения их индивидуальных образовательных потребностей, выявления и нивелирования профессиональных дефицитов. Реализация упомянутых ранее методологических подходов включает не только освоение практикующими специалистами актуальной научно-технологической и нормативной базы, привитие им культуры самостоятельного отслеживания соответствующих оснований собственной деятельности, но также и инициацию деятельности, направленной на личностное и профессиональное саморазвитие.

При этом реализация в системе ДПО положений информационного подхода предполагает опору соответствующего процесса на два взаимосвязанных аспекта (Рис. 2).

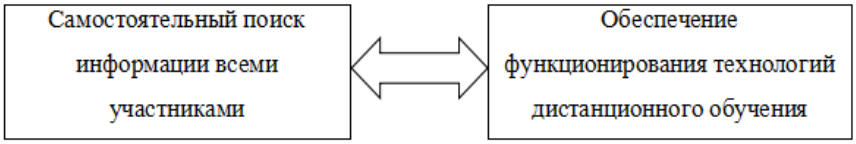


Рисунок 2. Аспекты педагогического процесса в организации ДПО, составляющие его опору при реализации информационного подхода

Используя возможности современных ИКТ педагогический состав организации (структурного подразделения), реализующей программы переподготовки и/или повышения квалификации, может эффективно реализовывать ряд видов деятельности, позволяющих широко использовать персонифицированный подход к обучению [4]. К ним относятся:

– отслеживание личностных и профессиональных дефицитов практикующих специалистов в конкретные периоды развития экономики региона и отдельных её отраслей;

– модерирование взаимосвязей, существующих внутри и вне отдельных отраслей региональной экономики, а также между теми специалистами, которые имеют общие профессиональные интересы и при реализации различных форм группового взаимодействия способны генерировать продуктивные идеи и предлагать пути их реализации в своей области.

Таким образом создаются персонифицированные образовательные маршруты в рамках общих курсов повышения квалификации. Результатом же их реализации является продукт в виде технологий и/или контента, создаваемых слушателями самостоятельно или в соработничестве с коллегами [4]. Таким образом, практикующие специалисты

различных отраслей получают не просто теоретические знания о тех или иных изменениях в зоне их ответственности, но готовый инструментарий, помогающий существенно снизить их профессиональные дефициты.

При этом модель персонализированного обучения слушателей в системе ДПО, представленная нами в таблице 2, представляет собой, по нашему мнению, основу для дальнейшей разработки технологий формирования персонифицированных образовательных маршрутов слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации. При этом обязательным является учёт упоминаемой большинством исследователей (В.В. Вдовенко, Е.В. Тамошкина, Л.А. Филимонюк [2], Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова [6], Л.А. Филимонюк, Е.Р. Литвинова [8]) цифровой трансформации практически всех сфер деятельности современного человека.

Выводы. Персонализированное обучение, таким образом, представляет собой принцип организации образовательного процесса в учреждении или на факультете ДПО, при реализации которого обучающимся предоставляется возможность для самостоятельного построения образовательных траекторий, в т.ч. с использование различных элементов ЦОС. Оно характеризуется существенными преимуществами при планировании и организации процессов повышения квалификации и переподготовки.

Эти преимущества персонализированного обучения слушателей ДПО позволяют им оперативно выявлять собственные профессиональные дефициты. В свою очередь, процесс нивелировки этих дефицитов рассматривался нами в соответствии с «Матрицей осознанной компетентности».

Успешное прохождение слушателями соответствующих этапов подразумевает правильный выбор ими персонифицированных образовательных маршрутов. Основываясь на его теоретических основаниях, рассмотренных в тексте статьи, мы предложили модель персонализированного обучения слушателей системы ДПО. Модель эта, на наш взгляд, представляет собой основу для разработки технологий формирования персональных траекторий.

Литература:

1. Андреева, А.А. Персонализация и индивидуализация программ дополнительного профессионального образования средствами искусственного интеллекта / А.А. Андреева // KANT. – 2025. – № 3(56). – С. 293-300

2. Вдовенко, В.В. Модель подготовки педагога к формированию профессиональной траектории в системе повышения квалификации / В.В. Вдовенко, Е.В. Тамошкина, Л.А. Филимонюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 62-65

3. Воробчикова, Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации / Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – 1 с.

4. Иванова, С.В. Персонифицированный подход в повышении квалификации педагогических кадров / С.В. Иванова, И.А. Сиялова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 1(58). – С. 92-106

5. Кускова, М.В. Развитие представлений о дидактике обучения взрослых в условиях дополнительного профессионального образования / М.В. Кускова, Н.Н. Суртаева // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 132-134

6. Нугуманова, Л.Н. Проектирование и реализация стратегий развития и совершенствования педагогов в системе дополнительного профессионального образования (опыт Института развития образования Республики Татарстан) / Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 10. – С. 1549-1556

7. Петронюк, И.С. Отношение слушателей программ дополнительного профессионального образования к игровым технологиям в процессе обучения / И.С. Петронюк // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 210-212

8. Филимонюк, Л.А. Методические условия повышения эффективности профессиональной педагогической деятельности / Л.А. Филимонюк, Е.Р. Литвинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 301-304

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Исследование посвящено анализу роли педагогических технологий в формировании профессиональной готовности студентов педагогических вузов. Выявлено существенное противоречие между требованиями современного образовательного стандарта и практикой подготовки учителей, недостаточно ориентированной на технологизацию процесса развития готовности к профессиональной деятельности. Проведён анализ научной литературы, позволивший определить педагогические технологии как системный инструмент, интегрирующий принципы, методы и средства развития компетентности будущего педагога. Установлено, что эффективность формирования профессиональной готовности повышается при условии применения интегративно-акмеологических технологий, проектной деятельности воспитательной направленности и организации ценностно-смыслового взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Показано, что принципиальное значение имеет создание специальных педагогических условий, включающих систематизацию методов подготовки, периодизацию развития готовности и психолого-педагогическую поддержку обучающихся. Проведённое исследование позволяет заключить, что педагогические технологии являются не просто методическим инструментарием, но полноценной системой управления развитием профессиональной готовности, требующей дальнейшего уточнения и экспериментальной проверки в различных контекстах подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: акмеологические технологии; воспитательная готовность; гражданское воспитание; интегративные подходы; педагогические технологии; профессиональная готовность; формирование компетентности.

Annotation. The research is devoted to the analysis of the role of pedagogical technologies in the formation of professional readiness of students of pedagogical universities. A significant contradiction has been revealed between the requirements of the modern educational standard and the practice of teacher training, which is insufficiently focused on the technologization of the process of developing readiness for professional activity. The analysis of scientific literature has been carried out, which has made it possible to identify pedagogical technologies as a system tool that integrates the principles, methods and means of developing the competence of a future teacher. It is established that the effectiveness of the formation of professional readiness increases with the

use of integrative-acmeological technologies, educational project activities and the organization of value-semantic interaction with all participants in the educational process. It is shown that the creation of special pedagogical conditions is of fundamental importance, including the systematization of training methods, periodization of readiness development and psychological and pedagogical support for students. The conducted research allows us to conclude that pedagogical technologies are not just methodological tools, but a full-fledged management system for the development of professional readiness, requiring further refinement and experimental verification in various contexts of teacher training.
Key words: acmeological technologies; educational readiness; civic education; integrative approaches; pedagogical technologies; professional readiness; competence formation.

Введение. Современное состояние педагогического образования характеризуется переосмыслением подходов к подготовке будущих учителей в условиях динамичных перемен в обществе и системе образования. Острая необходимость повышения качества подготовки педагогических кадров порождает множество вопросов о том, какие именно инструменты и методы способны обеспечить формирование устойчивой и многоаспектной профессиональной готовности к сложной деятельности в школе.

Здесь обнаруживается существенное противоречие. С одной стороны, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования содержат требование развивать у студентов совокупность знаний, умений и компетентностей, необходимых для успешной профессиональной деятельности. С другой стороны, практика вузовского обучения нередко остаётся эмпирической, фрагментарной, не опирающейся на четкую систему педагогических технологий, способных обеспечить целенаправленное, поэтапное развитие готовности будущих педагогов. Недостаточно разработаны механизмы интеграции различных технологических подходов при подготовке учителей в контексте как воспитательной деятельности, так и гражданского образования, так и развития коммуникативных навыков обучающихся.

Научный пробел становится очевидным. Литература по педагогике содержит многочисленные исследования о готовности будущих педагогов. Как отмечает О.С. Бабенкова, проектная деятельность воспитательной направленности выступает действенным средством такого формирования [1, С. 14]. Н.М. Жданова и А.В. Манакова указывают на необходимость специальной организации процесса развития готовности учителей начальных классов к формированию коммуникативных умений [2, С. 63]. И.Ф. Исаев и С.С. Судакова подробно описали условия, которые следует создать для подготовки классного руководителя к ценностно-смысловому взаимодействию с семьей [3, С. 563]. Однако в этих работах педагогические технологии часто рассматриваются фрагментарно, без целостного осмысления их роли как системного инструмента управления процессом становления готовности.

Пробел состоит в отсутствии достаточно полного теоретического и практического описания того, как именно педагогические технологии функционируют как интегральный механизм развития профессиональной готовности будущих педагогов. Требуется систематизировать понимание принципов, методологических основ и условий, при которых технологический подход становится действительно эффективным. Кроме того, остаётся открытым вопрос о периодизации и специфике процесса формирования готовности в зависимости от типа педагогической деятельности – воспитательная работа, гражданское воспитание, развитие коммуникативных компетенций и прочее.

На этом фоне накопленный опыт исследований представляется значительным. За последние годы получено достаточное количество знаний о компонентной структуре профессиональной готовности, о педагогических принципах её развития, о роли специальных условий обучения. Но этот материал, как правило, не систематизирован в контексте технологического подхода, что препятствует его применению в практике подготовки кадров и создаёт затруднения для практикующих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Понимание педагогических технологий как инструмента требует предварительного уточнения самого понятия профессиональной готовности будущих педагогов. Это не одноэлементное явление, а сложная система, которая интегрирует когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Профессиональная готовность, как она выступает в исследованиях И.В. Прихода и Е.В. Живора, трактуется в широком смысле – как совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств и мотивационных установок, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности [4, С. 5]. На этом основании понятие периодизации развития готовности приобретает особое значение для практики высшего образования.

Периодизация, как выясняется при внимательном анализе, позволяет выявить закономерности становления готовности на разных этапах обучения в вузе. Не все исследователи единогласно признают этот подход, однако он представляется перспективным для преобразования практики подготовки. И.В. Прихода и Е.В. Живора предложили условную периодизацию понятий и методов формирования готовности в современной педагогике [4, С. 5-9], которая позволяет понять, как трансформируются требования и методики подготовки в зависимости от курса и специализации студентов. Это разделение открывает новые возможности для дифференцированного подхода.

Здесь необходимо провести различие между готовностью как состояние и готовностью как процесс становления. Первый аспект – это достигнутый результат, когда студент обладает необходимыми компетентностями на момент выпуска из вуза. Второй аспект – это динамический процесс, протекающий в течение всех лет обучения и предполагающий постепенное накопление и интеграцию компонентов готовности. Различение этих аспектов имеет решающее значение для проектирования образовательного процесса.

Может показаться, что педагогические технологии – это исключительно набор методических приемов и средств обучения. На первый взгляд, так и может быть. Однако при ближайшем рассмотрении становится очевидным иной статус технологий в образовательном процессе. Педагогическая технология, в этом контексте, выступает как систематизированный комплекс принципов, процедур, методов и средств, ориентированный на достижение четко определённых результатов развития компетентности обучающихся. Это верно, но лишь отчасти, ибо в реальной практике педагогические технологии часто применяются несистемно, без четкого соответствия целям и без должной организационной поддержки со стороны администрации.

Обратимся к конкретным примерам интеграции технологий в процесс подготовки будущих педагогов. О.А. Рудакова обратила внимание на интегративно-акмеологическую технологию как средство формирования профессиональной готовности у будущих учителей начальных классов [5, С. 529]. Эта технология соединяет акмеологический подход (ориентированный на достижение вершин профессионализма) с интегративным принципом (предусматривающим синтез различных предметных областей и методов подготовки). Применение этой системы предполагает не просто передачу знаний, а формирование целостной системы профессионального мышления, способности видеть педагогические явления в их многомерности и противоречивости.

Специфика такого подхода заключается в том, что он требует переосмысления традиционной структуры учебных дисциплин и их взаимосвязи. Вместо линейного следования от теоретических курсов к практикам предполагается параллельное и взаимопроникающее развитие теоретического знания и практического опыта. Студент не просто изучает

теорию управления классом, но одновременно осваивает технологии диагностики, проектирования воспитательных воздействий и рефлексии собственной деятельности. Интеграция усиливает эффективность обучения.

Проектная деятельность, согласно исследованиям О.С. Бабенковой и Ю.Ю. Цыбиной, приобретает особую роль в формировании готовности будущих педагогов к реализации воспитательного аспекта образования [1, С. 14-17]. Здесь следует отметить примечательное явление: проект не просто средство обучения, но полноценная педагогическая технология развития готовности учителя к комплексной реализации образовательных целей. В процессе проектной деятельности студент развивает не только методические умения, но и готовность к диалогу с обучающимися, способность видеть в деятельности средство воспитания и развития личности, средство формирования ценностных ориентаций.

Проектная деятельность содержит и иной значительный пласт – это развитие у будущего педагога рефлексивных навыков и умения критически анализировать собственную работу. При работе над проектом студент вынужден постоянно размышлять о том, почему он избрал ту или иную методическую стратегию, как она соотносится с воспитательными целями, какие трудности могут возникнуть при реализации. Это рефлексивное содержание проектной деятельности нередко остаётся неявным, но его педагогическое значение не меньше, чем самого проекта или его внешних результатов.

Формирование коммуникативной готовности представляет ещё большую сложность. Как показано в исследовании Н.М. Ждановой и А.В. Манаковой, формирование готовности учителей начальных классов к становлению коммуникативных умений обучающихся требует особой организации педагогического процесса в современных условиях [2, С. 63-67]. Это предполагает, что будущий учитель должен на высоком уровне владеть коммуникативными навыками, понимать психологические основы развития речи и взаимодействия, знать методики диагностики уровня сформированности коммуникативных компетенций у обучающихся. Требуется комплексный подход.

Дело осложняется тем, что коммуникативная готовность не может быть сформирована только через традиционные лекции и семинары по методике развития речи. Требуется специальная организация образовательной среды в вузе, которая предоставляла бы студентам возможность практиковать коммуникативные навыки в аутентичных или близких к ним ситуациях. Здесь и возникает необходимость использования таких педагогических технологий, как тренинги, дискуссионные формы работы, микропреподавание, интерактивные методы обучения, групповые формы организации учебной деятельности.

Становится ясно, что педагогические условия формирования готовности играют роль, равную по значению самим технологиям. И.Ф. Исаев и С.С. Судакова выделили педагогические условия формирования готовности будущего классного руководителя к ценностно-смысловому взаимодействию с семьей школьника [3, С. 563-571]. В их числе – специальная подготовка в области семейной педагогики, создание возможностей для анализа собственного опыта взаимодействия с семьей (в том числе через анализ случаев из студенческой жизни), организация общения с опытными классными руководителями и консультантами по вопросам семейной педагогики.

Педагогические условия – это не столько внешние обстоятельства, сколько специально организованные компоненты образовательного процесса, которые активируют развитие нужных компетентностей. Они включают содержание образования, методы и формы обучения, организационные структуры, мотивационные стимулы, а также микроклимат образовательной среды в целом. Этот аспект нередко остаётся без должного внимания исследователей.

Отдельного упоминания заслуживает вопрос о педагогических принципах, лежащих в основе формирования готовности учителей-предметников к гражданскому воспитанию школьников. Е.Ю. Руденко, В.М. Гребенникова и Н.И. Никитина проанализировали эти принципы и показали, что процесс формирования в вузе профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию должен опираться на принципы демократизации, гражданского партнёрства, ценностного самоопределения [6, С. 194-198]. Эти принципы, вероятно, имеют универсальное значение для различных направлений подготовки, однако их конкретизация в контексте гражданского воспитания приобретает особое содержание и практическое наполнение.

Принцип демократизации предполагает, что сам процесс подготовки студентов к гражданскому воспитанию должен строиться на демократических началах – с учётом мнений студентов, развитием их инициативы, предоставлением реальной возможности принимать участие в принятии решений, касающихся организации учебного процесса. Это не просто методический приём, а отражение той позиции, которую должен занимать учитель в своей будущей деятельности. Студент, обучавшийся в демократических условиях, с большей готовностью реализует гражданское воспитание в собственной школьной практике.

Принцип гражданского партнёрства означает, что образовательное учреждение, готовящее педагогов, должно выстраивать отношения со школами, общественными организациями, местными сообществами как подлинные партнёрские связи, а не просто формальные контакты. Это открывает перед студентами возможность видеть реальные социальные проблемы и понимать, как педагогическое воздействие может быть направлено на их решение. Такой подход трансформирует позицию студента из пассивного слушателя в активного участника социальной жизни.

Успешность реализации этих принципов зависит от множества факторов. Квалификация педагогов, их готовность к инновациям, материально-техническое обеспечение вуза, кадровая политика – всё это оказывает влияние на качество подготовки будущих педагогов. В исследованиях нередко недостаточное внимание уделяется анализу этих организационно-управленческих факторов, хотя их роль трудно переоценить для успешного внедрения инноваций.

Инверсией традиционного подхода может считаться предложение исследователей о необходимости работать не от содержания дисциплин к результатам, а от описания компетентностей (результатов подготовки) к отбору содержания и методов. Такой «обратный» дизайн педагогического процесса, ориентированный на результаты, позволяет более целенаправленно использовать педагогические технологии. Педагог начинает не с передачи определённого объёма информации, а с четкого описания того, какие умения, навыки и отношения должны быть сформированы, а затем проектирует педагогический процесс с использованием соответствующих технологий.

На этом этапе уместно остановиться подробнее на вопросе об оценивании готовности. Педагогическая технология формирования готовности необходимо включает в себя и технологию её оценивания – как диагностику исходного уровня, так и мониторинг промежуточных результатов, и итоговую аттестацию. Проблема состоит в том, что традиционные методы оценивания (экзамены, контрольные работы) не всегда адекватны для оценки готовности, которая имеет практический, деятельностный характер и не может быть полностью редуцирована к знаниям.

Необходимо применение полифункциональных систем оценивания, которые включали бы элементы самооценки, взаимооценки, портфолио, проектные работы, кейс-анализ, моделирование профессиональных ситуаций. Такая система позволяет оценить не только уровень знаний, но и способность студента применять эти знания в решении реальных или близких к ним педагогических задач, его готовность к принятию профессиональных решений в условиях неопределённости и конфликта интересов.

Немаловажно также понимать, что готовность формируется не только в процессе обучения в вузе, но и в реальной педагогической деятельности. Первый год работы в школе, пробное обучение на педагогической практике, стажировка – всё

это ситуации, в которых готовность либо подтверждается и углубляется, либо выявляется её недостаточность и фрагментарность. Это означает, что педагогические технологии должны быть спроектированы так, чтобы создавать условия для переноса сформированных умений в новые контексты деятельности, что обычно называют проблемой контекстного обучения.

Обобщая имеющиеся исследования, можно утверждать, что педагогические технологии функционируют на нескольких уровнях организации. На макроуровне они определяют общую стратегию организации образовательного процесса в педагогическом вузе – структуру учебного плана, взаимосвязь дисциплин, принципы отбора содержания. На мезоуровне технологии проявляются в дизайне отдельных учебных курсов и практик – выборе методов обучения, организации занятий, системе оценивания. На микроуровне технологии реализуются в конкретных педагогических взаимодействиях – в способах постановки проблемных вопросов, в организации группового обсуждения, в индивидуальном консультировании студентов.

Указанные уровни находятся в теснейшей взаимосвязи. Технологии на макроуровне задают общие ориентиры, но их реальное воплощение зависит от того, как преподаватель реализует их на микроуровне. И наоборот, прогрессивные методы преподавания на уровне отдельных занятий могут оказаться неэффективны, если они не поддерживаются общей стратегией подготовки и соответствующей организационной инфраструктурой вуза. Согласованность всех уровней – залог успеха.

На основе анализа литературы можно выделить несколько ключевых характеристик педагогических технологий, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной готовности. Прежде всего, технологиям необходима системность – они должны охватывать все аспекты подготовки студентов и создавать целостную, согласованную систему воздействий. Требуется, далее, гибкость и адаптивность – способность технологии учитывать индивидуальные особенности студентов, специфику контекста, изменяющиеся социальные требования к педагогам. Наконец, в технологиях должна быть предусмотрена рефлексивность – возможность для студентов и преподавателей анализировать ход и результаты образовательного процесса, вносить коррективы на основе этого анализа.

Разрыв между инновационными подходами и их реальной реализацией остаётся актуальной проблемой. Исследователи предлагают передовые технологии, но они нередко остаются на уровне рекомендаций и не внедряются в практику подготовки педагогов. Причины этого многообразны: нехватка материально-технических ресурсов, недостаточная подготовленность педагогов, консервативность учебной культуры, ограничения, связанные с аккредитацией и стандартизацией образования. Однако главная причина состоит, вероятно, в отсутствии у руководителей образовательных учреждений, четкого понимания педагогических технологий как системного инструмента развития готовности, а не просто как набора методических приемов.

Как нам представляется, здесь следует различать понятия технологии и техники весьма чётко. Техника – это набор практических действий и приемов преподавания. Технология же – это осмысленная система, которая включает концептуальную основу (на каких теоретических положениях она строится), принципы действия, процедуры реализации, критерии оценки результатов и механизмы обратной связи. Без этого различения происходит подмена понятий, и педагогические технологии превращаются в простой набор фокусов и трюков, не приводящих к устойчивому развитию готовности и не имеющих научного обоснования.

Снижение, уменьшение, падение мотивации студентов при использовании неправильно спроектированных технологий – явление распространённое в практике вузовского обучения. Это происходит, когда технологии применяются формально, без понимания их внутренней логики и без учёта потребностей обучающихся. Парадоксально, но иногда введение «инновационных» методов приводит к снижению качества подготовки, так как студенты начинают воспринимать их как дополнительное усложнение, а не как помощь в освоении профессии.

Требуется, таким образом, не просто внедрение отдельных технологий, а создание условий для системной трансформации педагогического образования. Это предполагает переподготовку педагогов, переосмысление содержания дисциплин, изменение системы оценивания, развитие взаимодействия всех участников образовательного процесса. Ни одна из таких трансформаций не может быть успешной, если она не опирается на четкую теоретическую базу и не поддерживается управленческими решениями на уровне администрации вуза и органов образования.

Е.И. Скафа и Н.А. Бабенко обратили внимание на специфику формирования профессиональной готовности будущего учителя в условиях реформирования образования [7, С. 70-75]. Этот контекст нельзя игнорировать при разработке подходов к подготовке педагогов. Когда система образования претерпевает значительные изменения (новые стандарты, новые подходы к содержанию, изменение требований к учителям), это предъявляет дополнительные требования к подготовке студентов. Они должны быть готовы не только к реализации существующих требований, но и к адаптации к изменениям, к активному участию в реформировании образовательной системы.

Это означает, что педагогические технологии подготовки должны включать элементы развития творческого мышления, способности к инновационной деятельности, готовности к постоянному профессиональному развитию и самоактуализации. Студент должен научиться не просто применять известные методы, но и генерировать новые подходы, адаптировать существующие технологии к конкретным условиям своей работы, отстаивать свою профессиональную позицию. Развитие таких способностей требует специального проектирования педагогического процесса.

Выводы. Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд значимых положений о роли педагогических технологий в формировании профессиональной готовности будущих педагогов. Педагогические технологии выступают не просто методическим инструментарием или набором приёмов преподавания, но представляют собой системно организованный комплекс теоретических принципов, процедур и методов, ориентированный на целенаправленное и поэтапное развитие профессиональной готовности студентов педагогических вузов. Это понимание имеет принципиальное значение для переосмысления подходов к подготовке педагогических кадров и требует соответствующей трансформации практики высшего педагогического образования на всех его уровнях.

Данный вывод подтверждается исследованиями различных авторов, изучавших отдельные аспекты формирования готовности. Интегративно-акмеологические технологии, описанные О.А. Рудаковой, демонстрируют возможность синтеза различных подходов к развитию профессионализма учителей начальных классов. Проектная деятельность воспитательной направленности, анализ которой проведён О.С. Бабенковой и Ю.Ю. Цыбиной, показывает эффективность такой организации учебного процесса, при которой студенты одновременно развивают методические умения и готовность к решению сложных педагогических задач в условиях реальной школьной практики. Специальные условия, выделенные И.Ф. Исаевым и С.С. Судаковой для подготовки классных руководителей, иллюстрируют необходимость целенаправленной работы над конкретными компонентами готовности и её компетентностными характеристиками.

Вместе с тем следует отметить, что эффективность педагогических технологий зависит от целого комплекса условий, относящихся как к содержательной, так и к организационной сферам подготовки. Периодизация развития готовности, предложенная И.В. Приходой и Е.В. Живорой, позволяет понять, что разные этапы обучения в вузе требуют применения различных технологических подходов и методов. На начальных курсах акцент должен быть смещён на формирование

концептуального понимания педагогических явлений, на старших курсах – на развитие практических навыков и готовности к самостоятельной профессиональной деятельности и принятию ответственных решений.

Существенно важно также констатировать, что формирование готовности будущих учителей к специфическим направлениям деятельности – гражданскому воспитанию (как показано в работе Е.Ю. Руденко, В.М. Гребенниковой и Н.И. Никитиной), развитию коммуникативных умений обучающихся (согласно исследованиям Н.М. Ждановой и А.В. Манаковой) – требует специальной технологизации процесса подготовки. Технологии должны быть разработаны и реализованы так, чтобы они охватывали как содержательный, так и деятельностный аспекты подготовки, создавая условия для переноса сформированных компетентностей в профессиональную практику и обеспечивая преемственность между учебной и профессиональной деятельностью.

Кроме того, нельзя не отметить, что педагогические технологии функционируют в контексте постоянных изменений в системе образования. Как обращают внимание Е.И. Скафа и Н.А. Бабенко, процесс реформирования образования предъявляет новые требования к готовности педагогов и к качеству их подготовки в вузе. Технологии подготовки должны быть спроектированы таким образом, чтобы развивать у студентов не только актуальные на сегодняшний день компетентности, но и готовность к адаптации, к участию в инновационной деятельности, к профессиональному саморазвитию и самообразованию. Это означает, что технологии должны содержать механизмы развития метакогнитивных навыков – способности студентов рефлексировать над собственной деятельностью, анализировать эффективность применяемых методов, вносить коррективы в свой профессиональный подход.

Практическое применение педагогических технологий на разных уровнях организации учебного процесса (макро-, мезо- и микроуровни) требует согласованности и взаимной поддержки всех компонентов системы. Недостаточно, чтобы прогрессивные методы использовались на уровне отдельных занятий, если они не поддерживаются общей стратегией организации образовательного процесса в вузе и соответствующей организационной инфраструктурой. И наоборот, передовые решения на уровне стратегии и планирования остаются неэффективными, если они не реализуются должным образом на уровне конкретных педагогических взаимодействий между преподавателями и студентами. Только при условии такой согласованности возможна реальная трансформация практики.

Отдельно стоит подчеркнуть необходимость различения между технологией как системой и техникой как набором приёмов. Путаница в этих понятиях приводит к формальному внедрению инновационных методов, которое может даже снизить качество подготовки и привести к разочарованию как студентов, так и преподавателей. Технология, в полном смысле слова, предполагает наличие теоретической базы, ясных принципов действия, чётких процедур реализации, обоснованных критериев оценки результатов и механизмов обратной связи. Только при таком комплексном подходе педагогические технологии становятся действительно инструментом управления процессом развития профессиональной готовности и обеспечивают её качество.

Резюмируя сказанное, необходимо признать, что дальнейшее развитие педагогического образования потребует осуществления ряда исследований и преобразований практической деятельности в вузах. Требуется уточнение и экспериментальная проверка использования различных педагогических технологий в подготовке учителей разных специальностей и направлений. Необходима разработка более чётких критериев и методов оценивания профессиональной готовности, которые были бы адекватны её практическому, деятельностному характеру и позволяли отследить динамику развития компетентностей. Открытым остаётся вопрос о том, каким образом обеспечить разработку и реализацию технологий в условиях разнообразия педагогических вузов, различных ресурсных возможностей и специфики региональных систем образования. Вероятно, в дальнейших работах следует больше внимания уделять анализу организационно-управленческих факторов, влияющих на успешность внедрения технологий, а также изучению проблемы переноса знаний и умений, сформированных в условиях вуза, на профессиональную деятельность в школе. Можно предположить, что стоит более систематично исследовать роль профессионального сообщества в развитии и адаптации педагогических технологий к изменяющимся условиям. Открытым также остаётся вопрос о том, как обеспечить преемственность между различными уровнями подготовки педагогов и как интегрировать технологии подготовки в систему непрерывного профессионального развития учителя.

Литература:

1. Бабенкова, О.С. Проект воспитательной направленности как средство формирования профессиональной готовности будущих педагогов к реализации воспитательного аспекта иноязычного образования / О.С. Бабенкова, Ю.Ю. Цыбина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 14-17

2. Жданова, Н.М. Формирование готовности будущих учителей начальных классов к становлению коммуникативных умений обучающихся в современных условиях / Н.М. Жданова, А.В. Манакова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (52). – С. 63-67

3. Исаев, И.Ф. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущего классного руководителя к ценностно-смысловому взаимодействию с семьей школьника / И.Ф. Исаев, С.С. Судакова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 6. – С. 563-571

4. Прихода, И.В. Условная периодизация понятий и методов формирования готовности к профессиональной деятельности в современной педагогике / И.В. Прихода, Е.В. Живора // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – Т. 29. – № 1. – С. 5-9

5. Рудакова, О.А. Специфика процесса формирования профессиональной готовности у будущих учителей начальных классов на основе интегративно-акмеологической технологии / О.А. Рудакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 529-532

6. Руденко, Е.Ю. О педагогических принципах процесса формирования в вузе профессиональной готовности учителей-предметников к гражданскому воспитанию школьников / Е.Ю. Руденко, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4 (107). – С. 194-198

7. Скафа, Е.И. К вопросу о формировании профессиональной готовности будущего учителя в условиях реформирования образования Донецкой Народной Республики / Е.И. Скафа, Н.А. Бабенко // Вестник Донецкого национального университета. Серия: Психология и педагогика. – 2020. – № 2. – С. 70-75

УДК 378:004.8

магистрант Хисматуллин Арслан Азатович
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат физико-математических наук, доцент Сабирова Файруза Мусовна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ЭТИЧЕСКИЕ КОЛЛИЗИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье анализируются этические коллизии, возникающие в процессе цифровой трансформации образования под влиянием технологий искусственного интеллекта (ИИ). Подчёркивается, что интеграция ИИ в образовательную среду происходит быстрее, чем формируется соответствующая педагогическая культура и этическое осмысление новых практик. Авторы выделяют несколько ключевых групп этических проблем: эпистемологические риски, связанные с алгоритмической предвзятостью и качеством знаний, антропологические угрозы, затрагивающие природу человеческого общения и автономии, а также правовые коллизии, обусловленные отставанием нормативной базы от технологических реалий. Особое внимание уделяется вопросам конфиденциальности персональных данных, академической честности и ответственности за решения, принимаемые с участием ИИ. На основе междисциплинарного анализа и эмпирических данных предлагается классификация этических дилемм по степени их осознанности участниками образовательного процесса. В статье формулируются принципы этически ответственной политики в области ИИ в образовании: технологический суверенитет, педагогическая рефлексивность, нормативная определённость и цифровая компетентность. Делается вывод о необходимости комплексного подхода, сочетающего развитие нормативной базы, трансформацию педагогических методик и формирование критического мышления у всех участников образовательного процесса для минимизации рисков и эффективного использования потенциала ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровая педагогика, этические риски, академическая целостность, ориентированность на человека.

Annotation. This article analyzes the ethical conflicts arising during the digital transformation of education under the influence of artificial intelligence (AI) technologies. It is emphasized that the integration of AI into the educational environment is occurring faster than the formation of a corresponding pedagogical culture and ethical understanding of new practices. The authors identify several key groups of ethical issues: epistemological risks associated with algorithmic bias and the quality of knowledge, anthropological threats affecting the nature of human communication and autonomy, and legal conflicts caused by the regulatory framework lagging behind technological realities. Particular attention is paid to issues of personal data privacy, academic integrity, and responsibility for decisions made with the participation of AI. Based on interdisciplinary analysis and empirical data, a classification of ethical dilemmas is proposed based on the degree of their awareness by participants in the educational process. The article formulates the principles of ethically responsible policy in the field of AI in education: technological sovereignty, pedagogical reflexivity, normative certainty, and digital competence. The conclusion is drawn about the need for a comprehensive approach combining the development of a regulatory framework, the transformation of pedagogical methods, and the development of critical thinking among all participants in the educational process to minimize risks and effectively utilize the potential of AI.

Key words: Artificial intelligence, digital education, ethical risks, academic integrity, human-centered.

Введение. Цифровая трансформация образования перестала быть перспективой – она стала повседневностью. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) интегрируются в учебные процессы быстрее, чем успевает трансформироваться педагогическая культура и этическое осмысление этих изменений. Показательно, что еще в 2019 году Указом Президента РФ была утверждена Национальная стратегия развития искусственного интеллекта, где образование обозначено как одна из приоритетных сфер внедрения технологий [8]. Однако к 2025-2026 годам мы наблюдаем парадоксальную ситуацию: технологический апгрейд образовательной системы уже состоялся, но концептуальное осмысление его последствий остается на периферии научного дискурса.

Образовательное сообщество оказалось в положении, которое можно метафорически обозначить как «завтра наступило вчера». Инструменты ИИ (от генеративных нейросетей до адаптивных обучающих платформ) активно используются студентами и преподавателями, однако отсутствуют внятные этические регуляторы, педагогические методики их применения и даже общепринятая терминология для описания новых феноменов. Это создает ситуацию когнитивного диссонанса: мы пользуемся технологиями будущего, оценивая их категориями прошлого.

Цель настоящей статьи – проанализировать спектр этических дилемм, порождаемых интеграцией ИИ в образование, и предложить классификацию этих дилемм, которая могла бы стать основой для выработки практических рекомендаций.

Исследование строится на междисциплинарном подходе, объединяющем методы философского анализа, педагогической рефлексии и социологической верификации. Теоретическую базу составили работы российских авторов, посвященные этическим аспектам ИИ в образовании: В.Ю. Бельского с соавт. [1], Г.В. Валеевой [2], О.В. Кеннон с соват. [5], В.В. Тимченко [12] и др. Эмпирическая часть базируется на вторичном анализе данных опросов, проведенных Д.Ю. Вороновой (n=505, 2025 г.) [3], Н.А. Староверовой (n=500, 2024 г.) [10], П.В. Сысоева [11], а также данных международных исследований, репрезентированных в работах И.В. Филимоновой [13]. Такой подход позволяет не только концептуализировать проблему, но и верифицировать теоретические выводы эмпирическими данными о реальных практиках и установках участников образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Первая группа этических проблем связана с природой самого знания, продуцируемого и транслируемого через алгоритмические системы. Как справедливо отмечают П.А. Корчагин и И.П. Корчагин, алгоритмы машинного обучения, формирующие основу современных интеллектуальных систем, проходят обучение на обширных базах данных, зачастую включающих замаскированные предвзятости и укоренившиеся общественные стереотипы [6, С. 285]. Это порождает феномен алгоритмической предвзятости, который принципиально отличается от человеческой субъективности. Если преподаватель может быть предвзят осознанно и нести за это ответственность, то алгоритмическая предвзятость «вшита» в систему имплицитно и не подлежит непосредственной рефлексии. Проблема предвзятости ИИ-систем поднимается также в работе В.В. Тимченко [12, С.72], утверждавшей, что при использовании ИИ в образовательной области важно обеспечить соблюдение принципов справедливости, эффективности и безопасности для всех субъектов образовательного процесса.

По данным исследования Д.Ю. Вороновой, 35,5% студентов уже сталкиваются с проблемой неточности информации, генерируемой ИИ [2, С. 4]. При этом лишь незначительная часть респондентов (1% студентов и 8% преподавателей) рассматривают быстрый доступ к обновляемому контенту как преимущество ИИ [3, С. 23]. Это свидетельствует о недооценке эпистемологического потенциала технологии: ИИ не просто инструмент поиска, но и активный конструктор реальности, качество которой требует критической оценки.

Вторая группа рисков затрагивает фундаментальные основания образования как антропологической практики. В.Ю. Бельский с соавторами акцентируют внимание на том, что применение искусственного интеллекта в образовательных процессах, ориентированное на потребности человека, помогает развивать и укреплять познавательные, социальные и культурные способности студентов, при этом поддерживая их самостоятельность и контроль над ходом обучения [1, С. 138]. Однако эмпирические данные демонстрируют, что этот принцип ориентированности ИИ на человека в образовании систематически нарушается, что приводит в итоге к снижению качества образования и подрыв будущей профессиональной деятельности студентов [2, С. 52].

Результаты опроса преподавателей, провед енного платформой Forbs Advisor в образовательных учреждениях США, показывают: 62% респондентов обеспокоены тем, что широкое использование ИИ приведет к сокращению контактов между людьми [13, С. 4]. Это опасение имеет под собой серьезные основания. Коммуникация в системе «студент – ИИ» качественно иная, чем межличностное взаимодействие. Она исключает эмоциональный интеллект, эмпатию, невербальные компоненты общения, формируя у студентов искаженное представление о природе человеческой коммуникации.

Не менее значима проблема автономии. С.М. Курьян и М.А. Петрушкевич справедливо отмечают опасность формального подхода к обучению, при котором акцент делается на внимании к процессу, а не на глубоком понимании изучаемого материала. [7, С. 413]. Технологии отслеживания вовлеченности (например, плеер NeuroPLAi, анализирующий невербальные реакции) могут создавать иллюзию контроля над учебным процессом, подменяя содержательное освоение материала внешними индикаторами «внимательности».

Если эпистемологические и антропологические риски ИИ еще только осмысляются философами и педагогами, то правовые коллизии уже сегодня создают реальные проблемы для студентов, преподавателей и администраторов. Российское законодательство, будучи в целом прогрессивным в области стратегического планирования развития ИИ, демонстрирует существенное отставание в регулировании конкретных правоотношений, возникающих в образовательной среде. Это отставание можно охарактеризовать как «юридическую слепоту»: система права либо не видит новые объекты регулирования, либо пытается применять к ним устаревшие нормы, создавая зоны правовой неопределенности. Ключевым элементом этих систем выступает сбор персональных данных – необходимое условие функционирования адаптивных образовательных технологий. Нельзя не согласиться с тем, что интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс подразумевает обработку и исследование широкого спектра сведений о студентах, охватывающих успеваемость, модели поведения, индивидуальные склонности и увлечения, а также положение в социальной и экономической среде [6, С. 285].

Однако проблема заключается не столько в самом сборе данных, сколько в отсутствии у субъектов образовательного процесса реального контроля над их дальнейшим использованием. Исследование Д.Ю. Вороновой, проведенное в Гатчинском государственном университете, показывает, что студенты выделяют безопасность и конфиденциальность данных в числе приоритетных этических аспектов [3, С. 5]. Конфиденциальность и защита данных пользователей ИИ выделена одним из ключевых принципов использования ИИ в образовательном процессе [9, С. 23; 12, С. 72]. При этом механизм «информированного согласия», предусмотренный Федеральным законом № 152-ФЗ «О персональных данных», в условиях цифровой образовательной среды работает лишь формально. Студент, подписывающий пользовательское соглашение при регистрации на образовательной платформе, не способен оценить, какие именно данные будут собираться (вплоть до биометрических показателей через веб-камеру), как долго они будут храниться и кому могут быть переданы.

Немалую тревогу вызывает практика использования зарубежных облачных сервисов. При использовании зарубежных платформ и сервисов, аналогичных российским разработкам (например, Zoom, Google, Skype, ChatGPT), преподаватель лишён уверенности в защите обрабатываемой ими информации. [7, С. 413]. Данные российских студентов могут оказаться под юрисдикцией иностранных государств, что создает риски не только для частной жизни, но и для национальной безопасности. Ситуация усугубляется отсутствием в образовательных организациях стандартизированных процедур оценки рисков при закупке ИИ-решений. Наиболее остро правовая неопределенность проявляется в сфере академической честности и авторского права. Генеративные нейросети (ChatGPT, GigaChat, YandexGPT) кардинально изменили природу студенческих работ. Если традиционно плагиат определялся как заимствование чужого текста без указания авторства, то какой статус имеет текст, сгенерированный ИИ? Кто его автор? Студент, сформулировавший промпт, разработчик нейросети, или правосубъектность отсутствует вообще?

Уже в упоминавшемся опросе, проведенном Forbes Advisor, отмечается, что 65% преподавателей США называют академическую нечестность главным опасением при использовании ИИ [9, С. 4]. Российские реалии, по мнению П.В. Сысоева, также демонстрируют недостаточный уровень осведомлённости среди студентов относительно норм авторского права и рисков возникновения плагиата, связанного с использованием искусственного интеллекта [11].

Попытки бороться с этим явлением через запреты и системы детекции ИИ-текстов представляются методологически несостоятельными по трем причинам:

1. Техническая несостоятельность: современные детекторы ИИ (вроде GPTZero) дают высокий процент ложных срабатываний и не могут служить юридически значимым доказательством.

2. Содержательная несостоятельность: запрет на использование ИИ консервирует устаревшие модели обучения, игнорируя реальность, в которой выпускнику предстоит работать с ИИ-инструментами.

3. Педагогическая несостоятельность: фокус на «запретить списывание» подменяет главную задачу – научить студента критически оценивать и творчески перерабатывать информацию, в том числе сгенерированную ИИ.

Стратегия тотальных запретов на использование генеративных нейросетей в студенческих работах заходит в тупик уже потому, что технически обойти такие запреты тривиально просто. Альтернативой выступает модель «прозрачного использования», когда студент обязан задекларировать факт обращения к ИИ подобно тому, как он указывает цитируемые источники. Однако данная инициатива предполагает предварительное повышение уровня профессиональной готовности преподавателей, поскольку успешность интеграции ИИ непосредственно зависит от заблаговременного совершенствования педагогических компетенций. [10, С. 148; 5, С. 192]. Но даже при идеально выстроенной системе декларирования сохраняется фундаментальная юридическая коллизия, называемая «вакуумом субъекта» [6, С. 288]. Автономность современных ИИ-систем создает ситуацию, в которой традиционное право, ориентированное на поиск виновного лица, оказывается бессильным: вред может быть причинен решением, которое не принадлежит в полной мере ни человеку, ни организации, ни тем более машине, не обладающей правосубъектностью.

Рассмотрим гипотетические, но вполне реалистичные сценарии:

– Сценарий А (дискриминация): адаптивная система на основе анализа данных «прошлых» студентов рекомендует абитуриенту из сельской местности выбрать рабочие специальности вместо высшего образования, основываясь на статистической корреляции, но игнорируя индивидуальный потенциал. Кто ответствен за ограничение его образовательных возможностей?

– Сценарий Б (ошибка в оценке): система автоматической проверки эссе снижает оценку за нестандартный, но творческий подход, поскольку он не соответствует шаблонам, на которых система обучалась. Чью оценку должен оспаривать студент – алгоритма или преподавателя, доверившегося алгоритму?

– Сценарий В (утечка данных): произошла утечка персональных данных студентов с платформы, использующей ИИ. Кто несет материальную ответственность – разработчик платформы (который мог не обеспечить должную защиту) или образовательное учреждение (которое выбрало этого поставщика)?

Действующее гражданское законодательство, основанное на принципе вины, с трудом применимо к этим сценариям. Как справедливо отмечает И.В. Филимонова, необходимо «определить зоны ответственности ведущих акторов» [13, С. 6], распределив ее между разработчиками (ответственность за проектирование и создание систем), образовательными учреждениями (ответственность за внедрение и контроль) и государственными органами (формирование правовой базы и мониторинг).

Единичные шаги в этом направлении уже делаются. В России введен ряд национальных стандартов (ГОСТ Р 59897-2021 «Данные для систем искусственного интеллекта в образовании. Требования к сбору, хранению, обработке, передаче и защите данных»), которые устанавливают требования к защите информации. Однако эти стандарты «носят лишь рекомендательный характер» [13, С. 7] и не решают проблему ответственности.

В этой связи назрела необходимость законодательного закрепления норм, регулирующих использование ИИ в образовании. Наиболее логичным представляется внесение отдельного раздела в Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который бы установил:

1. Базовые определения (что понимается под ИИ-системой в образовании).
2. Требования к прозрачности алгоритмов и информированию пользователей.
3. Порядок получения согласия на обработку данных, включая биометрию.
4. Принципы распределения ответственности между участниками образовательного процесса и разработчиками.
5. Механизмы обжалования решений, принятых с участием ИИ.

Пока этого не произошло, образовательные организации и участники процесса остаются в зоне правовой неопределенности, где технологическое «завтра» уже наступило, а правовое регулирование остается во «вчера».

Анализ эмпирических данных позволяет предложить классификацию этических проблем не по их содержанию, а по степени осознанности участниками образовательного процесса. Такой подход представляется эвристичным, поскольку позволяет дифференцировать стратегии реагирования.

Первый уровень – осознаваемые риски. К ним относятся опасения по поводу плагиата (65% преподавателей), сокращения человеческого контакта (62%), конфиденциальности данных (42%) [9, С. 4]. Эти проблемы артикулированы, обсуждаемы и могут быть предметом педагогической рефлексии и нормативного регулирования [4; 5].

Второй уровень – латентные риски. Например, алгоритмическая предвзятость редко осознается как проблема: по данным Д.Ю. Вороновой, лишь 12% опрошенных студентов видят в дискриминации потенциальную угрозу [3, С. 5]. Исследование Н.А. Староверовой показывает, что 28% студентов считают интернет абсолютно безопасной средой, недооценивая риски манипуляции [10, С. 147]. Эти риски требуют не столько нормативного, сколько просветительского реагирования.

Третий уровень – антропологические риски, связанные с трансформацией самой природы образования. Они практически не артикулируются в опросах, поскольку требуют философской рефлексии, выходящей за пределы повседневного опыта.

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд принципов, которые могут стать основой для выработки этически ответственной образовательной политики в условиях алгоритмической среды.

Первый принцип – технологический суверенитет. Исследователи отмечают важность применения российских технологий (например, Index5, NeuroPLAi, CorpGPT), так как обрабатываемая ими информация закрыта для зарубежных организаций [7, С. 413].

Второй принцип – педагогическая рефлексивность. Внедрение ИИ должно сопровождаться не только технической, но и педагогической экспертизой. Важно рассматривать обучающихся одновременно и как участников учебного процесса, и как пользователей технологий искусственного интеллекта в рамках регулирования этики применения ИИ в образовательной сферt.

Третий принцип – нормативная определенность. Требуется разработка отраслевого кодекса этики ИИ в образовании и внесение соответствующих изменений в Федеральный закон «Об образовании в РФ».

Четвертый принцип – цифровая гигиена и компетентность. Необходимо формирование у всех участников образовательного процесса навыков критического взаимодействия с ИИ-системами.

Выводы. Интеграция искусственного интеллекта в образование – процесс необратимый. Технологии уже стали частью повседневной реальности студентов и преподавателей. Однако темпы технологических изменений существенно опережают скорость осмысления их гуманитарных последствий. Возникает ситуация, которую мы обозначили как «завтра наступило вчера»: мы живем в будущем, но оцениваем его категориями прошлого. Выход из этой ситуации видится не в технологическом скептицизме или запретительных мерах, а в выработке многоуровневой системы этической рефлексии, сопровождающей внедрение ИИ. На институциональном уровне необходима разработка нормативной базы и этических кодексов. На педагогическом уровне – трансформация методик обучения и формирование новых компетенций. На индивидуальном уровне – развитие критического мышления и цифровой гигиены. Только такой комплексный подход позволит превратить ИИ из источника рисков в инструмент, расширяющий человеческие возможности, а не подменяющий их.

Литература:

1. Бельский, В.Ю. Этические принципы применения искусственного интеллекта в образовании / В.Ю. Бельский, В.П. Майкова, Э.М. Молчан // Философия и общество. – 2025. – № 4. – С. 131-141

2. Валеева, Г.В. Этические проблемы и риски формирования цифровой модели современного университета / Г.В. Валеева // Общество: философия, история, культура. – 2024. – № 10(126). – С. 49-54

3. Воронова, Д.Ю. Этические аспекты использования искусственного интеллекта в образовательном процессе / Д.Ю. Воронова // Журнал правовых и экономических исследований. – 2025. – № 2. – С. 19-27

4. Гасанова, Р.Р. Искусственный интеллект в высшей школе: проблемы, возможности, риски / Р.Р. Гасанова, Е.А. Романова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2024. – Т. 21. – № 4. – С. 501-515

5. Кеннон, О.В. Проблема использования нейросетей и инструментов искусственного интеллекта обучающимися вузов: этический аспект / О.В. Кеннон, П.В. Пустошило, А.А. Иванцов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Т. 16. – № 3. – С. 192-210

6. Корчагин, П.А. Этические аспекты внедрения искусственного интеллекта в образовательные системы: анализ проблемы и пути решения / П.А. Корчагин, И.П. Корчагин // Актуальные вопросы современной науки. – 2025. – С. 284-290

7. Курьян, С.М. Этические принципы применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе / С.М. Курьян, М.А. Петрушкевич // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 411-414

8. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 (ред. от 15 февраля 2024 г.). – URL: https://docs.cntd.ru/document/563441794 (дата обращения: 09.03.2026)

9. Орлова, С.Н. Этика искусственного интеллекта в образовании / С.Н. Орлова // Научное мнение: сб. ст. Междунар. науч.-исслед. конкурса, Пенза, 25 октября 2024 г. – Пенза: Наука и Просвещение, 2024. – С. 23-25

10. Староверова, Н.А. Этические проблемы применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе / Н.А. Староверова // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 4. – С. 145-150

11. Сысоев, П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 2. – С. 31-53

12. Тимченко, В.В. Этика искусственного интеллекта в образовании: вызовы и риски / В.В. Тимченко // Этика в системе ценностей современного высшего образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 17 мая 2024 г. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. – С. 69-77

13. Филимонова, И.В. Этическая сторона использования искусственного интеллекта в образовании / И.В. Филимонова // Вестник Евразийской науки. – 2024. – Т. 16. – № s1. – URL: https://esj.today/PDF/64FAVN124.pdf (дата обращения: 09.03.2026)

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук Хохлина Надежда Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЖАНРЫ ЖУРНАЛИСТИКИ: ПЕРИОДИКА» В ВУЗЕ

Аннотация. Представленная статья раскрывает особенности формирования навыков и компетенций у студентов, обучающихся по направлению «Журналистика», в области работы в периодической печати. Кроме того, исследование описывает специфику развития журналистского мировоззрения, а также выработки методологической культуры будущих специалистов в области медиа. В статье предлагается структура дисциплины «Жанры журналистики: периодика». Автор уделяет особое внимание подаче материала на лекциях и практических занятиях. В статье подробно представлены планы семинарских и практических занятий. Кроме того, акцентным звеном является специфика самостоятельной работы студентов. Особое внимание уделено творческой составляющей рассматриваемого курса. Предлагаются различные варианты творческих заданий: от анализа текстов до написания материалов в определённом жанре. Помимо структуры дисциплины «Жанры журналистики: периодика», в статье представлено краткое историческое обоснование её наличия в учебных планах. Важно отметить, что автор обосновывает актуальность изучения каждой темы в рамках дисциплины, структура которой представляется чёткой, продуманной и логичной.

Ключевые слова: журналистика, средства массой коммуникации, средства массовой информации, периодика, лекция, семинар, практическое занятие.

Annotation. This article explores the development of skills and competencies in journalism students working in the periodical press. Furthermore, the study describes the specifics of developing a journalistic worldview and the methodological culture of future media specialists. The article proposes the structure of the course «Journalism Genres: Periodicals». The author pays particular attention to the presentation of material in lectures and practical classes. The article presents detailed plans for seminars and practical classes. Furthermore, a key focus is on the specifics of students' independent work. Particular attention is paid to the creative component of the course. Various creative assignments are offered, ranging from text analysis to writing materials in a specific genre. In addition to the structure of the course «Journalism Genres: Periodicals», the article provides a brief historical justification for its inclusion in the curriculum. It is important to note that the author substantiates the relevance of studying each topic within the course, the structure of which appears clear, well-thought-out, and logical.

Keywords: journalism, mass media, media relations, periodicals, lecture, seminar, practical lesson.

Введение. Система современного журналистского образования в высшем учебном заведении предполагает разнообразный спектр дисциплин. Одной из самых важных, а также, по мнению студентов, интересной является дисциплина «Жанры журналистики: периодика».

Авторы практических разработок по журналистике всегда уделяли внимание жанрам. Первым практическим пособием по журналистскому мастерству является брошюра Н.А. Полиевктова – редактора неофициальной части Вологодских «Губернских ведомостей» – «Руководство к собиранию сведений для корреспондентских сообщений в редакцию неофициальной части „Вологодских Губернских Ведомостей“» 1880 года издания. В упомянутом пособии Николай Александрович даёт рекомендации, касающиеся повышения качества газетных и журнальных сообщений, а также уделяет внимание структуре журналистских сообщений [3, С. 199], что указывает на первые опыты практического изучения жанровой структуры журналистики.

Особое внимание изучению жанровой системы в университетах стали уделять с середины 1970-х годов. Именно тогда лекторы начали разграничивать журналистские жанры на три группы: информационные, аналитические и художественно-публицистические. Фундаментальным трудом в области жанровой системы средств массовой информации является учебное пособие Александра Алексеевича Тертычного «Жанры периодической печати», вышедшее в 2000 году. В учебном пособии излагается современная концепция жанров периодической печати, а также выявляется роль предмета, функций, методов,

уровня и форм отображения действительности в журналистике как её главных жанрообразуюших факторов. Теоретические положения дополнены анализом конкретных публикаций, что позволяет использовать книгу как в научных, так и в учебных целях. Книга предназначена для преподавателей и студентов факультетов журналистики, исследователей, работников СМИ [5]. На основе данного учебного пособия построено большинство рабочих учебных программ по курсу «Жанры журналистики: периодика».

Наше исследование основано на личных разработках автора статьи, полученных в ходе преподавания дисциплины «Жанры журналистики: периодика» в Мурманском арктическом университете. В связи с этим планы лекций, а также работа на практических занятиях включают в себя и региональный компонент, например, изучение и анализ печатных материалов в периодических изданиях Мурманской области. Помимо личного опыта, исследование в теоретической части опирается на труды именитых исследователей в области жанров журналистики.

Современные разработки учебных программ в области жанровой системы СМИ предполагают изучение жанров не только периодической печати, но и радио, телевидения, сетевых медиа, а также рекламы. Здесь разработки программ основаны на следующих трудах. В сфере телевидения – Валерия Леонидовича Цвика [7], в сфере радиовещания – Владислава Вячеславовича Смирнова [4] и Татьяны Васильевны Лебедевой [2], в сфере сетевых медиа – Александра Альбертовича Калмыкова и Людмилы Александровны Кохановой [1], в сфере рекламы – Виктории Васильевны Учёновой [6]. Каждый из упомянутых авторов предлагает развёрнутую систему жанров в соответствующей сфере средств массовой информации.

Изложение основного материала статьи. Первой темой для рассмотрения в рамках дисциплины «Жанры журналистики: периодика» является общая тема «Жанры в арсенале современной журналистики». Студентам предлагается рассмотреть понятие о жанре, способы отображения действительности в журналистских материалах, а также жанрообразующие факторы в журналистике. Практическое занятие в рамках данной темы предполагает рассмотрение вопросов для обсуждения: 1. Какие группы жанров традиционно выделяется в журналистике? 2. Что в журналистском материале может выступать предметом отображения? 3. Какие можно выделить особенности личности как предмета отображения? 4. Каковы основные цели журналистского творчества? 5. Какие можно выделить методы исследования предмета в журналистике? 6. Какова роль различных жанрообразующих факторов в формировании жанров?

Кроме того, студентам предлагается выполнить следующие задания: 1. Отобрать около пятнадцати газетных материалов разных жанров. 2. Выявить предмет отображения в каждом из отобранных материалов: определить в каждом материале событие как предмет отображения; определить процесс как предмет отображения; определить ситуацию как предмет отображения; определить личность как предмет отображения. 3. Выявить в каждом материале создание наглядной модели предмета отображения. 4. Определить причинно-следственные связи в материалах. 5. Определить методы исследования предмета в каждом материале. 6. Выявить фактор формирования того или иного жанра. 7. Определить жанры газетных материалов, выявить жанровые особенности.

Второй темой в рамках изучаемой дисциплины является тема «Информационные жанры периодической печати». Здесь слушателям для рассмотрения предлагаются характеристики, виды заметки и корреспонденции, жанровые особенности, виды интервью и отчёта в печати, а также особенности жанров «вопрос-ответ», «репортаж», «некролог» в печатных СМИ. Вопросы для обсуждения в рамках данной темы: 1. Дайте общую характеристику жанра «заметка». 2. Каковы типы информационного содержания заметки? 3. Какие Вы знаете жанровые виды заметки? 4. Каковы основные требования к заметке? 5. В чём состоит основное отличие корреспонденции от заметки? 6. В чём причина отнесения информационного отчёта к самостоятельному жанру? 7. Какие Вы знаете типы и виды интервью? 8. Каковы особенности жанров «блиц-опрос» и «вопрос-ответ»; что между ними общего и в чём различия? 9. В чём состоит основная задача репортёра? 10. В чём заключается специфика жанра «некролог»? Задания же предлагаются следующие: 1. Отобрать из газетных материалов заметки различных жанровых видов. 2. Определить тип информационного содержания каждой заметки. 3. Охарактеризовать структуру заметки. 4. Выбрать из газетных материалов корреспонденцию; выявить основные отличия данного жанра от заметки. 5. Выбрать из газетных материалов отчет; определить предмет отображения. 6. Выбрать из газетных материалов интервью; определить тип и вид интервью. 7. Провести в каком-либо месте скопления большого количества людей блиц-опрос. Тема опроса выбирается студентом самостоятельно. 8. Выбрать из газетных материалов репортаж; на конкретном примере объяснить трудности данного жанра для печатных СМИ. 9. Подготовить материал в информационном жанре. Особое внимание уделяется жанру интервью. Студентам предлагается проанализировать интервью по следующим критериям:

– тема;
– цель (функция материала);
– идея;
– факт (первичный/вторичный);
– источник информации;
– методы сбора информации;
– охарактеризовать заголовок;
– охарактеризовать иллюстративный материал (фото);
– оценить релевантность интервью.

Третья тема предполагает изучение аналитических жанров периодической печати. Здесь внимание уделяется характеристикам жанров комментария и рецензии в печати, жанровым особенностям социологического резюме, мониторинга и рейтинга в печатных СМИ, особенностям статьи и журналистского расследования в печати, характеристикам обозрения, обзора СМИ, прогноза и версии в печати, а также жанровым характеристикам эксперимента, рекомендации и аналитического пресс-релиза в печатных СМИ. В рамках практического занятия студентам предлагается изложить материал согласно следующим вопросам для обсуждения: 1. Каковы основные черты аналитических жанров журналистики? 2. В чём особенности жанра «беседа»? 3. На какие вопросы должен ответить журналист, приступая к работе над комментарием? 4. Каковы причины популярности такого жанра как «социологическое резюме»? 5. Расскажите об истории появления жанра «рецензия». 6. Какие Вы знаете виды статьи? Какой из них наиболее популярен на страницах современной периодики? 7. В чём разница между журналистским исследованием и журналистским расследованием? 8. Каковы основные цели обозревателя? 9. В чём особенности безадресного обзора СМИ? 10. Выявите общие черты и различия жанров «версия» и «прогноз». Задания для самостоятельной работы выглядят следующим образом: 1. Отобрать из газетных публикаций 6-10 материалов, выполненных в аналитическом жанре. 2. Выбрать из газетных материалов беседу; определить основные отличия от интервью. 3. Выбрать из газетных материалов комментарий; выявить цели данного материала, поставленные комментатором. 4. Выбрать из газетных материалов социологическое резюме; определить, выполнено ли краткое изложение итогов какого-либо социологического исследования. 5. Выбрать из газетных материалов рецензию; определить предмет исследования в данном материале. 6. Выбрать из газетных материалов статью; определить вид статьи; если полемическая –

выявить позицию журналиста, определить, достаточно ли она аргументирована. 7. Выбрать из газетных материалов журналистское расследование; выявить методы журналистского расследования. 8. Выбрать из газетных материалов обозрение; определить тему или хронологические рамки (в зависимости от вида обозрения). 9. Выбрать из газетных материалов обзор СМИ; определить вид; если тематический – определить тему обзора. 10. Выбрать из газетных материалов пресс-релиз; определить аналитическое и рекламное начала в данном материале. 11. Представить материал в аналитическом жанре.

Четвертая тема для рассмотрения – это «Художественно-публицистические жанры периодической печати». В рамках данной темы внимание уделяется характеристикам и видам печатного *очерка*. Кроме того, рассматриваются жанровые особенности *фельетона* и *памфлета* в печати, особенности жанров периодики *сатирический комментарий* и *житейская история*, а также жанровые характеристики *легенды* и *эпитафии* в печатных СМИ. Вопросы для обсуждения в рамках данной темы следующие: 1. Охарактеризуйте особенности художественно-публицистических жанров журналистики? 2. Почему эссе стоит между аналитикой и художественной публицистикой? 3. Почему очерк считается «королём» художественно-публицистических жанров? 4. В чём отличия и что общего между жанрами «фельетон» и «памфлет»? 5. В чём состоят основные отличия аналитического комментария от сатирического? 6. Чем отличается легенда от всех остальных жанров художественной публицистики? 7. Что роднит жанры «некролог» и «эпитафия»? Кроме того, студентам предлагается выполнить следующие задания: 1. Отобрать из газетных публикаций 6-10 материалов, выполненных в художественно-публицистическом жанре. 2. Выбрать из газетных материалов очерк; определить вид и методы работы журналиста. 3. Выбрать из газетных материалов фельетон или памфлет; доказать принадлежность материала к одному из данных жанров. 4. Выбрать из газетных материалов сатирический комментарий; указать предложения с использованием фигур речи, объяснить мотивацию их использования в данном тексте. 5. Выбрать из газетных материалов эпитафию; выявить недостатки и положительные черты данного материала. 6. Представить материал в художественно-публицистическом жанре.

Заключительной темой в рамках дисциплины «Жанры журналистики: периодика» является тема «Характеристики современной рекламы в печатных СМИ». Практическое занятие предполагает устное обсуждение следующих вопросов: 1. Охарактеризуйте современную печатную рекламу с точки зрения многообразия жанров. 2. В чём различия между рекламным газетным объявлением и развёрнутым рекламным обращением? 3. Каковы особенности «житейской истории» как рекламного газетно-журнального жанра? 4. В чём психологические черты жанра «консультация специалиста»? 5. В чём разница между каталогом, проспектом и прейскурантом? 6. Какова история возникновения афиши как рекламного жанра? 7. Охарактеризуйте многообразие содержания листовки. Предлагаются задания следующего характера: 1. Проведите сравнительно-сопоставительный анализ рекламных объявлений в каких-либо двух журналах (по выбору студента). 2. Представьте картотеку рекламных газетных объявлений (не менее 20). 3. Определите жанр каждого из объявлений. 4. Проанализируйте каждое объявление с точки зрения шрифтового, цветового и лингвистического оформления. 5. Проведите сравнительно-сопоставительный анализ афиши как самостоятельного печатного жанра и как жанра газетного рекламного объявления. 6. Проведите сравнительно-сопоставительный анализ каталога как самостоятельного печатного жанра и как жанра газетного рекламного объявления. 7. Проанализируйте листовку с точки зрения шрифтового, цветового и лингвистического оформления.

В рамках дисциплины «Жанры журналистики: периодика» предусмотрена самостоятельная работа студентов, которая имеет целью закрепление и углубление знаний и навыков, полученных на лекциях и практических занятиях по дисциплине, подготовку к зачёту, а также формирование культуры умственного труда и самостоятельности в поиске и приобретении новых знаний.

Основными видами самостоятельной работы по курсу «Жанры журналистики: периодика» являются: 1. Изучение отдельных теоретических вопросов при подготовке к практическим занятиям, в том числе подготовка докладов и сообщений по данным вопросам. 2. Анализ журналистских текстов на практических занятиях. 3. Создание журналистских материалов, в том числе сценариев теле-радиопередач. 4. Осмысление информации, сообщаемой преподавателем, её обобщение и краткая запись. 5. Своевременная доработка конспектов лекций. 6. Подбор, изучение, анализ и конспектирование рекомендуемой литературы. 7. Подготовка к зачёту, который включает в себя порядка тридцати вопросов. Кроме того, преподаватель может принять решение о принятии зачёта в форме коллоквиума.

Выводы. Интеграция лекционного и практического материала при проведении занятий по дисциплине «Жанры журналистики: периодика» возможна в современных условиях университетского образования в области СМИ благодаря развитию творческого направления кафедры, тесному взаимодействию с другими вузами и организациями, редакциями, вовлечению преподавателей в творческую, исследовательскую и организаторскую работу.

Стоит отметить, что для формирования профессиональных навыков и компетенций в области жанров журналистики часть лекций и практических занятий должны проводиться на базе редакций газет, в данном случае, «Вечерний Мурманск», «Мурманский вестник», «”АиФ” на Мурмане», «Комсомольская правда – Мурманск», с которыми заключены договоры о практической подготовке студентов. Работая в редакциях СМИ, обучающиеся приобретают большой профессиональный опыт, а также имеют возможность непосредственного общения с потенциальными работодателями.

Предлагаемая организация образовательного процесса в области изучения дисциплины «Жанры журналистики: периодика» способствует приобретению обучающимися опыта использования различных методов работы в периодической печати, формированию соответствующих профессиональных компетенций и навыков систематизации информации в области средств массовой информации и коммуникации.

Литература:

1. Калмыков, А.А. Интернет-журналистика. Теоретические основы: академический учебник / А.А. Калмыков, Л.А. Коханова. – Москва: Академия медиаиндустрии, 2018. – 370 с.

2. Лебедева, Т.В. Жанры радиожурналистики: учеб. пособие / Т.В. Лебедева. – Москва: Аспект Пресс, 2012. – 224 с.

3. Семиков, В.С. Первые российские практические пособия по журналистике / В.С. Семиков // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2003-2004. – № 7-8. – С. 198-204

4. Смирнов, В.В. Жанры радиожурналистики: учеб. пособие для вузов / В.В. Смирнов. – Москва: Аспект Пресс, 2002. – 288 с.

5. Тертычный, А.А. Жанры периодической печати: учеб. пособие / А.А. Тертычный. – Москва: Аспект Пресс, 2000. – 312 с.

6. Учёнова, В.В. Реклама: палитра жанров / В.В. Учёнова, С.А. Шомова, Т.Э. Гринберг, К.В. Конаныхин. – Москва: РИП-холдинг, 2005. – 100 с.

7. Цвик, В.Л. Телевизионная журналистика: история, теория, практика: учеб. пособие / В.Л. Цвик. – Москва: Аспект Пресс, 2004. – 381 с.

УДК 371.1
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Царапкина Юлия Михайловна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат социологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии, заместитель декана по воспитательной работе Павлычева Елена Дмитриевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

СТУДЕНЧЕСТВО В ГОД ЕДИНСТВА НАРОДОВ РОССИИ: ВОСПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ИДЕНТИЧНОСТЬ

Аннотация. Одной из стратегических целей России выступает обеспечение национальных интересов Российской Федерации, укрепление исторически сложившегося государственного единства и целостности Российской Федерации. Современное информационное пространство нуждается в реализации идеи единства, поэтому 2026 год призван актуализировать вопросы идентичности, уважения к культуре и традициям всех народов страны. Студенчество, как одна из динамичных, мобильных, восприимчивых категорий населения, занимает в данном процессе особую роль. В статье рассматривается влияние образовательных организаций на формирование гражданской идентичности студентов. Уделяется внимание организации воспитательной работы в области профилактики национализма. Представлены условия для формирования гражданской идентичности. Современные тенденции требуют дальнейшей интеграции современных технологий, совершенствования воспитательных стратегий с целью развития гражданской идентичности в условиях стремительно меняющегося мира. Студенчество в Год единства народов России становится активным субъектом формирования новой социальной реальности, основанной на приоритете межнационального взаимодействия. В вузах осуществляется активный диалог представителей различных культур, где уважение к своим традициям сочетается с пониманием общности современного государства. Именно от студентов, как от лидеров общественного мнения, зависит будущее многонациональной страны. В рамках обучения и воспитания студентов необходимо обеспечивать условия для формирования ответственности и активной гражданской позиции, на основе духовности и нравственности, идеях интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов.
Ключевые слова: гражданская идентичность, самосознание, воспитательно-профилактическая среда, целостность, межкультурная коммуникация.
Annotation. One of Russia's strategic goals is to ensure the national interests of the Russian Federation and strengthen the historically established state unity and integrity of the Russian Federation. The modern information space needs to realize the idea of unity, so the year 2026 is designed to actualize issues of identity, respect for culture and traditions of all peoples of the country. Students, as one of the dynamic, mobile, and receptive categories of the population, play a special role in this process. The article examines the influence of educational organizations on the formation of students' civic identity. Attention is paid to the organization of educational work in the field of prevention of nationalism. The conditions for the formation of civic identity are presented. Modern trends require further integration of modern technologies, improvement of educational strategies in order to develop civic identity in a rapidly changing world. In the Year of the Unity of the Peoples of Russia, students are becoming an active subject in the formation of a new social reality based on the priority of interethnic interaction. Universities have an active dialogue between representatives of different cultures, where respect for their traditions is combined with an understanding of the commonality of the modern state. The future of a multinational country depends on students as leaders of public opinion. As part of the education and upbringing of students, it is necessary to provide conditions for the formation of responsibility and an active civic position based on spirituality and morality, the ideas of internationalism, friendship, equality, and mutual assistance of peoples.
Key words: civic identity, self-awareness, educational and preventive environment, integrity, intercultural communication.

Введение. Одним из первостепенных вопросов российской политической системы выступает формирование и укрепление государственно-гражданской идентичности. Во многих документах, посвященных рассматриваемому направлению национальной политики, акцент делается именно на формирование и укрепление. Например, в соответствии с положениями Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года, она направлена на обеспечение национальных интересов Российской Федерации, укрепление исторически сложившегося государственного единства и целостности Российской Федерации. В документе также указывается, что общероссийская гражданская идентичность (гражданское самосознание) стабильно преобладает среди других форм коллективной идентичности (локальной, религиозной, национальной) и в 2025 году превысила 92%.

В становлении гражданской идентичности особую роль играют высшие учебные заведения, которые становятся пространством для социализации личности, где происходит осознание себя как гражданина с собственной системой установок и ценностных ориентиров. Современные педагоги ориентированы на обучение студенческой молодежи навыкам критического мышления, понимание процессов, происходящих в социально-политической сфере, что оказывает непосредственное влияние на формирование идентификационных установок будущих профессионалов в своей специализации.

В соответствии со Стратегией государственной культурной политики на период до 2030 года необходимо обеспечивать развитие культурного потенциала молодых людей через реализацию мероприятий, в том числе культурно-массовых, связанных с национальными праздниками, что позволяет положительно влиять на национальное единство российского общества. В России реализуется большое количество мероприятий, способствующих поддержке культуры, искусства и спорта, однако важно прикладывать усилия для формирования национального самосознания народов, проживающих на одной территории, имеющих общие ценности, традиции и историю.

2026 год объявлен в России Годом единства народов. Такое решение подчеркивает необходимость сохранения межнационального мира как фундамента существования многонационального государства. Современное информационное пространство нуждается в реализации идеи единства, поэтому 2026 год призван актуализировать вопросы идентичности, уважения к культуре и традициям всех народов страны. Студенчество, как одна из динамичных, мобильных, восприимчивых категорий населения, занимает в данном процессе особую роль. В студенческой среде происходит постоянное взаимодействие различных культур, конфессий и национальностей. Благодаря совместному творчеству и исследовательской деятельности стираются границы и формируется социальное пространство, направленное на формирование гражданской идентичности молодых людей. Студенчество рассматривается как период, где наиболее четко

осознается собственная принадлежность к культуре, а также формируются навыки выстраивания продуктивного диалога с представителями других традиций.

Изложение основного материала статьи. Гражданская идентичность рассматривается как осознание личностью собственной причастности к государству и нации. Основу гражданской идентичности составляет совокупность прав, историческая общность, что обеспечивает согласованность мнений [6]. Содержание гражданской идентичности составляет понимание личностью себя как компонента общества и государства, проявление патриотизма, выраженного в уважении к представителям своего государства и любви к родине.

К.Н. Павлова, С.Б. Дагбаева понимают под гражданской идентичностью сложный социально-психологический феномен, который не только связывает конкретного гражданина с государством и определенным спектром ценностей, но и предполагает активную жизненную позицию в развитии общества и государства [5]. Авторы подчеркивают особую значимость в формировании гражданской идентичности студентов как лидеров и активных граждан, способных повлиять на будущее страны.

З.Б. Гасанова подчеркивает, что университеты объединяют в себе представителей разных культур [3]. Студенты получают возможность не только освоить новые умения и навыки в ходе образовательной деятельности, но и приобщаются к культуре других народов, погружаются в среду, где есть место различным точкам зрения в зависимости от устоявшейся системы традиций. Студенты должны следовать рекомендациям педагогов, чтобы формировать культурную компетенцию. Для демонстрации лидерских качеств, организаторских навыков и совершенствования умения принимать ответственные решения важно привлекать обучающихся к общественной жизни образовательной организации. Последние годы обучающиеся активно вовлекаются в добровольческие движения, где необходимо участвовать в поддержке отдельных категорий населения, а это позволяет объединять людей разных наций и религий и укреплять чувство принадлежности к одной стране.

С.А. Фалкина уделяет внимание организации воспитательной работы в области профилактики национализма и развития гражданской идентичности обучающихся [7]. Предполагается, что целесообразно формировать у студентов высокий уровень культуры с целью противостояния в дальнейшем деструктивным проявлениям. Необходимо приобщать молодых людей к общественно значимой деятельности, традициям российского общества. Среди важнейших механизмов воспитательной деятельности стоит выделить развитие коммуникативных навыков, формирование нравственных ориентиров, благодаря которым осуществляется профилактика дискриминационных идей.

И.И. Болотина предлагает результаты проведенного исследования, в ходе которого удалось сделать вывод о высоком уровнем гражданской идентичности обучающихся в современной студенческой среде [1]. Благодаря академическому пространству удается выстроить продуктивный процесс формирования ценностных ориентаций. Участники опроса не только начинают относить себя к конкретной культуре, но начинают осознавать свои исторические начала. Респонденты отдельно отмечают высокую роль государства в сохранении благополучия и экономического роста страны.

Для формирование гражданской идентичности требуется интеграция усилий государства, отдельных людей и образовательных организаций. К условиям формирования гражданской идентичности относятся [4]:

– проведение тематических мероприятий, посвященных государственным праздникам;

– популяризация добровольческой деятельности среди студенческой молодежи;

– разработка и внедрение программ, направленных на раскрытие личностного потенциала представителей разного этнического происхождения;

– внедрение разнообразных форм самоуправления в студенческой среде, что позволит укрепить чувство общности и ответственности за будущее государства;

– обеспечение комфортных условий, где представители различных культур смогут осуществлять продуктивный диалог и укреплять чувство единства;

– привлечение финансирования исследовательской деятельности, направленной на формирование у обучающихся любви к родине и государству через различные сферы.

Формирование гражданской идентичности в студенческой среде будет происходить эффективнее за счет включения обучающихся в различные виды социально-культурной активности и осознания ответственности за будущее государства [2].

А.П. Флянцрайх рассматривает воспитательно-профилактическую среду вуза как один из важнейших компонентов формирования гражданской идентичности [8]. Данная среда осуществляется по следующим направлениям:

– обсуждение актуальных проблем, моделирование социальных процессов, где студентам предстоит принимать ответственные и взвешенные решения;

– включение в учебный план дисциплин, способствующих формированию правовой грамотности;

– участие обучающихся в объединениях, формулировании общественных инициатив;

– проведение социальных акций, благотворительных мероприятий, обеспечивающих развитие эмпатии;

– участие студентов в круглых столах, лекциях и тренингах, направленных на развитие толерантности, критического мышления.

Воспитательно-профилактическая среда вуза должна быть адаптивной, подстраиваться под вызовы общества и интегрировать современные технологии воспитательной работы.

С целью выявления наиболее востребованных технологий, обеспечивающих формирование гражданской идентичности, был проведен опрос среди педагогов Государственного университета просвещения. Участникам необходимо было выделить технологии и возможности, которые достигаются благодаря им. Всего в опросе приняло участие 152 педагога.

В результате выяснилось, что респонденты предпочитают с целью формирования гражданской идентичности обучающихся использовать цифровые технологии (78,5%). В эту группу технологий входят онлайн-сервисы, интегрирующие курсы по гражданскому воспитанию, формированию правовых знаний. Благодаря возможности проводить виртуальные онлайн-форумы, может привлекаться неограниченное количество обучающихся из разных уголков страны. Социальные сети и мессенджеры позволяют студентам создавать группы, обсуждать предстоящие мероприятия и проявлять гражданскую активность.

По мнению 70,3% участников опроса целесообразно применять интерактивные технологии, которые включают в себя деловые и ролевые игры, проведение дискуссий и дебатов, решение ситуационных задач. Это позволит участвовать обучающимся в решении реальных общественных задач и предлагать решение, находить общее мнение. 64,7% респондентов отмечали социально-практические технологии, среди которых студенческие объединения, направленные на раскрытие лидерского потенциала, проявление решительности и навыков коммуникации. Также были выделены профилактические технологии (60,8%), которые включают в себя консультации, программы по борьбе с деструктивными проявлениями, технологии выявления рисков. Тренинговые занятия являются приоритетными для 54,7% педагогов. В ходе такой работы обучающиеся могут взаимодействовать с представителями различных культур, формировать систему ценностей, распознавать признаки межнациональной враждебности.

Проведение воспитательной работы с применением рассмотренных технологий обеспечивают осознание студентами значимости гражданской идентичности, стремление участвовать в социальных проектах, добровольческих движениях, студенческих объединениях. Современные тенденции требуют дальнейшей интеграции современных технологий, совершенствования воспитательных стратегий с целью развития гражданской идентичности в условиях стремительно меняющегося мира.

Выводы. Студенчество в Год единства народов России становится активным субъектом формирования новой социальной реальности, основанной на приоритете межнационального взаимодействия. В вузах осуществляется активный диалог представителей различных культур, где уважение к своим традициям сочетается с пониманием общности современного государства. Именно от студентов, как от лидеров общественного мнения, зависит будущее многонациональной страны. В рамках обучения и воспитания студентов необходимо обеспечивать условия для формирования ответственности и активной гражданской позиции, на основе духовности и нравственности, идеях интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов.

Литература:

1. Болотина, И.И. Состояние государственно-гражданской идентичности в среде студенческой молодежи РФ: теоретический и прикладной аспекты / И.И. Болотина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – № 1. – С. 92-105

2. Гасанова, З.Б. Роль университетской среды в формировании гражданской идентичности у студентов / З.Б. Гасанова, М.И. Гасанов // Педагогическое обозрение: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 25 апреля 2023 г. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 7-10

3. Гасанова, З.Б. Социально-психологические условия формирования у студенческой молодежи гражданской идентичности и патриотизма в поликультурной среде / З.Б. Гасанова // Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований. – 2023. – № 2(9). – С. 9-15

4. Мартинович, Н.И. Патриотическое воспитание студентов / Н.И. Мартинович // Наука и практика – региону: сб. материалов VIII Регион. науч.-практ. конф., Великие Луки, 27 марта 2024 г. – Москва: Мир науки, 2024. – С. 84-90

5. Павлова, К.Н. Гражданская идентичность студентов вузов / К.Н. Павлова, С.Б. Дагбаева // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Куйбышев, 27 ноября 2025 г. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 66-70

6. Прозукин, И.О. Патриотические установки молодежи как основа гражданской идентичности / И.О. Прозукин // Международные отношения в глобальном измерении: сб. науч. тр. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2023. – С. 278-290

7. Фалкина, С.А. Укрепление гражданской идентичности и профилактика радикализма в студенческой среде / С.А. Фалкина // Нюрнбергский процесс: история и современность: сб. материалов VIII Всерос. науч.-практ. конф., Ялта, 16-17 ноября 2023 г. – Симферополь: Университет прокуратуры Российской Федерации, 2024. – С. 252-256

8. Флянцрайх, А.П. Особенности воспитательно-профилактической среды в развитии гражданской идентичности студента / А.П. Флянцрайх // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2025. – № 3(247). – С. 133-141

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Чавыкина Ульяна Григорьевна
Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);
преподаватель Принцева Ирина Дмитриевна
Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);
преподаватель Балкарова Алиса Казбековна
Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В исследовании представлена актуальная педагогическая технология индивидуального проектирования художественной направленности на уровне среднего общего образования. Целью исследования служит разработка педагогической модели для осуществления индивидуального проектирования. Художественная направленность индивидуального проекта – специфична и многогранна. В ней присутствует одновременно творческая и исследовательская составляющая. У обучающихся побуждается внутренний интерес и мотивация реализации проектно-исследовательской деятельности в той области, которая ему действительная интересна и в ней можно проявить все стороны многогранного мышления. В основной части статьи автором предложена конкретная тематика примеров индивидуальных проектов художественной направленности на уровне среднего общего образования. На основании представленного материала автором сформулирована и представлена педагогическая модель индивидуального проектирования художественной направленности. В заключение исследования автор отмечает, что проектный метод в процессе групповых взаимодействий позволяет внести элемент дружеского соперничества и конкуренции. То есть непраздным критерием в пределах исследования становится развитие социальных навыков. Для педагога важным является организовать процесс индивидуального проектирования таким образом, чтобы в нём был интерес и научно-творческая новизна. Всё остальное – творчество без границ, которое рождается в совместной деятельности всех участников образовательных отношений.

Ключевые слова: индивидуальное проектирование, художественная направленность, среднее общее образование, проектно-исследовательская деятельность, педагогическая модель.

Annotation. This study presents a current pedagogical technology for individual artistic design at the secondary level. The aim of the study is to develop a pedagogical model for implementing individual design. The artistic focus of an individual project is specific and multifaceted, embodying both creative and research components. Students are inspired to develop an intrinsic interest and motivation for project-based research activities in a field of genuine interest, where they can demonstrate all aspects of their multifaceted thinking. In the main part of the article, the author proposes specific examples of individual artistic projects at the secondary level. Based on the presented material, the author formulates and presents a pedagogical model for individual artistic design. In conclusion, the author notes that the project method introduces an element of friendly rivalry and competition into group

interactions. Therefore, the development of social skills becomes an important criterion within the study. It is important for teachers to organize the individual design process in a way that fosters interest and scientific and creative innovation. Everything else is creativity without boundaries, which is born from the joint activities of all participants in educational relations.
Key words: individual design, artistic focus, secondary general education, project-research activities, pedagogical model.

Введение. На сегодняшний день система общего образования всецело направлена на развитие индивидуального потенциала каждого обучающегося. Учебные планы ориентированы на развитие проектной компетенции, которая обучающимся может быть применима в пределах любого предмета.

С учётом того, что в старших классах в основной своей массе обучаются целенаправленные ученики, нацеленные на поступление в высшие учебные заведения, и испытывающие «жажду знаний» и открытий, перед учителями встаёт задача найти формы, методы и технологии, которые будут способствовать интересному освоению учебного предмета. Здесь помощником для учителя выступает предмет «индивидуальный проект», входящий в обязательную часть учебного плана среднего общего образования, вне зависимости от профиля обучения. Художественная направленность индивидуального проекта – специфична и многогранна. В ней присутствует одновременно творческая и исследовательская составляющая, где у обучающихся внутренний интерес и мотивация реализации проектно-исследовательской деятельности в той области, которая ему действительная интересна и в ней можно проявить все стороны многогранного мышления. Параллельно с этим, важным аспектом является интеграция искусства в общественные проекты и социальные инициативы. Художественное образование становится инструментом для развития сообществ, где обучающиеся могут участвовать в социальных практиках, совмещая искусство с решением социальных проблем [3, С. 47].

Изложение основного материала статьи. Каждый обучающий, по итогам освоения предмета, обязан разработать и защитить индивидуальную проектно-исследовательскую работу, одной из направленностей которой является художественная деятельность в узком понимании и художественная направленность – в широком. Так проведение проектно-исследовательской работы начинает «работать» как часть художественного образования. В соответствии с принципами индивидуального проектирования, где педагог работает как наставник обучающегося, в общеобразовательной школе создаётся художественно-творческая среда, где научно-методологическая составляющая сочетается художественно-творческой, несмотря на исследовательский характер работы.

В исследованиях Н.С. Ивановой говорится о том, что «задача школьного педагога – развивать на уроках и во внеклассной работе у обучающихся качества, необходимые для восприятия произведений изобразительного искусства, активизировать в детях эмоциональное восприятие, ассоциативное мышление, творческое воображение, сенсорные способности» [2, С. 73]. Несомненно, индивидуальное проектирование, при методически грамотной его организации, способно приобщить обучающихся как к художественно-творческой деятельности в целом, так и сформировать эстетический вкус для восприятия предметов и явлений социально-культурной среды.

Таким образом, мы можем сделать промежуточный вывод о том, что индивидуальное проектирование художественной направленности на уровне среднего общего образования может быть в полной мере реализовано при помощи уникального социально-культурного и образовательного инструмента – проекта, который, с одной стороны, является учебным предметом, с другой – технологией художественного образования, формирующей социально-культурную среду вокруг старшеклассников.

Индивидуальный проект художественной направленности в среднем общем образовании обладаем следующими признаками:

1) индивидуальный проект выполняется исключительно самостоятельно под руководством научного руководителя, учителя, преподавателя, тьютора: здесь педагог выступает в качестве наставника, сопровождающего весь процесс исследовательской работы – от утверждения темы до момента защиты;

2) тема индивидуального проекта может быть выбрана в пределах одного направления художественно-творческой сферы или иметь междисциплинарный характер: зачастую обучающиеся выбирают темы между изобразительным искусством и литературой, историей и литературой, обществознанием и литературой, то есть вариации сочетания предметов могут быть абсолютно разными;

3) индивидуальный проект выполняется и реализуется от одной недели до одного года, в зависимости от цели и задач работы.В результате завершения разработки индивидуального проекта, создаётся завершённый продукт, который подлежит непосредственной презентации: в качестве продуктов выступает первично сформулированная обучающимся научная новизна, которая может послужить фундаментом для будущей более серьёзной научной работы на уровне высшего образования.

Сам процесс индивидуального проектирования на уровне среднего общего образования уникален и включает несколько ключевых шагов, основанных на личностно-ориентированной технологии с учётом индивидуальных запросов и интересов обучающегося:

1) этап проектирования, включающий формулировку темы и проблемы исследования, а также подробно разработанного плана для решения поднимаемой проблемы исследования: в плане могут быть задействованы и другие обучающиеся класса, тогда исследовательскую работу проводит группа;

2) этап реализации, в котором поднимаемая в проекте проблема решается практически;

3) этап рефлексии, который включает оценку полученных в ходе реализации проекта, результатов.

Существенным для обучающегося является определение цели индивидуального проекта. Цель служит конечным результатом всей проектной работы и при неверной её формулировке не будет создан уникальный исследовательский продукт. На этапе формулировки задач обучающиеся самостоятельно определяют, чего они хотят добиться в процессе выполнения и по результатам работы. Определяют значимую аудиторию, на которую будет ориентирован проект. Это могут быть родители, другие обучающиеся [1, С. 23].

Во время индивидуального проектирования может применяться как индивидуальная, так и групповая работа. Педагог при этом должен обладать всей необходимой компетентной информации о культуре и искусстве или уметь направить обучающихся в сторону источников информации, где можно почерпнуть материал для проектной работы. Для поиска источников информации обучающиеся в обязательном порядке учатся работать с наукометрическими базами, создавать библиографическое описание и оформлять ссылки.

Особенно сложно, но интересно организовать проектно-исследовательскую работу с современными направлениями искусства, которые, зачастую, противоречивы для понимания молодым поколением.

Примерами индивидуальных проектов художественной направленности на уровне среднего общего образования могут служить (табл. 1).

Таблица 1

Примеры индивидуальных проектов художественной направленности на уровне среднего общего образования

Тема	Класс	Особенности темы
Библейские сюжеты в живописи	11	Формирование духовно-нравственных качеств при помощи междисциплинарного подхода (задействованы история, литература, искусство)
Семиотика в произведениях изобразительного искусства	10-11	Формирование критического и наглядно-образного мышления
Времена года в классической и современной живописи	10-11	Развитие эстетического вкуса и наглядно-образного мышления
Женские/мужские образы в творчестве художника (по выбору)	10-11	Межпредметный проект, формирующий межпредметные связи (история, ИЗО)
История одной картины	11	Исследование тонкостей и деталей создания и сохранения произведения изобразительного искусства определённого художника
Сравнительный анализ театральных концепций Е. Вахтангова, В. Мейерхольда и А. Таирова	10-11	Включение в индивидуальный проект внеурочной составляющей с теоретическим анализом действующих концепций и посещением и анализом действующих спектаклей

Разумеется, в представленном перечне представлен не исчерпывающий перечень тем, которые могут быть использованы в индивидуальном проектировании с учётом специфики художественного образования. Задачей педагога будет являться найти именно ту тематическую направленность, которая интересна обучающемуся. Интерес порождает стремление к исследованию, формулировке проблемных вопросов и поисков на них ответов. Чем выше мотивация у обучающегося найти ответы на проблемные вопросы – тем качественно будет выполнена проектная работа.

В результате обзора теоретико-методологической значимости темы исследования, нами сформулированы и определены основные критериальные основания – педагогические структуры, на основании которых возможно построение работы по индивидуальному проектированию художественной направленности на уровне среднего общего образования: цель, проблемно-методическая часть, методические подходы, обозначение роли педагога, распределение работы над проектом по представленным этапам, показатели диагностики и оценки, наличие педагогических условий.

На основании представленного материала нами сформулирована и представлена педагогическая модель индивидуального проектирования художественной направленности на уровне среднего общего образования (табл. 2):

Таблица 2

Педагогическая модель индивидуального проектирования художественной направленности на уровне среднего общего образования

Цель	Развитие творческого мышления, художественно-эстетического восприятия, навыков самосознания и самооценки, умения планировать и реализовывать художественный проект.
Проблемно-методическая часть	Принципы: взаимодействие теории и практики, личностно-ориентированный подход педагога к каждому обучающемуся, обязательна рефлексия и самооценка.
Методические подходы	Проблемно-ориентированное обучение, проектно-исследовательская деятельность.
Роль педагога	Куратор проекта и наставник.
Распределение работы над проектом по представленным этапам	Этап проектирования, этап реализации, этап рефлексии.
Диагностика и оценка	Критерии: творческий подход, структурированность, наличие цели и её достижение.
	Форма контроля: индивидуальная публичная защита проекта.
Педагогические условия	Составление индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося в индивидуальном проектировании художественной направленности. Непрерывная интеграция художественных направлений с проектной деятельностью (научно-практический подход). Поддержка оригинальности и инициативы в поисковой работе. Организация взаимодействия с обучающимися в формате рефлексивно-обратной связи.

Все элементы представленной педагогической модели тесно связаны между собой и логично дополняют друг-друга. Так для достижения цели необходима проблемно-методическая часть, в которой будет решаться педагогическое противоречие. Обязательным структурным элементом служит использование конкретного педагогического подхода (в нашем случае на с опорой на проблемно-ориентированное обучение, проектно-исследовательскую деятельность и личностно-ориентированный подход.

Выводы. Таким образом, значимость индивидуального проектирования художественной направленности на уровне среднего общего образования сложно переоценить, так как в такой работе у обучающихся формируется проектная компетенция, которая так необходима не только для полноценного развития личности, но и воспитания будущего профессионала-исследователя, интересующегося со школьных времён тонкостями междисциплинарных исследования художественной направленности.

Проектный метод в процессе групповых взаимодействий позволяет внести элемент дружеского соперничества и конкуренции, то есть развить и социальные навыки [1, С. 29]. Для педагога важным является организовать процесс индивидуального проектирования таким образом, чтобы в нём был интерес и научно-творческая новизна. Всё остальное – творчество без границ, которое рождается в совместной деятельности всех участников образовательных отношений.

Литература:
1. Гриценко, Е.М. Возможности индивидуальной траектории образования обучающихся в работе над художественно-творческими проектами / Е.М. Гриценко // Наука. Образование. Инновации: современное состояние актуальных проблем: сб. науч. тр. по материалам XXXI Междунар. науч.-практ. конф., Анапа, 12 октября 2024 г. – Анапа: Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов в Южном Федеральном округе, 2024. – С. 21-29
2. Иванова, Н.С. Проблемы и перспективы развития художественного образования в образовательном пространстве современной школы / Н.С. Иванова // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2025. – № 2-1. – С. 72-74
3. Мельникова, И.К. Актуальные вопросы развития системы непрерывного художественного образования / И.К. Мельникова // Развитие хореографического искусства в контексте современных социокультурных реалий: материалы Всерос. науч.-практ. конф. в рамках VIII Всерос. конкурса русского танца «Храним наследие России», Орел, 02 ноября 2024 г. – Орел: Орловский государственный институт культуры, 2024. – С. 45-48

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Черешнева Виктория Евгеньевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования (г. Москвы);
«Московский городской педагогический университет», институт психологии и комплексной реабилитации (г. Москва);
логопед Буканова Наталья Юрьевна
Московский научно-исследовательский онкологический институт имени П.А. Герцена,
филиал Федерального государственного бюджетного учреждения
«Национальный медицинский исследовательский центр радиологии» Минздрава России (г. Москва)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ЛИЦАМИ ПОСЛЕ ЛАРИНГЭКТОМИИ

Аннотация. Основным показателем успешности проводимых реабилитационных мероприятий является достижение человеком максимально возможной социализации. Для людей, перенесших ларингэктомию, восстановление звучной речи – один из показателей возвращения к привычному образу жизни. В данной статье авторы указывают на противоречия, существующие в системе коррекционно-педагогической работы с данной категорией пациентов. Рассматривают достоинства и недостатки существующих способов заместительной фонации. Авторы предлагают алгоритм по использованию в логопедической работе варианта псевдошепота, который образуется за счет энергии воздуха, находящегося в ротовой полости, без включения буккального или фарингеального резонаторов. Этот прием является не альтернативой, а дополнением к существующим методам и может использоваться как вспомогательный способ коммуникации. Он обеспечивает достаточные показатели акустической организации звука, позволяя человеку общаться вербально, что, безусловно, приводит к улучшению качества жизни. Овладение им в раннем послеоперационном периоде позволяет уже при выписке из стационара предоставить человеку инструмент для устного общения с близкими, что критически важно для поддержания его психоэмоционального состояния и мотивации к дальнейшей реабилитации.

Ключевые слова: ларингэктомия, заместительная фонация, псевдошепот, логопедия, комплексная реабилитация, социализация.

Annotation. The main indicator of the success of rehabilitation measures is the person's achievement of the maximum possible socialization. For people who have undergone laryngectomy, the restoration of a sound speech is one of the indicators of returning to their usual way of life. In this article, the authors point out the contradictions that exist in the system of correctional and pedagogical work with this category of patients. The advantages and disadvantages of existing methods of replacement phonation are considered. The authors propose an algorithm for using a pseudo-whisper variant in speech therapy, which is formed by the energy of air in the oral cavity, without involving the buccal or pharyngeal resonators. This technique is not an alternative, but rather an addition to existing methods and can be used as an auxiliary means of communication. It provides sufficient acoustic organization of sound, allowing individuals to communicate verbally, which undoubtedly leads to improved.

Key words: laryngectomy, phonation substitution, pseudo-whisper, speech therapy, comprehensive rehabilitation, and socialization

Введение. Концепция развития в Российской Федерации системы реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью предусматривает трансформацию подхода к комплексной помощи людям с нарушениями речи и голоса, делая акцент не только на восстановление утраченных или нарушенных функций, но и на достижение максимального уровня социализации человека и качества его жизни.

Ларингэктомия, как метод хирургического лечения при местно-распространенном раке гортани, который в 65-70% случаев выявляется на III-IV стадии, неизбежно ведет к тяжелым медико-социальным последствиям. Помимо нарушения витальных функций (дыхания, жевания, глотания), она негативно влияет на коммуникацию, лишая человека естественного голоса. Это влечет за собой разрушение социального и культурного пространства, изменение трудового статуса, глубокую психологическую травму и значительную инвалидизацию. Утрата вербальной коммуникации, являющейся основой социального взаимодействия, становится ключевым фактором, снижающим качество жизни и затрудняющим реинтеграцию в общество [1; 2; 5].

В Российской Федерации по стандарту обязательного медицинского страхования (ОМС) на первом этапе реабилитации стационарным пациентам гарантирована логопедическая помощь. Однако для лиц рассматриваемой нами категории занятия с логопедом в этот период зачастую недоступны и нецелесообразны. Это объясняется плохим самочувствием человека и состоянием раны в раннем послеоперационном периоде.

При отсутствии противопоказаний оптимальным сроком начала логопедической работы с ларингэктомированными считаются 10-14 сутки после операции. Но к этому моменту происходит выписка из стационара, а возможность организации амбулаторных занятий в клинике основного лечения существует достаточно редко. Многие пациенты оперируются далеко от дома, часто в другом регионе, и по месту их жительства не всегда есть возможность получить компетентную логопедическую помощь. Учитывая социальную ситуацию развития, для удовлетворения потребности человека в восстановлении вербальной коммуникации, в настоящее время продвигаются технологии дистанционно контролируемой речевой реабилитации. Они направлены на обеспечение доступности логопедической помощи, независимо от территориального фактора. Это обеспечивает продуктивный контакт специалиста и обучающегося на любом этапе

реабилитации. Хотелось бы отметить, что специалисты, работающие в этом направлении, указывают на более выраженный вербальный эффект у тех пациентов, которые начали заниматься еще в стационарных условиях [4; 7].

Отсроченное и не всегда доступное начало логопедической коррекции является важнейшей проблемой для людей, перенесших ларингэктомию. Таким образом, на практике мы видим очевидное противоречие между острой потребностью человека в немедленном восстановлении вербальной коммуникации и отсутствием общедоступного, быстрого, эффективного и безопасного метода логопедической коррекции, который может быть использован уже в раннем послеоперационном периоде и служить основой или дополнением для последующей реабилитации и восстановления звучной речи.

Изложение основного материала статьи. Современная реабилитация ларингэктомированных пациентов, основанная на междисциплинарном подходе, направлена на предотвращение их социальной изоляции. Для этого необходимо восстановить функции дыхания, глотания, голоса и речи, а также сформировать позитивную позицию по отношению к текущему состоянию здоровья и будущей жизни.

Как осложнение ларингэктомии, у человека нарушается анатомическая целостность голосового аппарата. Из-за лишения гортани и голосовых складок разобщаются органы дыхания и артикуляции, что требует восстановления звучной речи. Поэтому в логопедической практике используют способы заместительной фонации. На настоящий момент существует три основных таких способа [2; 3].

1. Логопедическая методика по вызыванию пищеводного голоса (Г. Готтштейн, 1900; Г. Гутцманн, 1909; М. Зееман, 1920; М.-Пеллегрини, 1957; Стриджлиони, 1970; С.Л. Таптапова, 1960). Несмотря на приоритетность, она обладает некоторыми недостатками: небольшой объем воздушного резервуара в пищеводе, что обеспечивает достаточно низкий объем фонационного выдоха, позволяющего произнести фразу только из 4-5 слов; риск рефлюкса из-за частой стимуляция эруктации (звука отрыжки); длительность обучения (до полугода). По обобщенным сведениям из специальной литературы данная методика дает положительный результат только в 50% случаев ее применения. Эффективность коррекции снижают пожилой возраст человека, объем операции, а также вторично возникающие психологические, когнитивные и сенсорные особенности.

2. Хирургическая реабилитация путем трахеопищеводного шунтирования с голосовым протезом. Голос, полученный в результате применения данного способа, сразу доступен для использования и обладает хорошими акустическими характеристиками. Но сама методика имеет ряд особенностей: оперативная замена протеза требуется каждые 3-6 месяцев, за ним требуется постоянный уход, соблюдение соответствующей гигиены, обученности манипуляциям по закрытию стомы. Есть риск осложнений, связанных с несостоятельностью клапана и возможной аспирацией.

3. Электрогортань, как голосообразующий аппарат, в большинстве случаев, возвращает возможность коммуникации практически сразу после операции. Но и ее использование может не удовлетворять потребности пациента. Звук искусственного голоса механичен, монотонен, разборчивость речи снижается из-за отсутствия четкой артикуляции.

Существует группа ларингэктомированных пациентов, которые по причинам разного характера (общесоматического, психологического, когнитивного, социального) не могут овладеть или просто не хотят пользоваться вышеуказанными способами заместительной фонации. Они вынуждено выбирают для общения варианты невербальной коммуникации (мимику, жесты), пользуются письменной речью (на бумаге или портативных электронных устройствах). Некоторые из них самостоятельно осваивают псевдошепот.

Псевдошепот – это звучание, которое возникает за счет воздуха, находящегося в полостях рта и глотки. Выделяют буккальный (щечный) или фарингеальный (глоточный) механизм образования псевдошепота. Есть мнение, что данный способ не следует использовать как вариант вербального общения, так как закрепляясь, он мешает овладению пищеводным голосом [2].

Но как показывает наш десятилетний практический опыт речевой реабилитации ларингэктомированных пациентов, псевдошепот можно получить, используя не только щечный или глоточный вариант. Применяемый нами способ основан на активной работе органов артикуляции с использованием воздуха в ротовой полости – оральный псевдошепот. Этот механизм рассматривается не как альтернатива, а как дополнение к существующим методам и может использоваться как вспомогательный способ коммуникации. Он обеспечивает достаточные показатели акустической организации звука, позволяя человеку общаться вербально, что, безусловно, приводит к улучшению качества жизни. Его внедрение в раннем послеоперационном периоде позволяет уже при выписке из стационара предоставить пациенту инструмент для устного общения с близкими, что критически важно для поддержания его психоэмоционального состояния и мотивации к дальнейшей реабилитации. Кроме того, освоенный навык орального псевдошепота может облегчить обучение использованию электрогортани, повышая разборчивость электронной речи.

Мы начинаем работать с пациентами, перенесшими ларингэктомию, на этапе переабилитации и придерживаемся следующего алгоритма.

До операции или непосредственно после нее проводится мотивирующая разъяснительная беседа с самим пациентом и членами его ближайшего окружения. Ее цель – рассказать о всех возможностях восстановления речи, включая детальное ознакомление с их сутью, целями и тактикой осуществления.

Старт занятий согласовывается с лечащим хирургом-онкологом. При выявлении у человека признаков дезадаптации или депрессии привлекается клинический психолог или психотерапевт. На первом занятии выполняется исходная аудиозапись речевых проб. Содержательная часть строится по принципу системности и включает последовательно:

– мотивирующую беседу информационно-методического характера;

– специальные дыхательные упражнения, адаптированные к условиям трахеостомированного дыхания и направленные на предотвращение форсированного выдоха через трехеостому во время речи;

– формирование нижнереберного диафрагмального типа дыхания;

– активную артикуляционную гимнастику, развивающую функциональные возможности мимической мускулатуры, губ, языка и нижней челюсти;

– упражнения, восстанавливающие обонятельную функцию;

– непосредственное обучение технике орального псевдошепота с акцентом на энергичную и четкую артикуляцию согласных звуков.

Для достижения оптимального речевого результата мы опираемся на зрительный, слуховой и речедвигательный анализаторы, тактильный контроль, проприорецептивные и кинестетические ощущения, привлекаем самоконтроль и биологическую обратную связь. Обязательным является демонстрация обучающемуся видеофрагментов со всеми вариантами заместительной фонации и общение с равными консультантами.

Занятия проводятся по согласованию с лечащим врачом и носят индивидуальный характер. Их продолжительность на начальном этапе составляет 7-10 минут и постепенно увеличивается до 30-40 минут по мере адаптации пациента. Рекомендуемый режим: 1 занятие в день с логопедом и 3-4 самостоятельные тренировки по отработанному плану.

Немаловажным фактом, гарантирующим положительную динамику речевой реабилитации, является активность и участие в процессе восстановления членов ближайшего окружения человека, перенесшего ларингэктомию. Именно они являются моральным и мотивирующим фактором, помогающим принять сложившуюся ситуацию и двигаться по пути ее преодоления. Близкие пациенту люди обеспечивают организацию занятий и логистику, принимают участие в принятии решения о выборе способа восстановления речи, учитывая все реабилитационные ресурсы [3; 6].

Мониторинг динамики логопедической работы проводится через 5-7 дней после начала занятий путем оценки контрольной аудиозаписи. Это позволяет при необходимости своевременно корректировать индивидуальную программу реабилитации.

Формирование орального псевдошепота может использоваться в работе логопеда с ларингэктомированными пациентами от 18 до 70 лет как на раннем послеоперационном этапе, начинающемся по согласованию с хирургом-онкологом непосредственно в стационаре (ранняя реабилитация), так и с людьми, уже находящимися на амбулаторном наблюдении, не владеющими оральным псевдошепотом и/или имеющими неудовлетворительные результаты использования электрогортани и формирования пищеводного голоса (поздняя/амбулаторная реабилитация). Критериями исключения являются отказ пациента или его законного представителя от логопедической коррекции или наличие тяжелых сопутствующих заболеваний: деменция, выраженные когнитивные нарушения, тяжелые психиатрические расстройства, декомпенсированная неврологическая патология. Они делают невозможным продуктивное проведение занятий.

Целевым ориентиром наших дальнейших исследований в этой области является получение новых данных об акустической структуре орального псевдошепота, установление корреляции между объективными параметрами речи, субъективной оценкой и качеством жизни; определение показаний и критериев результативности логопедической работы. Мы предполагаем, что использование описываемого нами алгоритма позволит сократить сроки восстановления базовой коммуникации, повысить эффективность реабилитации в целом (в том числе при использовании электрогортани), объективизировать процесс с помощью акустического анализа и, как следствие, существенно улучшить социальную адаптацию и качество жизни пациентов после ларингэктомии, снизив их психологическую нагрузку.

Для всесторонней оценки результатов планируется использование следующих методов: специализированная визуально-аналоговая шкала для субъективной оценки пациентом качества собственной речи, удобства общения и степени коммуникативных трудностей; стандартизированный опросник для оценки качества жизни, связанного со здоровьем; объективный акустический анализ речевых сигналов, позволяющий перейти от субъективных оценок к объективному параметрическому описанию нарушений звукопроизношения. Это даст инструмент для персонифицированного контроля динамики, точной коррекции и, как следствие, повышения общей результативности реабилитации.

Разработанный нами алгоритм предоставляет эффективное решение для клинически сложных случаев. Оральному псевдошепоту можно обучать пациентов, для которых по разным причинам недоступны или невостребованы пищеводный голос и трахеопищеводное шунтирование (из-за возраста, объема операции, сопутствующей патологии, сниженной мотивации). Кроме того, навык орального псевдошепота существенно повышает разборчивость речи при использовании электрогортани, устраняя ее ключевые недостатки – нечеткую артикуляцию и форсированный выдох.

Систематическое применение используемого нами способа направлено на улучшение социальной адаптации, психоэмоционального состояния и общего качества жизни пациентов после ларингэктомии, способствуя их возвращению к активной жизнедеятельности. Владение оральным псевдошепотом позволит сократить сроки восстановления базовой коммуникативной функции уже на раннем (стационарном) этапе. Это обеспечит пациентам возможность устного общения при выписке, что критически важно для снижения послеоперационного психологического стресса и предотвращения социальной изоляции.

Систематическое применение предлагаемого нами алгоритма напрямую направлено на улучшение ключевых показателей успешности реабилитации: социальной адаптации, психоэмоционального состояния и общего качества жизни пациентов. Восстановление способности к коммуникации является фундаментом для возвращения к семейной, общественной и, по возможности, профессиональной деятельности.

Выводы. Выбор способа восстановления звучной речи у людей, перенесших ларингэктомию, должен быть персонифицирован и учитывать все возможности реабилитационных ресурсов: потребность человека в общении, анатомо-физиологические особенности, изменения на психологическом, социальном, соматическом уровне и другие факторы. Учитывая, что все имеющиеся методы заместительной фонации вместе с достоинствами обладают рядом недостатков, совершенствование логопедической работы с данной категорией людей должно быть, прежде всего, направлено на создание алгоритма, позволяющего оптимизировать персонифицированный подход в зависимости от способа восстановления звучной речи после ларингэктомии.

При этом восстановление вербальной коммуникации является главным, но не единственным элементом реабилитации. Необходимо совершенствовать социальную реабилитацию на семейном, профессиональном и бытовом уровнях. Возможность дистанционных технологий может быть надежным инструментом для обеспечения доступности и непрерывности коррекционно-педагогического воздействия и мониторинга его эффективности.

Предлагаемый нами способ работы с оральным псевдошепотом может быть использован при подготовке и повышении компетентности логопедов, работающих в междисциплинарной команде, и формированию осведомленности других специалистов-реабилитологов, способствуя унификации и повышению качества помощи пациентам рассматриваемой категории.

Литература:

1. Колядич, Ж.В. Социально-демографический портрет ларингэктомированных пациентов / Ж.В. Колядич, И.В. Ядевич // Вопросы организации и информатизации здравоохранения. – 2025. – № 3(124). – С. 54-58. – EDN: NPHBCW

2. Комплексная реабилитация пациентов после ларингэктомии: основные вехи развития / Н.А. Дайхес, В.В. Виноградов, С.С. Решульский [и др.] // Российская оториноларингология. – 2022. – Т. 21. – № 1(116). – С. 93-104. – DOI: 10.18692/1810-4800-2022-1-93-104. – EDN: CTLLKZ

3. Персонифицированный подход к восстановлению устной речи у пациентов после ларингэктомии: метод. рекомендации / Е.В. Осипенко, О.С. Орлова, В.В. Виноградов [и др.]. – Москва: Национальный медицинский исследовательский центр оториноларингологии ФМБА, 2022. – 55 с. – EDN: VYLFIR

4. Применение дистанционного обучения в реабилитации пациентов с нарушением голоса или его утратой после лечения злокачественных опухолей гортани / Н.А. Дайхес, О.С. Орлова, Е.В. Осипенко [и др.] // Специальное образование. – 2023. – № 4(72). – С. 118-135. – EDN: SIKKXE

5. Уклонская, Д.В. К вопросу о комплексной реабилитации лиц с нарушениями речи / Д.В. Уклонская, В.Е. Черешнева, Е.С. Бердникович // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 1. – С. 179-184. – DOI: 10.17513/snt.40295. – EDN: OVTHPE

6. Уклонская, Д.В. Роль преадаптации и адаптации в коррекции речевых нарушений / Д.В. Уклонская, В.Е. Черешнева, Е.С. Бердникович // Поволжский онкологический вестник. – 2024. – Т. 15. – № 3(60). – С. 43-49. – DOI: 10.32000/2078-1466-2024-3-43-49. – EDN: TEMECS

7. Эффективность дистанционно контролируемого формата логопедических занятий при восстановлении речи пациентов после операций по поводу рака полости рта и ротоглотки / Е.А. Красавина, Е.Л. Чойнзонов, Д.Е. Кульбакин [и др.] // Ученые записки Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. Академика И.П. Павлова. – 2024. – Т. 31. – № 4. – С. 70-76. – DOI: 10.24884/1607-4181-2024-31-4-70-76. – EDN: BANRGN

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Чикина Татьяна Евгеньевна
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
Нижегородское гвардейское высшее военно-инженерное
командное Ковельское Краснознамённое училище (г. Кстово);
кандидат педагогических наук, доцент Коларькова Оксана Геннадьевна
Российский государственный университет правосудия (г. Нижний Новгород)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье анализируются особенности реализации личностно-ориентированного подхода в образовательной среде высших военных учебных заведений. Рассматриваются его сущность и специфика. Выявляется противоречие между жёсткой регламентацией военной службы и в то же время современной необходимостью формирования творческой, инициативной и самостоятельной личности будущего офицера. Выделены ключевые принципы данного подхода. К ним отнесены индивидуализация, субъект-субъектное взаимодействие, развитие самостоятельности. Описаны особенности их реализации в условиях военного вуза. По своей сути разрешение противоречий на основе реализации выявленных и обоснованных в статье принципов представляет процесс формирования гармонично развитой личности будущего офицера при опоре на потенциал его личностной сферы. Отмечается, что содержание, организация и методика осуществления личностно-ориентированного воспитания тесно связана с проблемно-деятельностным подходом в воспитании как во время учебного процесса, так и в ходе дальнейшей военно-профессиональной деятельности. В заключении формулируется вывод о том, что личностно-ориентированный подход в образовательной среде высшей военной школы должен выступать не альтернативой, а необходимым дополнением к традиционной системе образования в военном вузе. Подчёркивается, что данный подход способствует подготовке специалистов, способных к нестандартным решениям и ответственности в современных условиях, связанных с будущей профессиональностью деятельностью офицеров.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, высшая военная школа, образовательная среда, курсанты.

Annotation. This article analyzes the specifics of the implementation of personality-oriented approach in the educational environment of higher military educational institutions. Its essence and specific features are considered. It reveals the contradiction between the strict regulation of military service and at the same time the modern need for the formation of a creative, initiative and independent personality of a future officer. The key principles of this approach are highlighted. They include individualization, subject-subject interaction and independence development. The features of their realization in a military higher school are described. In essence, the resolution of contradictions based on principles implementation mentioned in the article is the process of forming a harmoniously developed personality of a future officer with reliance on his personal sphere potential. It is noted that the content, organization and methodology of personality-oriented education are closely related to the problem-based approach to education both during the educational process and in further military professional activities. In conclusion, it is highlighted that personality-oriented approach in the educational environment of a higher military school should not be an alternative, but a necessary addition to the traditional education system at a military higher school. Moreover, it is emphasized that this approach contributes to the training specialists' skills to use non-standard solutions and responsibility in modern conditions related to officers' future professional activities.

Key words: person-centered approach, higher military school, educational environment, cadets.

Введение. В современном мире предъявляются качественно новые требования к выпускникам высших военных учебных заведений. Сегодня обществу нужен не просто дисциплинированный исполнитель, а офицер, обладающий развитым критическим мышлением, способный быстро адаптироваться к меняющейся обстановке, брать на себя ответственность за принятие решений и за жизнь подчинённых [6]. Вышесказанное подтверждает актуальность поиска педагогических подходов, позволяющих обеспечить подготовку такого специалиста в специфических условиях военно-профессионального образования.

Анализ педагогической литературы и опыт работы в военном вузе показывает, что одним из наиболее перспективных направлений модернизации образовательного процесса в военной школе становится личностно-ориентированный подход. С одной стороны, идеи этого подхода противоречат традиционной авторитарной парадигме, которая основана на жёсткой субординации, единоначалии и строгой регламентации. Но, с другой стороны, анализ научной педагогической и методической литературы подтверждает, что именно данный подход позволяет разрешить противоречие между необходимостью формирования творческой, инициативной личности и требованиями воинской дисциплины [2; 5].

Изложение основного материала статьи. Личностно-ориентированный подход в педагогике понимается как методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности обучающегося, развития его неповторимой индивидуальности [9].

С позиции Якиманской И.С., при личностно-ориентированном подходе необходимо выработать «специальные формы взаимодействия субъектов образовательного процесса, процедуры диагностики характера и направленности развития обучающегося, создать благоприятные условия, способствующие формированию индивидуальности, определить динамику его развития в сравнении с самим собой, а не с другими» [9, С. 28].

В этой связи, содержание образования должно включать в себя не только научные знания, подлежащих усвоению обучающихся, но и сами приёмы, методы познания этих знаний, то есть метазнания, поскольку личностно-ориентированный подход в процессе обучения выстраивает дифференцированный характер, предъявляя требования к развитию целостной личности курсанта (студента), а не отдельных её качеств [7, С. 71-78].

Изучение исторического и современного опыта воспитательной практики в высшей школе, анализ исследований по проблеме личностно-ориентированного обучения, позволили сформулировать следующие его основные черты. Личностно-ориентированное обучение нацелено на:

– формирование у будущих выпускников высшей школы адекватного представления о себе, своих реальных и потенциальных возможностях и способностях;

– наиболее полное раскрытие индивидуальных способностей (личностного потенциала) обучающихся в ходе образовательного процесса;

– признание каждого обучающегося в качестве самостоятельного и активного субъекта собственной образовательной деятельности;

– создание условий для формирования (коррекции) и развития курсантами необходимых военно-профессиональных качеств личности;

– обучение курсантов навыкам и умениям самодиагностики личностной сферы, а также методике её коррекции и развития;

– выработку умения оптимально использовать особенности и возможности своей личности в обучении и последующей профессиональной деятельности.

Историко-педагогический анализ рассматриваемой в данной статье проблемы позволил выделить следующие концептуальные идеи личностно-ориентированного подхода в образовательной среде вуза.

Во-первых, данный подход предполагает направленность на дальнейшее всестороннее личностное развитие и саморазвитие обучающихся, имеющих уже в основном сформированные ценностные (личностные) ориентации и обладающих соответствующим личностным потенциалом.

Во-вторых, содержание, организация и методика осуществления личностно-ориентированного воспитания обусловлена проблемно-деятельностным подходом в воспитании как во время обучения курсантов, так и в ходе их последующей военно-профессиональной деятельности [3, С. 76].

Применительно к высшей военной школе данный подход имеет свою специфику. Исследователи отмечают, что его внедрение не означает отказ от уставных отношений или принципа единоначалия. Речь идёт о наполнении образовательной среды новым содержанием, где центральной фигурой становится курсант как субъект образовательного процесса [1; 4].

Как подчеркивает Б.М. Дзгоев, личностно-ориентированный подход позволяет рассматривать формирование опыта самостоятельной образовательной деятельности курсантов через призму их личностного развития, обеспечивая вариативность индивидуальных траекторий даже в жёстких рамках учебного плана военного института [2].

Выделим основные принципы реализации личностно-ориентированного подхода в военном вузе.

Во-первых, ключевым, на наш взгляд, является принцип учёта индивидуальных, возрастных и социально-психологических особенностей, поскольку курсанты отличаются друг от друга не только уровнем базовой подготовки, но и типом нервной системы, мотивацией, ценностными ориентациями.

Во-вторых, важным является принцип субъектности. Этот принцип предполагает перевод курсанта с позиции пассивного объекта педагогического воздействия на позицию активного участника образовательного процесса в целом и конкретного учебного занятия в частности [10].

Следующий принцип – принцип диалогичности, который требует перехода от монолога преподавателя к равноправному диалогу, педагогическому сотрудничеству, что способствует установлению доверительных отношений [2; 10].

Ещё один важный принцип – это принцип развития самостоятельности и рефлексии. Данный принцип нацелен на формирование у курсантов умений ставить цели, планировать свою деятельность, анализировать результаты и нести за них ответственность [10].

Рассмотрим специфику реализации выделенных принципов в высшей военной школе.

Внедрение личностно-ориентированного подхода в образовательную среду военного вуза сталкивается с объективными трудностями. Главное противоречие заключается в том, что военная служба по своей природе требует унификации, подчинения и коллективизма, в то время как личностно-ориентированная педагогика делает акцент на уникальности, свободе выбора и самореализации [2; 5]. Но здесь мы согласны с мнением многих учёных, что данное противоречие является диалектическим. Способность мыслить самостоятельно, проявлять инициативу в рамках поставленной задачи, брать на себя ответственность – эти качества невозможно сформировать методами простой муштры. Они развиваются только тогда, когда образовательный процесс обращён к личности курсанта, когда он чувствует себя не винтиком в системе, а ключевой фигурой собственного профессионального становления [6].

Реализация подхода находит своё выражение в конкретных педагогических тактиках, например, в разноуровневом, дифференцированном и индивидуальном подходах к обучению [1; 4]. Так, к примеру, при организации самостоятельной работы педагогический работник может давать задания разной сложности, учитывающие уровень подготовки и познавательные интересы конкретного курсанта.

Важно отметить, что практическая реализация личностно-ориентированного подхода в высшей военной школе возможна через обновление методического обеспечения всего образовательного процесса. В этой связи, необходимо включать соответствующие дидактические материалы, разработать методические рекомендации к их использованию, выработать формы контроля за личностным развитием курсантов в процессе овладения знаниями по той или иной учебной дисциплине. Здесь важную роль играет внедрение инновационных образовательных технологий, проблемных и исследовательских методов обучения, акцент на моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности.

Наш опыт работы с курсантами-первокурсниками показал, что использование диагностических методов позволяет выявить их индивидуальные особенности на начальном этапе образовательного процесса, которые необходимо учитывать при организации учебных занятий. Также данная диагностика позволяет раскрыть факторы отклонений и создать условия для самоконтроля, самооценки и рефлексии обучающихся. Вопросу применения оперативной диагностики в образовательном процессе вуза подробно посвящена наша другая научная статья [8].

Особое значение данный подход приобретает в контексте формирования у курсантов способности к сохранению государственной тайны [10], а также развития их эмоционального интеллекта и профессионально важных качеств. Важным элементом в воспитании будущего офицера является опора на его личностные ценности и смыслы.

Выводы. Таким образом, личностно-ориентированный подход в образовательной среде высшей военной школы – это объективная необходимость, продиктованная требованиями времени. Данный подход не отрицает устои военной службы, а качественно обогащает их, помогая готовить офицера нового типа: профессионала, патриота, инициативную и ответственную личность, способную эффективно действовать в самых сложных условиях современного боя.

Рассматриваемая в статье теория личностно-ориентированного подхода закладывает следующие главные идеи в основу образовательной среды военного вуза: признание курсанта субъектом новой воспитательной системы образовательного учреждения; определение в качестве одной из приоритетных целей воспитания развитие (коррекцию) и закрепление

профессионально важных качеств личности на основе реализации личностного потенциала обучающихся; создание в образовательной среде условий для наиболее оптимального проявления способностей курсантов и достижения ими собственных ценностных ориентиров, не противоречащих условиям предстоящей военной службы и особенностям образовательного процесса вуза.

На наш взгляд, дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку конкретных методик и технологий, позволяющих гармонично сочетать требования устава с потребностями развития личности курсанта.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – Москва: МПСИ, 2002. – 215 с.

2. Дзгоев, Б.М. Место личностно-ориентированного подхода в формировании опыта самостоятельной образовательной деятельности курсантов институтов войск национальной гвардии / Б.М. Дзгоев // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9 – № 8. – С. 762-766

3. Калюжный, А.С. Личностно-ориентированное воспитание в условиях факультета военного обучения: монография / А.С. Калюжный. – Нижний Новгород: НГТУ им. Р.Е. Алексеева, 2007. – 195 с.

4. Мосина, О.А. Личностно-ориентированное обучение курсантов как способ повышения подготовки будущих офицеров / О.А. Мосина // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2025. – № 3(20). – С. 47-51

5. Ребеко, А.П. Методическое обеспечение образовательного процесса в системе подготовки военных специалистов / А.П. Ребеко // Проблемы и основные направления развития высшего технического образования: материалы XXVI науч.-метод. конф. – Минск: БГТУ, 2025. – С. 244-246

6. Тютев, С.В. Личностно-ориентированный подход к профессиональному обучению курсантов высших военных образовательных организаций войск национальной гвардии Российской Федерации / С.В. Тютев // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 1(14). – С. 54-62

7. Чикина, Т.Е. Личностно-ориентированный подход в учебно-воспитательном процессе в период адаптации студентов к вузу / Т.Е. Чикина, О.Г. Коларькова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – Т. 13. – № 1-3. – С. 71-78

8. Чикина, Т.Е. Диагностика как средство адаптации первокурсников к изучению математики в вузе / Т.Е. Чикина // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 1. – С. 12-22

9. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96 с.

10. Ярошевич, В.В. Формирование у обучающихся современных военных вузов способностей к сохранению сведений, составляющих государственную тайну, на основе личностно-ориентированного подхода / В.В. Ярошевич, И.А. Алёхин // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2024. – № 1(19). – С. 207-215

Педагогика

УДК 37

кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой графического искусства и коммуникативного дизайна Шведова Лариса Евгеньевна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОСНОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ДИЗАЙНА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ развития системы современного образования. Охарактеризованы инновационные формы и методы, применяемые в учебном процессе. Рассмотрено понятие «коммуникативный дизайн» как новый современный подход в учебной деятельности. Под коммуникативным дизайном понимаем инструмент, который объединяет визуальные, психологические и педагогические аспекты для эффективной передачи информации, повышения вовлеченности учащихся и улучшения усвоения материала. Он использует элементы дизайна (цвет, шрифты, иллюстрации, композицию) для создания понятного, запоминающегося и эмоционально окрашенного образовательного контента. Коммуникативный дизайн рассматривается в трех существенных аспектах: историческом, технологическом и терминологическом. Рассмотрен ключевой аспект применения коммуникативного дизайна в обучении: улучшение восприятия информации, использование графики, инфографики, схем и цветовых кодировок помогает учащимся лучше усваивать сложный материал за счет визуализации и структурирования информации, повышение мотивации и вовлечённости, эстетически продуманный дизайн учебных материалов делает процесс обучения более интересным и стимулирует активное участие, обеспечение доступности, а также правильно организованные интерфейсы учебных платформ и четкая структура контента способствуют эффективной коммуникации между преподавателями и студентами.

Ключевые слова: коммуникативный дизайн, современный подход, интерактивный формат, современные технологии, современное образование, обучающий контент.

Annotation. This article presents an analysis of the development of the modern education system. Innovative forms and methods used in the educational process are characterized. The concept of «communicative design» is considered as a new modern approach to educational activities. Communication design refers to a tool that combines visual, psychological and pedagogical aspects to effectively convey information, increase student engagement and improve material acquisition. It uses design elements (color, fonts, illustrations, composition) to create understandable, memorable and emotionally colored educational content. Communicative design is considered in three essential aspects: historical, technological and terminological. A key aspect of the use of communicative design in training was considered: improving the perception of information, the use of graphics, infographics, diagrams and color coding helps students better absorb complex material by visualizing and structuring information, Increased motivation and engagement, aesthetically conscious design of educational materials makes the learning process more interesting and stimulates active participation, ensuring accessibility, as well as properly organized interfaces of educational platforms and a clear content structure contribute to effective communication between teachers and students.

Key words: communicative design, modern approach, interactive format, modern technologies, modern education, educational content.

Введение. Развитие системы образования создает необходимые условия для повышения качества образования и успешной адаптации учащихся к современным требованиям общества. Современный мир характеризуется быстрыми изменениями в науке, технике и технологиях, поэтому учебный процесс должен эволюционировать, чтобы подготовить выпускников, обладающих актуальными знаниями и навыками. И.Ю. Пурас описывал современные тренды в графическом дизайне [6, С. 8]. Кроме того, развитие учебного процесса помогает учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, создавая условия для более эффективного усвоения материала и формирования ключевых компетенций, таких как критическое мышление, способность к творческому решению задач и умение работать в команде. Ю.В. Коробко, Е.И. Филипсон изучают тенденции редизайна логотипов мировых брендов в рамках освоения дополнительных образовательных программ студентами художественно-графического факультета [2, С. 56-58]. Процесс развития включает внедрение современных образовательных технологий и методов, таких как интерактивные занятия, проектная деятельность и использование цифровых платформ, так авторы Ф.И. Шарков, А.Н. Алексеев, В.М. Киселёв, В.А. Потапчук рассматривают дизайн как коммуникацию [8]. Важным аспектом является повышение квалификации педагогов, которые должны уметь эффективно применять новые подходы и инструменты. Также создается комфортная и поддерживающая учебная среда - не только с точки зрения технического оснащения, но и психологической атмосферы, что способствует лучшему восприятию знаний и развитию личности учащегося. Таким образом, развитие учебного процесса направлено на создание динамичной и адаптивной системы образования, соответствующей современным вызовам и потребностям общества, что способствует личностному росту учащихся и их успешной социализации.

Изложение основного материала статьи. Коммуникационный дизайн представляет собой искусство взаимодействия с аудиторией посредством визуальных образов, текстов и различных элементов. Он выполняет роль связующего звена между брендом и потребителем: качественно разработанный дизайн не просто передаёт информацию, но и вызывает нужные эмоции, формирует доверие к бренду. В коммуникационном дизайне такие элементы, как логотип, сайт или реклама, служат не только для привлечения внимания, но и для передачи сути продукта и его ценностей, влияя на восприятие и решения клиентов [1, С. 5-21].

Основная задача коммуникационного дизайна - создание убедительного сообщения, которое воздействует на аудиторию, доносит ключевую идею, формирует настроение и знакомит с основами компании. При этом дизайнер учитывает культурные особенности, целевую аудиторию, её поведение и психологию восприятия, что позволяет выстроить эффективный диалог и повлиять на мнение и поведение людей, стимулируя покупку, участие в акциях или формирование лояльности к бренду.

А.А. Полеухин в своих трудах описывает развитие коммуникативного дизайна. Автор указывает, что организация образовательной деятельности в области дизайна является эффективным механизмом взаимодействия современной высшей школы и профессионального сообщества [5]. Ф.И. Шарков, А.Н. Алексеев, В.М. Киселёв и В.А. Потапчук отмечают, что коммуникационный дизайн сочетает визуальные и текстовые компоненты для формирования сообщений, способных влиять на восприятие и поведение аудитории. В их работе представлены ключевые элементы, типы и примеры успешных проектов в этой сфере, которые могут служить источником вдохновения как для новичков, так и для опытных специалистов [8]. Таким образом, коммуникационный дизайн рассматривается как комплексная область, объединяющая визуальные, вербальные и интерактивные средства, направленные на эффективную передачу информации и повышение качества коммуникации. В учебной деятельности его применение становится особенно значимым.

Рассмотрим ключевые аспекты применения коммуникативного дизайна в обучении: улучшение восприятия информации, использование графики, инфографики, схем и цветовых кодировок помогает учащимся лучше усваивать сложный материал за счет визуализации и структурирования информации, повышение мотивации и вовлечённости, эстетически продуманный дизайн учебных материалов делает процесс обучения более интересным и стимулирует активное участие, обеспечение доступности. Коммуникативный дизайн учитывает разные стили восприятия учащихся и помогает адаптировать материалы для людей с особыми образовательными потребностями [2, С. 56-58]. Оптимизация взаимодействия, правильно организованные интерфейсы учебных платформ и четкая структура контента способствуют эффективной коммуникации между преподавателями и студентами. Таким образом, исследования показывают, что грамотный коммуникативный дизайн способствует глубокому пониманию материала, снижению когнитивной нагрузки, повышению качества обратной связи, ускорению процесса обучения.

Интеграция принципов коммуникативного дизайна в учебную деятельность помогает создавать более эффективные, доступные и мотивирующие образовательные среды. Внедрение коммуникативного дизайн в учебный процесс ориентирован на создание эффективных средств передачи информации и взаимодействия между людьми. Его основная задача - сделать коммуникацию понятной, доступной и привлекательной для целевой аудитории. Основными аспектами коммуникативного дизайна считаем упрощение восприятия информации, повышение эффективности коммуникации, создание эмоционального отклика, обеспечение доступности и инклюзивности, практическое значение. Благодаря визуальным и вербальным элементам дизайн помогает быстро и полно донести сложные идеи, сокращая когнитивную нагрузку [2, С. 56-58]. Коммуникативный дизайн структурирует сообщения так, чтобы избежать недопонимания и повысить точность восприятия. За счет продуманного использования цвета, формы и стиля дизайн способен влиять на настроение и мотивацию аудитории. Дизайн учитывает разные особенности пользователей - их культурные, физиологические и образовательные различия, делая информацию доступной для всех. Коммуникативный дизайн применяется в рекламе, образовании, медиа, веб-разработке и других сферах, где важна точная и эффективная передача информации [4, С. 188-192]. В обучении он помогает улучшить усвоение материала и взаимодействие между преподавателями и студентами.

Таким образом, коммуникативный дизайн играет важную роль в повышении эффективности общения, делая его более понятным, доступным и эмоционально привлекательным. Поскольку коммуникация происходит в технологической среде, развитие этой среды в историческом контексте напрямую связано с эволюцией коммуникативного дизайна. За последние сто лет технологии коммуникации претерпели значительные изменения, однако их развитие стало возможным благодаря важным историческим событиям и достижениям человечества, которые заложили основу для этих трансформаций.

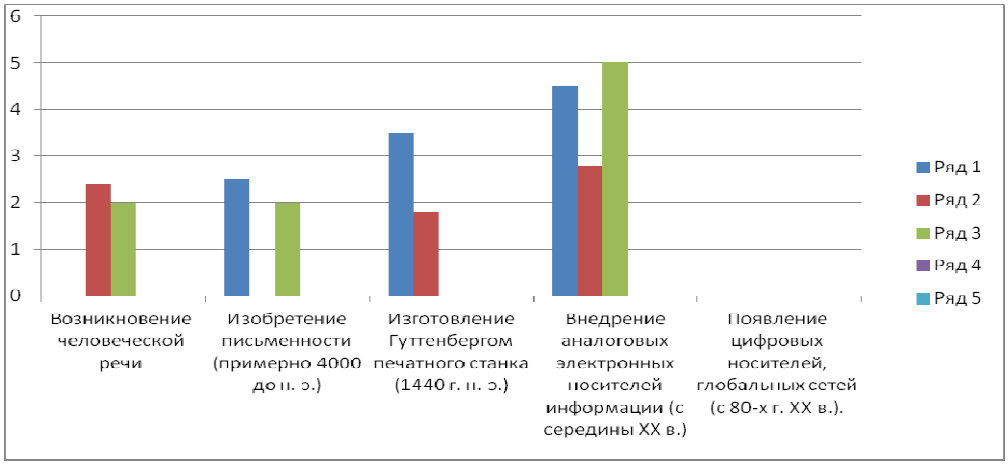


Диаграмма 1. Основные этапов развития технических средств коммуникации

В развитии технических средств коммуникации можно выделить пять ключевых исторических этапов:

1. Возникновение человеческой речи (около 40 тысяч лет назад) – фундаментальный шаг в устной передаче информации.

2. Изобретение письменности (примерно 4000 до н. э.) - переход к фиксированной и долговременной передаче знаний.

3. Создание печатного станка Гутенбергом (1440 г. н. э.) - масштабное распространение информации и массовая грамотность.

4. Внедрение аналоговых электронных носителей (с середины XX века) - новые возможности для записи и передачи аудио- и видеоданных.

5. Появление цифровых носителей и глобальных сетей (с 1980-х годов XX века) - революция в скорости, доступности и многообразии коммуникаций.

Коммуникативный дизайн в данном контексте - это дисциплина, ориентированная на эффективную передачу информации и формирование эмоционального отклика посредством визуальных и текстовых средств, учитывая историческое развитие технологий коммуникации. Соответственно, коммуникативный дизайн рассматриваем как направление, которое сосредоточено на передаче информации и формировании эмоционального отклика через визуальные и текстовые элементы. Его ключевые компоненты: графика, типографика, цвет, пространство, а также интерактивные элементы [7, С. 158]. Главная цель - сделать коммуникацию между брендом и аудиторией понятной, привлекательной и запоминающейся. Важным аспектом является исследование целевой аудитории и контекста, в котором будет использоваться дизайн, чтобы адаптировать послание под конкретные потребности и ожидания. Анализ материала показал, что коммуникативный дизайн активно внедряется в современные подходы и методы обучения. Коммуникативный дизайн в обучении - это использование принципов и инструментов дизайна для эффективной передачи образовательной информации, улучшения понимания и мотивации учеников [3, С. 36-42]. Он помогает сделать учебный материал более доступным, понятным и интересным. Основные функции в обучении - визуализация информация – это схемы, инфографика, иконки упрощают восприятие сложных понятий. Структурирование контента помогает логично организовать учебный материал для удобства усвоения. Разработка интерактивных элементов – это использование мультимедиа, анимаций, интерактивных заданий повышает вовлечённость учащихся. Необходимо адаптироваться под аудиторию, учитывать возраст, уровень знаний и интересы, что позволяет создавать персонализированный контент. Перспективы применения коммуникативного дизайна в учебном процессе влияют на рост онлайн-образования и дистанционных курсов, что безусловно требует продуманного дизайна для создания комфортного пользовательского опыта. Использование AR/VR технологий позволяет создавать иммерсивные образовательные среды, повышая эффективность обучения. Внедрение элементов геймификации через дизайн стимулирует активное и самостоятельное обучение. Таким образом, коммуникативный дизайн улучшает образовательный процесс, делая его более наглядным, интерактивным и ориентированным на потребности учащихся, что способствует более глубокому усвоению знаний.

Выводы. Проведя анализ материала, мы можем констатировать, что применение коммуникативного дизайна в учебный процесс способствует развитие самой методики преподавания, разнообразию форм и методов работ, а также является одним из современных предпосылок перспективы развития современной системы образования в целом.

Перспективы применения коммуникативного дизайна способствуют также развитию бизнеса и маркетинга. Эффективный дизайн способствует повышению узнаваемости бренда, улучшает восприятие продукта и формирует доверие у потребителей. Современные компании всё активнее используют персонализацию и сторителлинг через дизайн. Цифровые технологии и их развитие способствует росту онлайн-платформ и мобильных приложений. Коммуникативный дизайн становится ключевым элементом пользовательского опыта (UX/UI), обеспечивая удобство и привлекательность интерфейсов. Дизайн помогает донести важные социальные и образовательные сообщения, делая их более доступными и понятными широкой аудитории. Инновационные технологии характерны для использования дополненной и виртуальной реальности, что открывает новые возможности для интерактивной и эмоциональной коммуникации с пользователями. Таким образом, коммуникативный дизайн играет важную роль в формировании эффективных коммуникаций в самых разных сферах и с каждым годом становится всё более востребованным благодаря расширению цифровой среды и разнообразию каналов взаимодействия.

Литература:

1. Волкова, В.В. Специфика медиадизайна / В.В. Волкова // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2014. – № 4. – С. 5-21

2. Коробко, Ю.В. Изучение тенденций редизайна логотипов мировых брендов в рамках освоения дополнительных образовательных программ студентами художественно-графического факультета / Ю.В. Коробко, Е.И. Филипсон // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 6. – С. 56-58

3. Муравьёва, Ю.Ю. Разработка фирменного стиля: творческий процесс и искусство современного дизайн-проектирования / Ю.Ю. Муравьёва // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2016. – № 1(20). – С. 36-42

4. Овчинникова, Р.Ю. Графический дизайн в контексте визуальной культуры и новых технологий / Р.Ю. Овчинникова // Манускрипт. – 2019. – № 5. – С. 188-192
5. Полеухин, А.А. Развитие коммуникативного дизайна / А.А. Полеухин // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 115. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnogo-dizayna (дата обращения: 01.02.2026)
6. Пурас, И.Ю. Современные тренды в графическом дизайне / И.Ю. Пурас // Бизнес и дизайн ревю. – 2016. – № 2(2). – 8 с.
7. Руденко, Т.Ю. Понятие «Графический дизайн» / Т.Ю. Руденко // Вестник Московского университета МВД России. – 2010. – № 8. – С. 154-160
8. Шарков, Ф.И. Дизайн как коммуникация / Ф.И. Шарков, А.Н. Алексеев, В.М. Киселёв, В.А. Потапчук // Коммуникология. – 2016. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dizayn-kak-kommunikatsiya (дата обращения: 01.02.2026)

Педагогика

УДК 373.3
кандидат педагогических наук, доцент Швецова Резеда Фаритовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Марина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДОЛЕЙ И ДРОБЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения долей и дробей на уроках математики в начальной школе. Авторы раскрывают особенности изучения дробей, рассматривают образование дробей, способы сравнения простейших дробей, правила нахождения дроби от числа и числа по дроби. Подробно описывают основной метод обучения – оперирование предметными моделями (полоски, круги, геометрические фигуры), где дробь выступает не как абстрактная запись, а как результат практического действия – деления целого на равные части. Авторы определяют особенности усвоения специфики математического языка. Акцентируют пропедевтическую роль изучения долей и дробей. Рассматривают типичные ошибки младших школьников при изучении понятий доли и дроби. Предлагают учебные задания для отработки умений младших школьников по теме «Доли и дроби».
Ключевые слова: доли и дроби, сравнение дробей, решение простых задач на нахождение дроби от числа и числа по дроби, математика, начальная школа, младший школьник.
Annotation. This article examines the study of fractions and fractions in elementary school mathematics lessons. The authors explore the specifics of fraction learning, examine their formation, methods for comparing simple fractions, and rules for finding a fraction from a number and a number from a fraction. They describe in detail the primary teaching method – using object models (stripes, circles, geometric shapes) – where a fraction is not an abstract notation but the result of a practical action – dividing a whole into equal parts. The authors also identify the key aspects of mastering the specifics of mathematical language. They emphasize the propaedeutic role of studying fractions and shares. They examine common mistakes young students make when learning the concepts of fractions and shares. They offer learning activities to practice young students' skills on the topic of fractions and shares.
Key words: fractions and shares, comparing fractions, solving simple problems on finding a fraction from a number and a number from a fraction, mathematics, elementary school, junior schoolchildren.

Введение. Согласно Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ПООП НОО), которая детализирует ФГОС, работа с долями входит в содержательный блок «Работа с текстовыми задачами», «Пространственные отношения. Геометрические фигуры», а также «Работа с информацией». ФГОС предполагает формирование у младшего школьника конкретно-образного, интуитивного понимания долей и дробей как равных частей целого, обучение его оперированию этим понятием в простых практических и учебных ситуациях, в результате получение прочной базы для изучения дробей как разновидности чисел в основной школе.

Изучение долей и дробей в начальной школе является одним из важнейших этапов формирования математического мышления младших школьников. Этот раздел занимает особое место в программе, поскольку он знаменует собой переход от оперирования целыми числами к работе с числами, выражающими части целого, что подготавливает фундамент для дальнейшего изучения алгебры и других точных наук.

Изучение долей и дробей в начальной школе носит ярко выраженную пропедевтическую функцию. Оно готовит учащихся к восприятию следующих тем в курсе математики основной школы: Деление с остатком (понимание части от числа), задачи на нахождение части от числа и числа по его части (формируется умение решать их сначала практическим путем: разделить на знаменатель и умножить на числитель), введение в десятичные дроби и проценты (через понимание дроби со знаменателем 10 или 100).

В этой связи младшему школьнику для успешного обучения в основной школе необходимо получить первичные представления о долях и дробях.

Изложение основного материала статьи. Понятие дроби связано с расширением множества целых неотрицательных чисел. Как разделить одну лепешку, один хлеб или один арбуз поровну на всех? Целое число тут не подходит. Нужна какая-то «часть» целого. Так появились половинки, четвертинки, восьмушки. Когда люди начали заниматься земледелием, им нужно было измерять участки земли и делить их между наследниками. Не всегда участок был прямоугольным и ровным, часто приходилось иметь дело с частями. Чтобы сшить одежду или построить шалаш, нужно было отмерять не целые локти или шаги, а их части. Люди столкнулись с тем, что результат измерения или деления не всегда выражается целым числом. Так появились дроби (доли) [1].

В соответствии с программой по математике в начальной школе проводится пропедевтика к изучению дробей в основной школе. Так младший школьник получает базовые понятия, необходимые для изучения рациональных чисел в средней школе. Эта подготовительная работа предполагает знакомство младших школьников с базовыми понятиями такими как образование и запись дробей, сравнение дробей и решение текстовых задач на нахождение дроби от числа и числа по дроби. Все вопросы, связанные с изучением долей и дробей раскрываются с опорой на наглядность [2].

Знакомство с долями и дробями представляет собой практическое их получение с опорой на различные наглядные пособия. Сначала может быть предложена жизненная ситуация:

– если разделить булку хлеба пополам, как называется одна часть булки хлеба? (половина).

Половина в математике имеет свое название и обозначение. Чтобы понять это согнем прямоугольник пополам (рис. 1).



Рисунок 1. Прямоугольник

– На сколько частей разделили прямоугольник? (Прямоугольник разделили пополам или на две равные части).

– Половина в математике называется одной второй и записывается так 1/2.

Знаменатель (число под чертой) показывает, на сколько равных частей разделили целое. Числитель (число над чертой) показывает, сколько таких частей взяли.

Аналогичным образом (делением целого на равные части) получают любые другие дроби. Например: Деление на 3 равные части – дроби со знаменателем 3 (одна третья 1/3, две третьих 2/3). Деление на 4 части – дроби со знаменателем 4 и т.д.

Для наглядности представления понятия «дробь» используют симметричные фигуры (квадрат, круг, прямоугольник, полоска). Это нужно для того чтобы ученики могли явно увидеть и осознать, что части действительно равны.

Для формирования правильных представлений необходимо использовать много разнообразных пособий.

Самые удобные: геометрические фигуры, вырезанные из бумаги, а также их рисунки на бумаге или слайдах (круги, прямоугольники, треугольники, бруски, отрезки) [3].

Важное условие: пособия должны быть не только у учителя, но и у каждого ученика (индивидуальные раздаточные материалы).

Для сравнения дробей используют одинаковые фигуры (два квадрата, круга, «пирога», «пиццы» и т.д.). Алгоритм действий:

Первый круг разделить на 2 равные части.

Второй круг – на 3 равные части.

Третий круг – на 4 равные части.

Затем закрасить в каждом по одной части (одну вторую, одну третью, одну четвёртую соответственно).

Визуально сравнив закрашенные доли, ученики делают вывод о том, какая дробь больше или меньше (рис. 2).

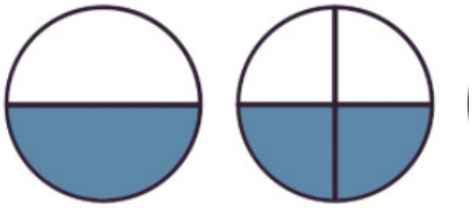


Рисунок 2. Сравнение долей

Сравнивая закрашенные части, убеждаются, одна вторая больше одной третьей и одной четвертой.

Выполняя такие и подобные упражнения, учащиеся прибегают к соответствующим иллюстрациям с геометрическими фигурами или заново изображают дроби с помощью, например, отрезков.

Особое внимание уделяется *решению задач на нахождение дроби числа и числа по дроби*. Понимание решения этих задач, наступает при условии использования наглядного материала в процессе поиска решения.

Например: Ребята второго класса готовили подарки для своих мам к празднику 8 марта. Для этого они купили 12 метров ленты чтобы украсить коробки с подарками. Им потребовалось 2/3 всей ленты. Сколько метров ленты израсходовали ребята?

Такие задачи (нахождение дроби от числа и числа по его дроби) нужны не просто для того, чтобы научить считать. Их главная цель – помочь ребенку понять, что такое доли и дроби на практике. Именно поэтому их решение обязательно опирается на наглядность: рисунки, отрезки, реальные предметы. Рассмотрим как именно знакомить младших школьников с каждым из двух типов задач – сначала с нахождением дроби от числа, а потом с нахождением числа по его дроби.

Для обучения решению задач на *нахождение дроби от числа* полезнее брать задачи, которые опираются на практические действия учащихся.

Например: Железный Дровосек живет в 12 километрах от Элли. Чтобы попасть от Элли в Трусливому Льву нужно пройти 1/3 всего расстояния. Какое расстояние между домиками Элли и Трусливого Льва?

Учащиеся берут, заранее приготовленный шнурок. Договариваются, что это дорога от Элли до железного дровосека.

– Какова длина этой дороги? (12 км).

– Какую часть дороги нам надо отрезать? (1/3).

– На сколько равных частей разделим шнурок? (на 3).

– Что мы сделали со шнурком? (Сначала разделили на 3 потом взяли одну часть).

– Как это можно записать? (15 : 3•1 = 5 (км)).

После решения.

Чтобы решить текстовую задачу, удобно нарисовать отрезок (или другую симметричную фигуру), который обозначает всё заданное число. Затем этот отрезок делят на равные части (по количеству долей), выделяют нужное количество таких частей, а затем записывают решение (умножая или деля).

Учебные задания на нахождение дроби числа могут быть включены в различные этапы урока.

Первые задачи на *нахождение числа по его дроби* полезно брать такие, чтобы их можно было не только иллюстрировать, но и выполнять практические действия.

Например: Элли, Железный Дровосек, Страшила и Трусливый Лев жили в Изумрудном городе. Их домики располагались на равном расстоянии друг от друга. К ним можно было добраться по дороге сначала к Железному

Дровосеку, затем к Страшиле, к Трусливому Льву и Элли. Железный Дровосек жил в 4 километрах от домика Страшилы, это 1/3 расстояния до домика Элли. Какое расстояние от домика Железного Дровосека до домика Элли?

– Какое расстояние от Железного Дровосека до Страшилы? (4 км).

– Положите палочку.

– Какую часть всей дороги составляет эта палочка? (1/3).

– Сколько третьих долей в целом? (В целом 3 третьих доли).

– Из скольких палочек будет состоять наша дорога? (из трех).

– Положите еще 2 палочки.

– Чему равна длина каждой палочки (4 км).

– Как можно записать решение? ($4 \cdot 3 = 12$(км)).

– Почему умножали? (Потому что по 4км взяли 3 раза).

После того как каждый тип задач разобран отдельно, их начинают давать вперемешку – и те, где нужно найти число по его дроби, и те, где нужно найти дробь от числа. Такие задачи используют и для устной работы, и для письменной. Важно, чтобы в задачах были не просто числа, а реальные вещи: треть ведра воды, четверть корзины яблок, пятая часть ткани, сотая часть метра. Так детям легче представить себе, о чем идет речь.

Приведем примеры таких задач.

Задачи на нахождение дроби от числа.

1. У Васи в копилке было 120 рублей. На день рождения бабушка подарила ему ещё денег, и он решил потратить 3/4 всех своих сбережений на покупку конструктора. Сколько стоит конструктор?

2. Длина маршрута, по которому гулял класс, составляет 600 метров. Ребята прошли уже 2/5 всего пути. Сколько метров они уже прошли?

3. В коробке 24 эскимо. В перемену дети съели 5/8 всех эскимо. Сколько мороженого съели?

4. Для ремонта школы купили 40 банок краски. На покраску спортзала потратили 3/5 всех банок. Сколько банок краски потратили?

5. Злая мачеха приказала Золушке перебрать 120 кг крупы. Золушка успела перебрать3/5 всей крупы до того, как приехала фея. Сколько килограммов крупы осталось перебрать Золушке?

6. У Винни-Пуха было 56 горшочков мёда. За завтраком он съел 3/7 всех горшочков. Сколько горшочков мёда осталось у Винни-Пуха на обед?

7. Мальвина дала Буратино 45 примеров на решение. Он решил правильно 4/9 всех примеров. Сколько примеров Буратино решил неправильно?

Задачи на нахождение числа по его дроби.

1. Для варки варенья бабушка взяла сахар. 2/3 всего сахара составляют 4 стакана. Сколько всего стаканов сахара взяла бабушка?

2. Кот Матроскин поймал рыбу. ¾ всего улова составляли окуни. Окуней было 15 штук. Сколько всего рыб поймал Матроскин?

3. Туристы проехали на автобусе 180 км, что составило 2/5 длины всего их маршрута. Какова длина всего маршрута?

4. В школьных соревнованиях участвовало 18 девочек. Они составили 3/8 от всех участников. Сколько всего детей участвовало в соревнованиях?

5. Красная Шапочка несла бабушке корзинку с пирожками. По дороге она съела 2/7 всех пирожков, что составило 6 штук. Сколько всего пирожков было в корзинке сначала?

6. Мишутка съел 3/8 всей каши из своей миски. Он съел 6 ложек каши. Сколько всего ложек каши было в миске у Мишутки?

7. Дюймовочка проплыла на листе кувшинки 4/5 пути до дома крота, что составило 20 метров. Какова длина всего пути Дюймовочки?

Задачи на нахождение дроби от числа и нахождение числа по его дроби.

1. В книге 160 страниц. Оля прочитала 3/4 всей книги. Сколько страниц прочитала Оля?

2. Мальчик прошёл 400 метров, что составляет 2/5 расстояния от дома до школы. Каково расстояние от дома до школы?

3. В магазин привезли 120 тетрадей. В первый день продали 2/5 всех тетрадей. Сколько тетрадей продали?

4. 3/7 огорода занято картофелем. Картофель занимает 12 грядок. Сколько всего грядок на огороде?

5. Мама купила коробку конфет. Дети съели 24 конфеты, что составило 3/4 от всех конфет в коробке. Сколько конфет было в коробке сначала?

6. В школьную столовую привезли 80 кг овощей. 3/5 всех овощей составляла картошка. Сколько килограммов картошки привезли?

7. Буратино нашел на поле чудес 40 золотых монет. Он отдал 3/8 этих монет коту Базилио и лисе Алисе за «честный» обмен. Сколько монет осталось у Буратино?

8. Посадил дед репку. Выросла репка массой 100 кг. Пришёл дед репку тянуть, а вытянуть не может. Позвал бабку. Бабка тянет за дедку, дедка за репку. Бабка сказала, что вытянет только 3/5 от всей массы репки. Сколько килограммов репки может вытянуть бабка?

9. Дюймовочке нужно было пройти 120 см от норки мыши до дома крота. Она проплыла на листе кувшинки 2/3 всего пути. Сколько сантиметров Дюймовочка шла пешком?

10. Наф-Наф подсчитал, что он уже съел 2/7 всех своих припасов желудей, и это составило 18 желудей. Сколько всего желудей запас Наф-Наф на зиму?

11. Колобок катился по тропинке. Когда он встретил зайца, то прошел уже 3/5 всего пути от бабушкиного окна до встречи с лисой. Известно, что до зайца он прокатился 300 метров. Какова длина всего пути Колобка (от окна до лисы)?

12. Карлсон съел сначала 2/5 всех плюшек, которые испекла Фрекен Бок. После этого осталось 15 плюшек. Сколько плюшек съел Карлсон?

Ознакомление с дробями, образование дробей, как и образование долей рассматривается с помощью наглядных пособий (рис. 4).

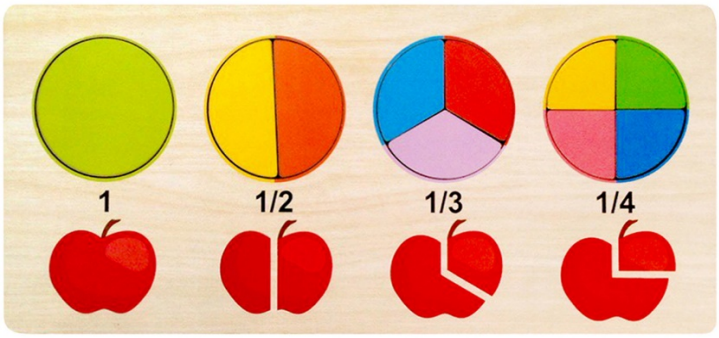


Рисунок 4. Ознакомление с дробями

Уяснению конкретного смысла дроби помогают упражнения на сравнение дробей. Приведем примеры таких упражнений.

1. Два друга съели одинаковые плитки шоколада. Саша съел 1/5 плитки, а Коля съел 1/4 плитки. Кто съел больше? Нарисуй две одинаковые плитки (прямоугольника). Первую раздели на 5 частей и заштрихуй одну. Вторую раздели на 4 части и заштрихуй одну. Сравни размер заштрихованных кусков.
2. Ира говорит: «Я считаю, что 1/3 плитки шоколада меньше, чем 1/6, потому что 3 меньше 6». Петя говорит: «Нет, ты не права. Чем больше частей, тем кусок меньше». Нарисуй схему и рассуди ребят. Кто из них прав и почему?
3. Мама испекла два одинаковых яблочных пирога. Первый пирог она разрезала на 8 равных кусков, и папа взял себе 3 куска (3/8). Второй пирог она разрезала на 5 равных кусков, и папа взял себе 3 куска (3/5). В каком случае папа съел больше яблочного пирога?
4. Незнайке нужно съесть 2/8 торта, а Пончику – 5/8 такого же торта. Кому достанется больше?
5. Сравни дроби в левом столбике. В правый столбик запиши ту дробь, которая больше, запиши полученные дроби в порядке убывания. Если ты все сделаешь правильно, то из букв в последней колонке получится слово (ДРОБЬ).

Дроби для сравнения	**Что больше?**	**Буква**
1/2 или 1/7		О
3/5 или 2/5		Д
1/3 или 1/4		Р
7/9 или 5/9		Ь

6. Художник нарисовал фигуры и подписал, какую часть он закрасил. Найди, где он ошибся, и объясни почему. Рисунок 1: Круг разделен на 4 неравные части (например, две большие и две маленькие). Одна часть закрашена. Подпись: 1/4. Правильно ли подписана дробь?
7. Две улитки ползут по дорожке длиной 10 метров (можно нарисовать отрезок). Первая проползла 4/5 дорожки. Вторая проползла 7/10 дорожки. Кто из них ближе к финишу (к целому)?
8. Расположи дроби в порядке возрастания (от самой маленькой к самой большой): 1/7, 1/2, 1/10, 1/5. Представь, что ты режешь арбуз. В каком случае кусок арбуза будет самым маленьким?

Уяснению конкретного смысла дроби также помогает решение задач на нахождение дроби от числа Задачи на нахождение дроби числа должны предлагаться для устного и письменного решения. Несколько позднее задачи на нахождение дроби от числа должны включаться в составные задачи [4].

Например: Трое друзей Элли: Железный Дровосек, Страшила и Трусливый Лев пошли на рыбалку. Улов составил 48 рыбок. Железный Дровосек поймал 3/8 всего улова, Страшила – ¼ всего улова. Сколько рыб поймал Трусливый лев?

Решение таких задач записывают по действиям.

В первом действии находят сколько рыб поймал Железный Дровосек.

1) 48:8·3=18 (р.).

Во втором действии находят сколько рыб поймал Страшила.

2) 48:4·1=12 (р.).

В третьем действии находят сколько всего рыб поймали Железный Дровосек и Страшила.

3) 18+12=30 (р.).

В четвертом действии находят сколько рыб поймал Трусливый Лев.

4) 48-30=18 (р.).

Различные упражнения с дробями следует чаще включать для устных и письменных работ на протяжении всего учебного года.

Приведем примеры задач для устной работы. Эти задачи можно решать по цепочке в начале урока, требуя только ответ и краткое объяснение.

1. Половина арбуза весит 3 кг. Сколько весит целый арбуз?
2. В корзине 12 яблок. 1/3 всех яблок – красные. Сколько красных яблок?
3. 1/4 часть урока (урок 40 минут) ушла на самостоятельную работу. Сколько минут длилась работа?
4. У Пети было 80 рублей. Он потратил ½ своих денег на мороженое. Сколько стоило мороженое?
5. 1/5 пути до парка составляет 200 метров. Какова длина всего пути?
6. Мама испекла пирог и разрезала его на 8 частей. За ужином съели 3 кусочка. Какая часть пирога осталась?

Учителю также необходимо обратить внимание на типичные ошибки младших школьников при изучении темы «Доли и дроби» связанные с возрастными особенностями детей, а именно конкретностью мышления. Первый вид ошибок: суждение «1/3 больше 1/2, потому что 3 больше 2» преодолевается только через многократное обращение к наглядным моделям. И второй вид ошибок нарушения равновеликости: учитель постоянно акцентирует внимание на том, что исходное целое (для сравниваемых дробей) должно быть одинаковым, а доли – равными.

Выводы. Особенности изучения долей и дробей в начальной школе продиктованы возрастными возможностями детей и логикой развития математических понятий. Успешность усвоения темы зависит от того, насколько учителю удается удержать баланс между наглядностью (опорой на чувственный опыт) связью с жизнью и постепенным переходом от конкретного действия (разрезать, закрасить, разделить) к абстрактному математическому знаку. Главная задача учителя на этом этапе – сформировать у ученика верный интуитивно-геометрический образ дроби, который станет опорой для последующего изучения математики.

Основной результат обучения – не столько навык выполнения операций с дробями, сколько сформированное у ученика интуитивное понимание дроби как части целого, умение видеть дробные отношения в окружающей действительности и готовность к систематическому изучению курса математики в основной школе.

Литература:

1. Аксенова, М.В. Теоретические основы курса математики начальной школы (величины и их измерение) / М.В. Аксенова. – 2021. – 60 с. – URL: https://rucont.ru/efd/752580 (дата обращения: 19.04.2026)

2. Бантова, М.А. Методика преподавания математики в начальных классах / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова. – Москва: Просвещение, 1984. – 450 с.

3. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / А.В. Белошистая. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 365 с.

4. Швецова, Р.Ф. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / Р.Ф. Швецова. – Оренбург: ОГПУ, 2021. – 186 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогикии и социальной работы Шихамирова Бата Абдулгамидовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Кабардиева Фарида Алимовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Мусаева Райганат Ахмедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВУЗОВСКОЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Изучаются наиболее существенные особенности процесса проектирования в современном вузе социально-образовательной среды. В первую очередь говорится о критической важности социальной адаптации студентов к условиям вуза и реалиям будущей профессиональной деятельности на современном этапе существования системы высшего образования и человеческого общества в целом. Демонстрируется роль социально-образовательной среды в этом процессе. Далее даются её сущностная, структурная характеристики и приводится описание основных функций, которые такая среда играет по ходу реализации в стенах современной организации ВО процессов формирования социальных компетенций у будущих специалистов. Демонстрируются основные особенности процесса педагогического проектирования. Говорится также о конкретных шагах по реализации данного процесса в отношении социально-образовательной среды и зонах ответственности разных участников образовательного процесса во время реализации соответствующего алгоритма.

Ключевые слова: высшее образование, педагогическое проектирование, вуз, администрация вуза, студент вуза, преподаватель вуза, социальная адаптация студентов вуза, социальная педагогика, социально-образовательная среда.

Annotation. The most significant features of the design process in a modern university of the socio-educational environment are studied. First of all, it is said about the critical importance of students' social adaptation to university conditions and the realities of future professional activity at the present stage of the existence of the higher education system and human society as a whole. The role of the socio-educational environment in this process is demonstrated. Next, its essential, structural characteristics are given and the main functions that such an environment plays in the course of implementation within the walls of a modern organization during the formation of social competencies among future specialists are described. The main features of the pedagogical design process are demonstrated. It also talks about specific steps to implement this process in relation to the socio-educational environment and the areas of responsibility of different participants in the educational process during the implementation of the corresponding algorithm.

Key words: higher education, pedagogical design, university, university administration, university student, university teacher, social adaptation of university students, social pedagogy, socio-educational environment.

Введение. Феномен адаптации личности в социуме характеризуется сложностью и комплексностью. По этой причине различные его аспекты выступали объектами изучения не только в социологии, но также в философии, психологии, медицине и педагогике.

В частности, до сих пор не ослабевающий интерес педагогов (И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева [5], Е.Н. Махмутова, Р.Н. Воронина [6], Г.Н. Нежельская [7]) к данной проблематике может быть объяснён фактом бытности образовательной среды одним из ключевых условий успешного приспособления индивида к условиям окружающего его общества. Работающим в данной области исследователям и практикам (Т.А. Борзова [2], И.А. Васельцова, А.Н. Игошкин, Ю.Ю. Бережник [3], К.Б. Пригожина [8]) хорошо известно, что вхождение личности в новую среду всегда влечёт за собой необходимость приспособления к ней.

Так, начало обучения в современном вузе представляет собой то время, когда в жизни вчерашних школьников происходят кардинальные изменения. Большинство из них обусловлены отсутствием преемственности между ступенями среднего общего и высшего образования. Тенденция эта проявляется в различиях, существующих между свойственными для школы и вуза характером взаимоотношений участников педагогической деятельности, особенностями содержательной

стороны аудиторной и внеаудиторной работы, формами её организации. В данной связи представляется закономерным, что сегодня многие учёные (Н.Г. Арзамасцева, А.А. Булыгина [1], И.Р. Левина, Т.И. Политаева, Д.М. Юланова [4]) обращаются к проблеме адаптации студентов в образовательной среде организации ВО.

Актуализации соответствующих вопросов во многом способствую также особенности текущего этапа истории России и мира. Действительно, высокие социальная и профессиональная мобильность предъявляют к выпускникам вузов ряд принципиально новых требований. Сегодня специалист соответствующего уровня должен быть не только сведущ в своей области, но также уметь ориентироваться в смежных с ней сферах, эффективно применяя накопленный профессиональный опыт в различных ситуациях, в т.ч. таких, которые не были предусмотрены вузовскими программами [2]. Другая важная черта такого профессионала – осознанное стремление к непрерывному совершенствованию собственных компетенций, подразумевающему оперативное реагирование на изменения в экономике, культуре и обществе.

Существенной при этом представляется роль вузовской социально-образовательной среды. Будучи правильно организованной, такая среда будет способствовать эффективной подготовке высокоуровневого профессионала, способного адаптироваться к динамичным условиям современного общества [4]. В данной связи определённую актуальность приобретают вопросы, связанные с её проектированием.

Изложение основного материала статьи. Современные исследователи понимают социально-образовательную среду как разновидность социальной (Н.Г. Арзамасцева, А.А. Булыгина [1], И.Р. Левина, Т.И. Политаева, Д.М. Юланова [4]), либо часть социокультурной (И.А. Васельцова, А.Н. Игошкин, Ю.Ю. Бережник [3], Е.Н. Махмутова, Р.Н. Воронина [6]) среды. Соответственно, в части определения данного термина также наблюдается определённый плюрализм (Табл. 1).

Таблица 1

Наиболее распространённые в современной литературе трактовки категории «социально-образовательная среда»

Авторы	Суть трактовки
И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева [5]	Система организационно-педагогических условий, обеспечивающих социализацию формирующейся личности, а также достижение при реализации соответствующей деятельности оптимальных в целевом, ресурсном, содержательном, процессуальном, а также результативном аспектах параметров
И.А. Васельцова, А.Н. Игошкин, Ю.Ю. Бережник [3], Г.Н. Нежельская [7]	Пространство социальных коммуникаций, реализуя которые субъекты учебно-воспитательного процесса осваивают, потребляют и обмениваются социокультурными ценностями
Н.Г. Арзамасцева, А.А. Булыгина [1], К.Б. Пригожина [8]	Пространство, в котором происходит взаимодействие между отдельными элементами образовательных систем, такими системами в целом, а равно образовательным материалом и субъектами педагогической деятельности, направленной в т.ч. на социализацию будущих специалистов

В совокупности условий вузовской социально-образовательной среды разворачиваются процессы социализации обучающихся, продуктивное взаимодействие их с другими субъектами соответствующего процесса. Этому благоприятствуют особенности её структуры (Табл. 2).

Таблица 2

Структура социально-образовательной среды современного вуза

Наименование компонента	Краткая характеристика
Информационный	Интегрирует методы и средства педагогической деятельности, направленной на социализацию учащихся, их социальные компетенции, а также соответствующие аспекты содержания будущей профессиональной деятельности. Будучи грамотно спроектированным, позволяет удовлетворять базовые социальные и когнитивные потребности студентов
Социальный	Отвечает за взаимодействие между студентами, преподавателями и, представителями администрации, обуславливает особенности организации и управления адаптацией будущих бакалавров, специалистов, магистров к условиям современного общества
Технологический	Охватывает различные способы приобретения социальных и профессиональных навыков и знаний, а также основные формы активности, проявляемой в образовательной среде субъектами педагогического процесса, а также принципы соответствующей деятельности. Упрощает взаимодействует учащихся с информационным компонентом

Принимая особенности показанной в Таблице 2 структуры социально-образовательной среды современного вуза, учёные (Т.А. Борзова [2], И.Р. Левина, Т.И. Политаева, Д.М. Юланова [4], К.Б. Пригожина [8]) выделяют три основных её функции (Рис. 1).



Рисунок 1. Функции социально-образовательной среды

При этом основным показателем качества работы вузовской образовательной среды является степень удовлетворённости социальных и познавательных потребностей всех субъектов образовательных отношений, реализуемых в стенах организации ВО с опорой на показанные выше её функции.

Другое важное в контексте раскрытия темы нашего исследования понятие, – «проектирование» обычно расшифровывают следующим образом: деятельность, направленная на инновационное (уникальное) видение какого-либо продукта (услуги). Успешная его реализация подразумевает продумывание модели и мысленное конструирование плана с целью его дальнейшей практической реализации [6]. В рамках данного исследования нас будет интересовать проектирование педагогическое.

Принимая во внимание приведённое выше определение, мы можем согласиться с исследователями (Н.Г. Арзамасцева, А.А. Булыгина [1], И.А. Васельцова, А.Н. Игошкин, Ю.Ю. Бережник [3], Г.Н. Нежельская [7]), утверждающими, что во время реализации данного вида проектирования в первую очередь мысленно воссоздают инновационную модель планируемого сегмента образовательной деятельности (в нашем случае – солциально-образовательной среды, в которой она реализуется). Затем происходит его конструирование и внедрение в практику за счёт использования педагогических инструментов и средств.

Такое конструирование, в свою очередь, может быть реализовано в рамках двух парадигм [4]. Рассмотрим их подробнее.

Первая парадигма традиционная. В русле её реализации проектирование социально-образовательной среды направлено, как указывают исследователи (Т.А. Борзова [2], И.А. Васельцова, А.Н. Игошкин, Ю.Ю. Бережник [3], К.Б. Пригожина [8]), на создание условий, способствующих эффективной и безопасной реализации деятельности, направленной на социализацию будущих профессионалов. Уделяется, конечно, внимание организационно-педагогическим условиям, способствующим усвоению студентами соответствующих знаний, умений и навыков.

При таком подходе к проектированию роль преподавателя в реализации соответствующей деятельности позиционируется как доминирующая. Большое внимание уделяется реализации принципов минимализма и унифицированности, которые должны проявляться, главным образом, через чёткую организацию образовательного пространства [2].

Безусловно, проектирование социально-образовательных сред отечественных и мировых вузов в русле данной парадигмы долгое время оправдывало себя. Их выпускники оказывались вооружены набором социальных компетенций, помогавшим им выживать и добиваться успехов в относительно статичных условиях, характерных для социума предыдущих эпох. Однако в современных условиях недостатки традиционной парадигмы, выявившиеся уже тогда, стали критическими. Дело в том, что вузовская социально-образовательная среда, спроектированная таким образом, зачастую «гасит» самостоятельную активность обучающихся, затрудняет проявление ими инициатив. А ведь эти черты имеют особую важность в современном мире с его непредсказуемой динамикой. По соответствующим причинам крайне желательным представляется переход ко второй парадигме.

Её Е.Н. Махмутова и Р.Н. Воронина [6] определяют как инновационную. Реализация педагогического проектирования в рамках такой парадигмы подразумевает рассмотрение возможностей для использования в социально-образовательной среде инновационных педагогических технологий, направленных на интенсификацию соответствующей деятельности образовательного процесса через активизацию её участников.

Обязательным при этом является максимальный учёт индивидуальных и типологических особенностей субъектов образовательного процесса, текущего состояния различных сфер жизни социума. Необходимым также представляется установление контакта между участниками образовательных отношений. Положение же преподавателя можно воспринимать как «рядом» или «вместе» с его студентами. Обязательным условием повышения эффективности проектируемого таким образом образовательного процесса является обязательная реализация поисковой и исследовательской работы [8].

Рассматривая процесс проектирования в современных условиях вузовской социально-образовательной среды, нельзя не остановиться на ещё одном важном термине – «инновации». Согласно устоявшейся в современных исследованиях (И.Р. Левина, Т.И. Политаева, Д.М. Юланова [4], И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева [5], К.Б. Пригожина [8]) точке зрения, она призвана целенаправленно изменять такую среду и вносить в неё качественно новые элементы с тем чтобы добиться её соответствия текущему уровню общественного развития. В качестве инновационных при этом могут выступать самые различные элементы социально-образовательной среды современного вуза (Рис. 2).

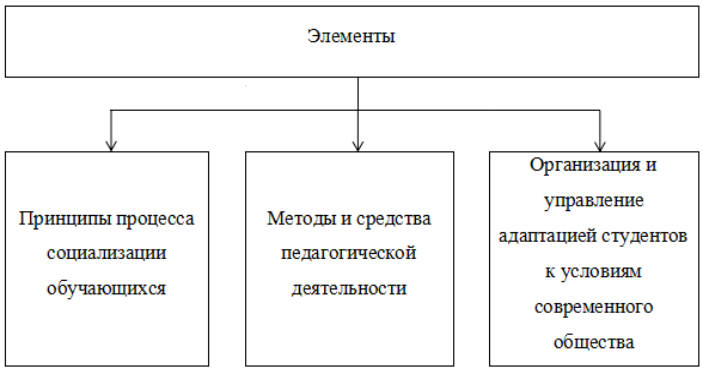


Рисунок 2. Инновационные элементы социально-образовательной среде вуза, требующие учёта при её проектировании в современных условиях

Таким образом, процесс проектирования вузовской социально-образовательной среды мы можем характеризовать как направленный на изменение сложившихся в конкретных ОО и системе высшего образования в целом традиций для достижения основной цели организации такой среды – эффективной адаптации будущих высококвалифицированных профессионалов к динамичным условиям современного общества [6]. Соответствующие установки, указывают И.Р. Левина с соавторами [4], предполагают выполнение определённой последовательности действий (Рис. 3).

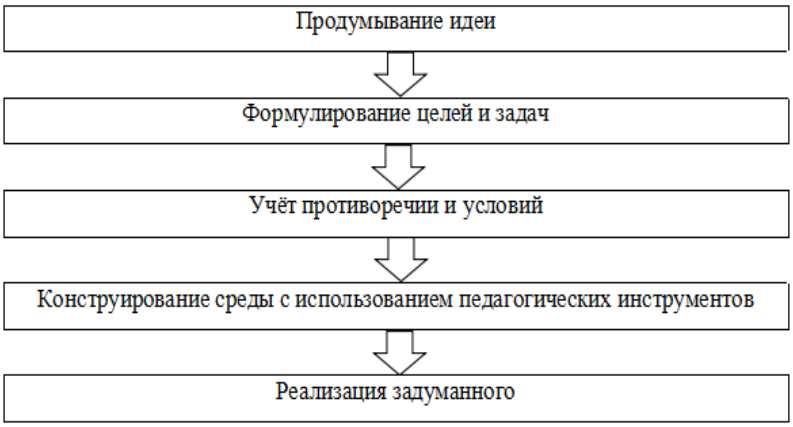


Рисунок 3. Алгоритм педагогического проектирования

Активность, направленная на реализацию соответствующего алгоритма, в зависимости от её масштабов, может осуществляться двумя категориями субъектов (Табл. 3).

Таблица 3

Субъекты проектирования социально-образовательной среды современной организации высшего образования

Субъект	Зона ответственности
Отдельные педагогические работники вуза	Определение целей и задач процесса социализации в связи с образовательными запросами социума на текущем этапе его развития
	Проектирование принципов, методов, средств и особенностей управления социализацией студентов при обучении их отдельным академическим дисциплинам
	Контроль и отслеживание результатов, достигнутых в своей зоне ответственности
	При необходимости – составление плана работы по их коррекции
Администрация ОО	Проектирование социально-образовательной среды как важного сегмента образовательной среды вверенного вуза

Как видим, проектирование рассматриваемой среды представляет собой деятельность не отдельных преподавателей, но всего коллектива вуза, направленную на изменение всей образовательной среды. В целом, социально-образовательная среда является частью цифровой экосистемы современного вуза [9; 10], на которую возложены не только дидактические, но и воспитательные функции за счёт определённого контента, заложенного в ней.

Выводы. Завершая, таким образом, рассмотрение основных особенностей процесса проектирования в современных условиях социально-образовательной среды организации ВО, мы должны в первую очередь указать на то, что такая среда на сегодняшний день не имеет общепринятого определения. Но с другой стороны представляется очевидным, что в ней разворачиваются процессы социализации обучающихся, продуктивное взаимодействие между ними и другими субъектами процесса социализации. Этому способствуют особенности её структуры, включающей информационный, социальный и технологический компоненты.

Проектирование представляет собой деятельность, направленную на инновационное видение какого-либо продукта или услуги. Его успешная реализация подразумевает продумывание модели и мысленное конструирование плана с целью его дальнейшей практической реализации. В рамках проведённого исследования нас интересовало педагогическое проектирование.

Говоря конкретно о проектировании социально-образовательной среды современного вуза, мы можем характеризовать соответствующий процесс как направленный на изменение сложившихся в конкретных ОО и системе высшего образования в целом традиций для достижения основной цели её организации – адаптации студентов к динамичным условиям современного общества. Соответствующие установки, указывают предполагают выполнение рассмотренной в нашей статье последовательности действий. Специфика этих действий такова, что участие в их реализации должны принимать все субъекты педагогического процесса.

Литература:

1. Арзамасцева, Н.Г. Развитие поликультурной образовательной среды вуза средствами социально-педагогического консалтинга / Н.Г. Арзамасцева, А.А. Булыгина // Вестник Марийского государственного университета. – 2025. – Т. 19. – № 1. – С. 11-16
2. Борзова, Т.А. Научно-педагогические школы как носители культурно-образовательной среды: преемственность, кризис и возрождение в контексте русского мира / Т.А. Борзова // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 94-96
3. Васельцова, И.А. Социально-педагогическая адаптация студентов первых курсов к образовательной среде вуза / И.А. Васельцова, А.Н. Игошкин, Ю.Ю. Бережник // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 2(216). – С. 59-63
4. Левина, И.Р. Проектирование образовательной и социальной среды вуза как условие нововведения / И.Р. Левина, Т.И. Политаева, Д.М. Юланова // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 4-1. – С. 34-40
5. Лучинин, И.Ю. Определение подходов при формировании инновационно-образовательной среды медицинского колледжа / И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 111-113
6. Махмутова, Е.Н. Проектирование образовательной среды вуза для развития предпринимательских компетенций студентов / Е.Н. Махмутова, Р.Н. Воронина // Российский психологический журнал. – 2022. – Т. 19. – № 3. – С. 123-134
7. Нежельская, Г.Н. Вузовская образовательная среда как объект социальной адаптации студентов / Г.Н. Нежельская // Научные междисциплинарные исследования. – 2020. – № 3-2. – С. 154-159
8. Пригожина, К.Б. Создание социально-образовательной среды в вузе с помощью современных онлайн-ресурсов / К.Б. Пригожина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 2(843). – С. 102-110
9. Унгер, Д.П. Особенности формирования системы управления информационными ресурсами организации / Д.П. Унгер // Научные исследования и разработки. Экономика фирмы. – 2023. – Т. 12. – № 4. – С. 20-25
10. Унгер, Д.П. Вузовская цифровая образовательная экосистема как средство формирования цифровых компетенций студентов / Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд // Общество. – 2025. – № 4-3(39). – С. 83-85

Педагогика

УДК 377, 378

доцент Штырц Владимир Викторович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцины» (г. Екатеринбург);
старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Разоренов Василий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье исследуется проблема интерактивных занятий в профессиональном образовании. Интерактивные занятия занимают ключевую позицию, что требует более глубокого рассмотрения и анализа. В отличии от традиционной модели интерактивные занятия основаны погружение в образовательный процесс всех участников. Миссия интерактивного подхода в преобразовании студента в создателя образовательного контента. Это достигается с помощью комплекса действий по моделированию реальных профессиональных ситуаций. Преимущества интерактивных занятий проявляются в демонстрационных экзаменах. Помимо преимуществ в статье рассмотрены ограничения интерактивных занятий. Главными из которых являются материально-технические и методологические трудности. Важным условием эффективности интерактивных занятий является вовлечение всех студентов и создание благоприятных условий, способствующих развитию личности. Интерактивные занятия обеспечивают применению знаний на практике, делая учебный процесс познавательным и мотивирующим.

Ключевые слова: профессиональное образование, интерактивные занятия, вовлечение студентов, формирование компетенций.

Annotation. This article examines the issue of interactive classes in vocational education. Interactive classes occupy a key position, requiring deeper consideration and analysis. Unlike the traditional model, interactive classes are based on immersion of all participants in the educational process. The mission of the interactive approach is to transform students into creators of educational content. This is achieved through a set of actions simulating real professional situations. The advantages of interactive classes are demonstrated in demonstration exams. In addition to these advantages, the article discusses the limitations of interactive classes. The main ones are logistical and methodological difficulties. A key condition for the effectiveness of interactive classes is the involvement of all students and the creation of favorable conditions conducive to personal development. Interactive classes ensure the application of knowledge in practice, making the learning process informative and motivating.

Key words: professional education, interactive classes, student engagement, competency development.

Введение. В современной образовательной парадигме интерактивные классы занимают ключевое место как эффективная форма организации образовательного процесса, направленная на максимальное вовлечение обучающихся в познавательную деятельность. В отличие от традиционной модели, где доминирует монологическая позиция педагога, интерактивное обучение основано на принципах диалога, сотрудничества и взаимной ответственности всех участников образовательного взаимодействия.

Суть интерактивного подхода заключается в преобразовании роли обучающегося: из пассивного «потребителя» знаний он становится активным «создателем» образовательного продукта. Это достигается путем моделирования реальных профессиональных ситуаций, с помощью ролевых и деловых игр, совместного поиска решений в условиях неопределенности, а также критического анализа с различных точек зрения. В то же время преподаватель перестает быть единственным источником информации – его функции смещаются в сторону модерации обсуждения, облегчения групповой работы и наставничества, что помогает структурировать знания и осмыслить полученный опыт [2; 5].

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке существует множество подходов к систематизации интерактивных методов, но наиболее распространенная классификация включает следующие группы:

Методы обсуждения охватывают широкий спектр форм – от круглых столов и дебатов до круглых столов и анализа конкретных ситуаций (метод кейсов). Эти формы особенно ценны при изучении юридических, экономических, педагогических дисциплин, поскольку позволяют практиковать навыки аргументации, развивать критическое мышление и учиться отстаивать свою позицию в профессиональном диалоге.

Методы игры включают ролевые и корпоративные игры, имитационные модели, квесты и симуляции. В рамках юридического и педагогического образования они необходимы для моделирования реальных правовых конфликтов, разработки процедур принятия решений и развития навыков написания юридических документов. Например, деловая игра по заключению трудового договора позволяет обучающимся освоить алгоритм формирования трудовых отношений на практике, выявить типичные ошибки и найти оптимальные способы их предотвращения.

Методы групповой работы – мозговой штурм, работа в малых группах, проектный метод, взаимное обучение – способствуют развитию коммуникативных навыков, умению работать в команде и распределению ролей в процессе решения общей задачи. При изучении трудового права такие методы эффективны при анализе сложных правовых ситуаций, которые требуют комплексного подхода и учитывают множество факторов.

Рефлексивные методы – рефлексивные кружки, портфолио, самоанализ и взаимная оценка – дают представление о приобретенном опыте, формировании метакогнитивных навыков и способности к саморегуляции учебной деятельности. Они позволяют обучающимся реализовать свои собственные достижения, выявить пробелы в знаниях и определить пути дальнейшего развития [1; 6].

Цифровые интерактивные технологии-онлайн-платформы для совместной работы, виртуальные симуляции, интерактивные тесты и опросы, образовательные игры и приложения – открывают новые возможности для модернизации образовательного процесса. Например, в подготовке юристов они позволяют: создавайте виртуальные юридические дела с элементами геймификации; организовать дистанционное взаимодействие между участниками; использовать базы данных судебной практики для анализа реальных дел; выполнять автоматическую проверку знаний с мгновенной обратной связью.

Специфика использования интерактивных методов в юридическом образовании определяется особенностями изучаемого материала. Дисциплины юридического цикла, в том числе трудовое право, требуют не только усвоения норм и понятий, но и формирования устойчивых компетенций для их применения в профессиональной деятельности. Интерактивные методы позволяют:

- имитировать реальные конфликты и юридические споры;
- практика процедур составления юридических документов;
- Развивать навыки аргументации и профессионального диалога;
- формирование правовой культуры и критического правового мышления.

Успешное внедрение интерактивных методов требует от преподавателей специальной подготовки и овладения приемами модерации групповой работы. Так же важно создание благоприятной психологической обстановке, где студенты готовы пойти на диалог и раскрытие своих возможностей.

В современной образовательной практике интерактивные занятия являются ключевым инструментом повышения качества профессионального образования, позволяя студентам не только передавать знания, но и формировать набор профессиональных и межпрофессиональных компетенций. Однако их реализация требует сбалансированного подхода: необходимо учитывать как существенные преимущества, так и объективные ограничения, влияющие на эффективность этих методов [3; 4].

Далее более подробно рассмотрим преимущества интерактивных методов.

Основным преимуществом интерактивных методов является фундаментальное изменение роли обучающегося: вместо пассивного восприятия информации студент становится активным участником образовательного процесса. Это радикально меняет характер приобретения знаний. В отличие от традиционной лекции, где доминирует монологическая позиция преподавателя, интерактивное взаимодействие стимулирует самостоятельное мышление, критическую оценку информации, поиск нестандартных решений и осмысление собственного опыта [2; 5].

Эффект от повышения мотивации и вовлеченности обучающихся особенно заметен. Когда обучающиеся становятся соавторами учебного процесса, у них вырабатывается внутренняя мотивация к обучению, основанная на интересе к проблеме, а не на страхе оценки.

Коммуникативные навыки значительно развиваются. В рамках групповой работы, дискуссий и деловых игр студенты учатся аргументированно излагать свою позицию, овладевать приемами конструктивного диалога, публично высказываться и принимать коллективные решения. Эти навыки имеют решающее значение для будущих специалистов по персоналу, юристов и менеджеров по персоналу и других специалистов.

Запоминание материала значительно улучшается. Этому способствуют: эмоциональная вовлеченность (ситуации, вызывающие чувства, лучше запоминаются), многоканальное восприятие (сочетание вербальной, визуальной и кинестетической информации) и практическое повторение (навыки закрепляются действием). Исследования показывают, что после интерактивного урока студенты сохраняют до 70% информации в течение недели, тогда как после традиционного лекционного курса этот показатель составляет всего 20-30% [1; 6].

Важным преимуществом является развитие общепрофессиональных навыков: умение работать в команде, способность к самоорганизации и управлению временем, навыки исследования и анализа информации, готовность к размышлениям и самооценке. Эти навыки соответствуют требованиям федерального государственного образовательного стандарта профессионального образования и востребованы на рынке труда независимо от специальности.

Интерактивные методы демонстрируют высокую адаптивность к различным типам обучающихся. Они позволяют визуальным художникам воспринимать информацию с помощью диаграмм и инфографики, аудио для участия в дискуссиях и кинестетиков для усвоения материала с помощью ролевых игр и практических заданий. Это снижает риск исключения некоторых обучающихся из образовательного процесса из-за несоответствия формата их когнитивным характеристикам.

Несмотря на очевидные преимущества, интерактивные занятия связаны с рядом существенных ограничений. Во-первых, подготовка занимает много времени. Преподавателю требуется гораздо больше времени, чем на традиционную

лекцию: необходимо разработать сценарии для игр и бизнеса, выбрать соответствующие примеры, продумать систему оценки и подготовить материалы для распространения.

Материально-техническая поддержка играет жизненно важную роль. Эффективные интерактивные курсы требуют мультимедийного оборудования (проектор, экран), доступа в Интернет для работы с цифровыми платформами и данных (Консультант Плюс, Гарант), а также программного обеспечения для онлайн-взаимодействия при использовании цифровых форматов. Во многих учебных заведениях эти ресурсы ограничены.

Оптимальный размер группы для интерактивных форм – от 15 до 20 человек. С увеличением числа обучающихся становится трудно контролировать работу подгрупп, снижается индивидуальная вовлеченность и возрастает риск потери дисциплины. Студентам часто бывает трудно самостоятельно анализировать сложные юридические ситуации, аргументировать свою позицию в дискуссии и работать в команде из-за отсутствия опыта. Это требует дополнительных усилий со стороны преподавателя для постепенного увеличения сложности заданий и подготовки группы к интерактивным формам работы.

Методологические трудности связаны с необходимостью четко сформулировать цели каждого интерактивного элемента, разработать критерии оценки, учитывающие как результат, так и рабочий процесс, а также поддерживать баланс между свободой обсуждения и соблюдением правил.

Для успешной реализации интерактивных методов рекомендуется придерживаться системного подхода. Во-первых, желательно начинать поэтапные методы: начинать с простых форм (мозговой штурм, мини-обсуждения) и постепенно переходить к более сложным формам (бизнес-игры, проекты).

Смешанный формат, который сочетает в себе интерактивные элементы с короткими курсовыми блоками для эффективного объяснения основных функциональных концепций. Важно заранее подготовить студентов к новым формам работы: провести вводные тренинги по групповой работе, правилам обсуждения и методам аргументации.

Преподавателям необходима методическая поддержка: организация семинаров по развитию интерактивных технологий, обмен опытом и создание банка готовых разработок. Материал должен быть адаптирован к специфике аудитории-для разработки кейсов и заданий на основе реальных ситуаций, характерных для региона или отрасли, в которой будут работать выпускники.

Современные цифровые инструменты позволяют оптимизировать многие процессы: использовать онлайн-платформы для предварительного изучения теории, коллективного обсуждения и хранения материалов. Активность – важный элемент интерактивных занятий и цифровые средства так же могут быть полезны, но требуют дополнительных исследований и анализа.

Выводы. Преимущества интерактивных занятий можно оценить в демонстрационных экзаменах. Важным условием эффективности интерактивных занятий является вовлечение всех студентов и создание благоприятных условий, способствующих развитию личности. Интерактивные занятия обеспечивают применению знаний на практике, делая учебный процесс познавательным и мотивирующим.

Таким образом, интерактивные занятия формируют как профессиональные, так и общепрофессиональные компетенции. Каждое образовательное учреждение должно поддерживать применение инновационных подходов, создавая условия для обмена опытом и трансляцию лучших дидактических разработок и инноваций.

Литература:

1. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород, 2021. – 192 с.

2. Булаева, М.Н. Анализ применения активных методов обучения в среднем профессиональном образовании / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, Е.Н. Мольков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 53-55

3. Игнатьева, Г.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47). – 12 с.

4. Петров, А.Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков. – Нижний Новгород, 2021. – 195 с.

5. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN: DFNXEI

6. 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.

Педагогика

УДК 378.388.5+378.16

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории,
истории общей педагогики и социальных практик Шумакова Александра Викторовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, истории
общей педагогики и социальных практик Яшуткин Вячеслав Анатольевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

НОВАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье доказывается актуальность формирования новой исследовательской культуры у будущих учителей. По обоснованному мнению, авторов, данная актуальность обусловлена современными реалиями, связанными с глобальным ускорением информационных потоков, что существенно затрудняет анализ и интерпретацию значимой информации будущими учителями в процессе профессиональной педагогической подготовки. В рамках понятийного значения наиболее общих категорий «культура», «исследовательская деятельность», «исследовательская культура» определены сущностные характеристики центрального понятия статьи «новая исследовательская культура», выделены и научно обозначены ее структурные компоненты. Это позволило обозначить целевые ориентиры формирования обозначенной культуры у будущих учителей в процессе профессиональной педагогической подготовки. В рамках

необходимой научной логики дальнейший анализ исследовательской проблемы представлен аналитическим рассмотрением понятия «учебно-методическое обеспечение формирования новой исследовательской культуры у студентов педагогического вуза». В статье обоснованы сущностно-содержательные характеристики данного понятия, определена базовая цель разработки данного обеспечения и особенности его практической реализации в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: культура, исследовательская деятельность, исследовательская культура, новая исследовательская культура, методическое обеспечение.

Annotation. The article proves the relevance of forming a new research culture among future teachers. According to the authors' well-founded opinion, this relevance is due to the current realities associated with the global acceleration of information flows, which significantly complicates the analysis and interpretation of significant information by future teachers in the process of professional pedagogical training. Within the framework of the conceptual meaning of the most general categories «culture», «research activity», and «research culture», the essential characteristics of the central concept of the article, «new research culture», are defined, and its structural components are identified and scientifically designated. This allowed us to identify the target guidelines for the formation of the designated culture among future teachers in the process of professional pedagogical training. Within the framework of the necessary scientific logic, further analysis of the research problem is presented by an analytical examination of the concept of «educational and methodological support».

Key words: culture, research activities, research culture, new research culture, methodological support.

Введение. В контексте современных реалий российского общества и отечественного педагогического образования особое значение имеют вопросы культурного развития будущих учителей. При этом составной частью культурного становления студентов педагогических вузов выступает процесс развития у будущих педагогов новой исследовательской культуры. Современные студенты, получающие профессиональное образование по педагогическим специальностям работают с огромным количеством информации, которая поступает из различных источников, в первую очередь, из сети «Интернет». Современный масштаб потоков информации, вне всякого сомнения, неизбежно порождает существенные трудности при ее восприятии и критическом осмыслении будущими учителями. В условиях усиливающегося информационного давления студенты педагогических вузов неизбежно сталкиваются со сложностями в селекции информации, а эффективность такой селекции необходима для полноценного профессионального становления личности будущего педагога как исследователя в области решения проблем педагогической науки и образовательной практики. Таким образом, на фоне ускорения информационного развития современного мира является очевидной необходимость развития у будущих учителей критического мышления, креативности, исследовательских качеств личности, а этому способствует грамотно выстроенный процесс формирования у студентов педагогических вузов новой исследовательской культуры.

Изложение основного материала статьи. Определение сущностных характеристик понятия новой исследовательской культуры требует обращения к базовым категориям «культура», «исследовательская деятельность», «исследовательская культура».

Культура – это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура структурирована целостной системой материальных и духовных ценностей, которые были созданы в процессе всей истории человеческой цивилизации в результате совокупной деятельности множества поколений людей.

В целом, обращение к отечественным научным источникам, позволяет сформулировать следующий вывод: наиболее общим взглядом на сущность явления культуры, что объединяет большинство исследований в этой предметной области, является ее (культуры) трактовка в качестве жизненно значимой среды, вне которой развитие человека в качестве личности априори невозможно. При этом важно понимать, что человек выступает не только как объект культуры, но и в контексте носителя собственной внутренней активности является субъектом культурного развития. В таком понимании культура всегда каузально преобразовывается под влиянием творческой деятельности, автором которой является человек. Таким образом развитие человеческой личности представляет собой двуединый процесс: с одной стороны, человек адаптируется к объективной культурной реальности, с другой, – выступает как свободный, самостоятельный творец субъективного и объективного культурного мира [7].

Обратимся теперь к понятию исследовательской деятельности, отметив при этом, что данная деятельность в условиях образовательного процесса характеризуется достаточно выраженной научностью. В связи с этим будем оперировать понятием «научно-исследовательская деятельность».

Под названной деятельностью понимают деятельность, которая функционально предназначена для решения проблемной задачи, обладающей креативно-поисковой сущностью. Поэтому конечный результат решения изучаемой проблемы для исследователя не является заранее определенным и ясным. Научно-исследовательская деятельность в обязательном порядке осуществляется в течение нескольких этапов.

Среди таковых выделяются следующие:

– этап осмысления и постановки проблемы исследования;

– этап изучения информации, входящей в проблемное поле предмета исследования;

– этап разработки целостной системы методов и методик исследования, овладение ими;

– процедурный этап, в ходе которого осуществляется исследовательская деятельность, как таковая;

– этап получения результатов исследования, на котором эти они (результаты) должным образом анализируются, интерпретируются и обобщаются в виде итоговых выводов.

Имея в виду научно-исследовательскую деятельность будущих педагогов, необходимо учитывать следующее: данная деятельность интегрирована в целостный процесс обучения. Исходя из этого, базовая цель исследовательской деятельности студентов является следующей: формирование у будущих педагогов необходимой системы знаний, умений и навыков, обусловливающих способность обучающихся эффективно осваивать материальный и идеальный мир в процессе выраженной познавательной активности, вырабатывать личностно-смысловую, мировоззренческую позицию в отношении событийности, которая осваивается [5].

В целом, научно-исследовательская деятельность будущих педагогов обладает следующими характеристиками:

– обязательной недостаточностью актуально-значимых знаний, их дефицитом, что является объективным условием, каузальным механизмом активизации внутренней исследовательский мотивации студентов, развития их самостоятельности в процессе исследовательского поиска;

– устойчивой креативностью, так как данная деятельность функционально ориентирована на поиск нового и неизвестного, а новизна полученного результата является базовым признаком творчества как явления.

В свою очередь, единого определения исследовательской культуры в отечественной науке не выработано. Приведем для примера несколько определений данного понятия.

Исследовательская культура проявляется как субъективное личностное качество, обусловливающее ценностное отношение человека к науке и научно-исследовательской деятельности. Данная культура проявляется в способности человека как самостоятельного исследователя формулировать актуальные вопросы, осуществлять исследовательский поиск, интерпретировать полученные результаты и проводить оценку качества проведенной поисковой работы. Человек обладающий развитой исследовательской культурой может осуществлять процедуру научного исследования на основе творческого критического мышления, умения нестандартно разрешать сложные, порой парадоксальные научные проблемы [3, С. 110].

В свою очередь, под новой исследовательской культурой следует понимать системно-целостное глубокое личностное образование определяющее отношение человека к науке и научному исследованию, проявление себя в качестве эффективного исследователя в контексте современных требований социокультурного и научного мира [4; 6]. При этом новая исследовательская культура будущих учителей каузально порождает комплексный целостный процесс, в котором студенты педагогического вуза имеют возможность в полной мере реализовать творческий потенциал собственной личности, раскрыть свои возможности в научном познании будущей профессии, в решении соответствующих исследовательских проблем теоретической и практической образовательной направленности [1, С. 99].

В.П. Пронина и С.В. Бадмаева выделяют в структуре новой исследовательской культуры студентов следующие компоненты:

– мотивационно-ценностный компонент (ценностное отношение к научно-исследовательской деятельности и своему развитию в качестве педагога исследователя);

– когнитивный компонент (необходимые знания в области процедуры осуществления научно-исследовательской деятельности в сфере образования);

– технологический компонент (развитые научно-исследовательские умения и навыки);

– рефлексивный компонент (способность осуществлять объективную оценку качества проведенного исследования в области проблем образования);

– коммуникативный компонент (способность к эффективному деловому общению в условиях совместной научно-исследовательской деятельности);

– компонент цифровой грамотности (способность будущих учителей использовать передовые информационные технологии в решении научно-исследовательских образовательных проблем) [6].

Обратимся теперь к рассмотрению методического обеспечения формирования новой исследовательской культуры у будущих учителей.

Учебно-методическое обеспечение формирования новой исследовательской культуры у студентов педагогического вуза отражает в себе разработку и практическое использование в организации и осуществлении профессиональной педагогической подготовки следующих материалов:

– необходимых нормативных документов;

– учебных пособий;

– методических материалов по освоению дисциплины;

– дидактических форм, средств, методов и приемов.

В совокупности они направлены на активизацию познавательной деятельности будущих учителей и успешность профессионального становления их личности [8].

Как полагает С.Д. Смирнова методическое обеспечение в содержательном аспекте, представляет собой значимую учебно-воспитательную информацию, разноплановые учебно-методические комплексы, материалы, средства, обеспечивающие необходимую эффективность профессиональной деятельности педагогических работников по всем ключевым направлениям [9]. По мнению М.А. Варзановой функциональная роль учебно-методического обеспечения процесса формирования новой исследовательской культуры будущих учителей состоит в анализе, поиске передовых, наиболее эффективных методик, их апробировании, моделировании, а также внедрении новых, наиболее оптимальных в конкретных условиях вариантов научно-педагогической деятельности [2; 8].

В целом, основная цель методического обеспечения – оснастить преподавателей необходимыми инструментами и ресурсами для эффективного управления образовательными процессом, а для студентов – предоставить возможность получить качественное профессиональное педагогическое образование.

Важно отметить, что методическое обеспечение процесса формирования новой исследовательской культуры у будущих учителей должно быть разработано в рамках современных требований педагогической науки, потребностей государства и общества в качестве педагогического образования, каузальной специфики каждого учебного предмета, конкретного образовательного уровня целостного процесса профессиональной педагогической подготовки будущих учителей, образовательных интересов и соответствующих запросов студентов педагогического вуза.

Методическое обеспечение процесса формирования новой исследовательской культуры будущих учителей основано на ряде принципов, которые помогают эффективно организовать и провести учебные занятия. Рассмотрим основные принципы методического обеспечения [10; 11] (Табл. 1).

Таблица 1

Принципы методического обеспечения

Принцип	Характеристика принципа
Системность	Методическое обеспечение должно быть организовано системно, то есть взаимосвязано и последовательно. Учебные материалы и ресурсы должны быть структурированы и логически связаны между собой, чтобы обеспечить последовательное и целостное обучение.
Адаптивность	Методическое обеспечение должно быть адаптировано к потребностям и особенностям конкретных студентов. Учебные материалы и методы должны быть гибкими и позволять преподавателям адаптировать их под индивидуальные потребности и уровень подготовки будущих учителей.
Целеполагание	Методическое обеспечение должно помогать преподавателям определить цели и задачи учебного занятия. Оно должно предоставлять инструменты и ресурсы, которые помогут достичь поставленных целей и обеспечить эффективное обучение студентов.
Вариативность	Методическое обеспечение должно предлагать разнообразные методы и формы работы, чтобы учебный процесс был интересным и мотивирующим для студентов. Разнообразие учебных материалов и активностей помогает учащимся лучше усваивать материал и развивать свои навыки.
Доступность	Методическое обеспечение должно быть доступным для всех участников образовательного процесса. Учебные материалы и ресурсы должны быть легко доступными и понятными для студентов, а преподаватели должны иметь возможность получить необходимую поддержку и консультации.
Интерактивность	Методическое обеспечение должно способствовать активному взаимодействию преподавателей и студентов. Оно должно предлагать интерактивные методы и инструменты, которые позволяют студентам активно участвовать в учебном процессе, задавать вопросы, обсуждать материалы и развивать свои исследовательские навыки.

Выводы. Необходимость формирования новой исследовательской культуры у будущих учителей продиктована социокультурной реальностью, которая характеризуется глобальным ростом потоков разноплановой и разнообразной информации, что неизбежно затрудняет ее восприятие, анализ и соответствующую интерпретацию студентами педагогических вузов в процессе профессионального становления. Исходя из этого, на фоне ускорения информационного развития современного мира, актуальность формирования обозначенной культуры у будущих педагогов является вполне очевидной. Определение сущностных характеристик понятия новой исследовательской культуры потребовало обращения к таким базовым категориям, как «культура», «исследовательская деятельность», «исследовательская культура».

Исходя из понятийных характеристик данных категорий и собственной феноменологической сущности определение новой исследовательской культуры является следующим: под обозначенной культурой следует понимать системно-целостное глубокое личностное образование определяющее отношение человека к науке и научному исследованию, проявление себя в качестве эффективного исследователя в контексте современных требований социокультурного и научного мира. При этом в структуре новой исследовательской культуры студентов педагогического вуза правомерно актуализировать мотивационно-ценностный, когнитивный, технологический, рефлексивный, коммуникативный компоненты, а также, компонент цифровой грамотности.

В свою очередь учебно-методическое обеспечение формирования новой исследовательской культуры у студентов педагогического вуза отражает в себе разработку и практическое использование в организации и осуществлении профессиональной педагогической подготовки необходимых нормативных документов, учебных пособий, методических материалов, дидактических форм, средств, методов и приемов, обусловливающих активизацию познавательной деятельности будущих учителей и успешность профессионального становления их личности.

Литература:

1. Амбарова, П.А. Научно-исследовательская культура студентов российских университетов / П.А. Амбарова, Н.В. Шаброва, Е.В. Кеммет, А.Н. Михайлова // Высшее образование в России. – 2023. – № 7. – С. 96-116

2. Варзанова, М.А. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей профессиональных образовательных организаций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Варзанова Мария Алексеевна. – Ярославль, 2020. – 263 с.

3. Иванова, М.М. Формирование культуры научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе высшего образования / М.М. Иванова, С.В. Малетин, Е.В. Рындовская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 109-111

4. Лебедева, Н.А. Исследовательская культура как базис для подготовки специалистов-новаторов в сфере электроэнергетики / Н.А. Лебедева, Ю.М. Гришаева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 9. – С. 959-965

5. Мурашко, Д.О. Содержание и структура научно-исследовательской деятельности педагога / Д.О. Мурашко // Молодой ученый. – 2023. – № 3(450). – С. 270-272

6. Пронина, В.П. Проблемы и перспективы формирования новой исследовательской культуры студентов на современном этапе развития российского общества / В.П. Пронина, С.В. Бадмаева // Педагогические исследования. – 2024. – № 4. – С. 160-186

7. Самохвалова, В.И. Культурология: краткий курс лекций / В.И. Самохвалова. – Москва: Юрайт-Издат, 2002. – 269 с.

8. Сергеева, М.Г. Научно-методическое сопровождение непрерывности профессионального совершенствования педагогов / М.Г. Сергеева, А.С. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 219-222

9. Смирнов, С.Д. Психология и педагогика в высшей школе: учеб. пособие для вузов / С.Д. Смирнов. – Москва: Юрайт, 2019. – 352 с.

10. Соколова, Е.В. Модернизация российской системы образования в современных условиях развития общества / Е.В. Соколова // Дельта науки. – 2020. – № 1. – С. 82-84

11. Факторович, А.А. Педагогические технологии: учеб. пособие для СПО / А.А. Факторович. – Москва: Юрайт, 2020. – 128 с.

УДК 378
преподаватель Медицинского колледжа Юнусова Саида Абдулбасировна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Изучаются возможности дистанционной образовательной среды современной организации среднего профессионального образования (СПО) как средства цифровой трансформации соответствующего сегмента отечественной образовательной системы. Перед этим рассмотрению подвергаются объективные тенденции в развитии современного общества. С опорой на результаты их анализа автор демонстрирует ту роль, которую цифровая образовательная среда может играть при углублении процессов цифровизации в современных техникумах и колледжах. Определяется также место педагогических работников организаций СПО в реализации преимуществ такой среды, позволяющих максимально реализовать дидактические возможности современных цифровых технологий. Выявляются наиболее существенные факторы, затрудняющие соответствующую деятельность педагогов. Предлагаются возможные пути редукции их негативных последствий.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, цифровые образовательные технологии, цифровая трансформация образования, дистанционная образовательная среда, преподаватель организации среднего профессионального образования.

Annotation. The possibilities of the distance learning environment of the modern organization of secondary vocational education as a means of digital transformation of the corresponding segment of the domestic educational system are being studied. Before that, objective trends in the development of modern society are being considered. Based on the results of their analysis, the author demonstrates the role that the digital educational environment can play in deepening the processes of digitalization in modern technical schools and colleges. It also defines the place of teaching staff of vocational education organizations in realizing the advantages of such an environment, which makes it possible to maximize the didactic possibilities of modern digital technologies. The most significant factors complicating the relevant activities of teachers are identified. Possible ways of reducing their negative consequences are proposed.

Key words: secondary vocational education, digital educational technologies, digital transformation of education, distance learning environment, teacher of secondary vocational education organization.

Введение. На текущей стадии существования человеческого общества его прогресс во многом определяется тремя взаимосвязанными тенденциями (Рис. 1).

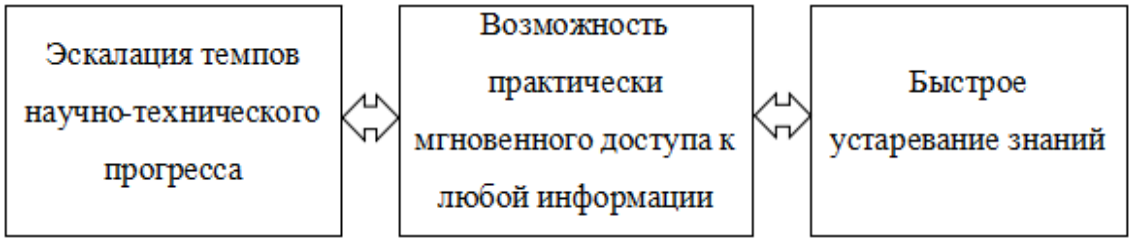


Рисунок 1. Тенденции, определяющие ход современного этапа истории России и мира

Подобная ситуация, конечно, не может не оказывать ощутимого влияния на требования, предъявляемые социумом к представителям нового поколения специалистов среднего звена. В структуре их профессионального портрета существенно возрастает роль универсальных, надпредметных компетенций. В свою очередь, проведённый анализ специальной литературы (Е.П. Архиповская, В.И. Колесов [2], Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Г.А. Смыслова [6], Д.П. Унгер [7]) и собственного опыта работы автора в Медицинском колледже ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что при формировании такого рода знаний и навыков во время освоения программ СПО использование традиционных методик не всегда характеризуется достаточной степенью эффективности.

Из вышеизложенного следует необходимость разработки новых подходов, предусматривающих интенсификацию формирования упомянутых выше компетенций у будущих специалистов среднего звена. В свою очередь, их реализация должна осуществляться при обязательном учёте влияния на жизнь современного общества цифровой трансформации.

Характеризуя этот процесс, необходимо сосредоточить внимание на особенностях развития и популяризации новых модификаций деятельности организаций СПО. Это, в свою очередь, связано с изменением содержания образовательной деятельности, интеграцией не только цифровых технологий, но и качественно новых инструментов управления. Исследователи (С.Ю. Алашеев, Н.Ю. Посталюк, В.А. Прудникова [1], Ф.У. Базаева, Т.П. Полозова, Ю.В. Сорокопуд [3]) говорят о трёх стадиях перехода от традиционной «аналоговой» организации к цифровой (Табл. 1).

Таблица 1

Стадии перехода к цифровой организации образовательного процесса в системе СПО

Стадия	Особенности её реализации в пространстве современной организации среднего профессионального образования
Оцифровки	Происходит переход от физических носителей информации (бумажные учебники и учебные пособия, документы) к представленным в различных цифровых форматах
Цифровизации	Осуществляется автоматизация ряда процессов (управление кадрами, контингентом обучающихся, закупки) при расширении использования цифровых технологий
Цифровая трансформация	Глубокие преобразования в образовательной культуре, в сотрудниках и технологиях, предоставляющие широкие возможности для эффективного применения инновационных образовательных и управленческих модификаций, способствующих коренным изменениям в деятельности организации СПО

Как видим, цифровая трансформация системы подготовки специалистов среднего звена затрагивает как содержательную сторону соответствующего процесса, его организацию, так и роль преподавателя. В новых условиях он с необходимостью должен быть способен к адаптации, быстрому обучению, синтезу и анализу идей из различных областей знания.

Далее, на протяжении последних шести лет принятие мер, направленных на профилактику коронавирусной инфекции поспособствовало тому, что интеграция цифровых технологий в образовательное пространство оказалась связанной с реализацией профессиональной подготовки в смешанном и дистанционном форматах. Более широкое применение таких технологий как инструментов, обеспечивающих эффективный ход учебно-воспитательного процесса при значительном удалении его субъектов друг от друга, позволило отечественным педагогам (О.В. Ванновская [4], Т.Н. Нескреба [5], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]) констатировать факт формирования дистанционной образовательной среды. Вопросам использования её дидактических возможностей в современной организации СПО посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. В плане реализации возможностей цифровых образовательных технологий в пространстве организаций СПО дистанционной образовательной среде присущ ряд преимуществ (Табл. 2).

Таблица 2

Преимущества дистанционной образовательной среды, способствующие более полному использованию возможностей современных цифровых технологий в системе подготовки будущих специалистов среднего звена

Возможности современных цифровых образовательных технологий	Особенности их реализации в дистанционной образовательной среде
Интенсификация становления системы навыков работы с информацией, представленной в различных форматах, у обучающихся	Представляет собой закономерное следствие более широкого применения информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) при реализации педагогического процесса в дистанционном и смешанном форматах.
Индивидуализация образовательной деятельности	Широкое применение цифровых технологий в дистанционной образовательной среде колледжа (техникума) позволяют максимально адаптировать учебно-воспитательный процесс к потребностям, интересам и склонностям каждого студента.
Повышение доступности образования	В ходе дистанционной или смешанной реализации учебной и воспитательной работы представляется возможным привлечение всех категорий учащихся.
Увеличение степени свободы субъектов образовательных в пространстве и времени	Расширение использования технологий дистанционного и смешанного обучения позволяет реализовывать учебный процесс по программам СПО в любое время и в любом месте.
Улучшение образовательных результатов в т.ч. в плане формирования универсальных компетенций	Достигается благодаря применению инновационных приёмов и методов, сопряжённому, в свою очередь, с интеграцией цифровых технологий в учебно-воспитательный процесс, реализуемый дистанционно или смешанно.

Таким образом, переход отечественной системы среднего профессионального образования в стадию цифровой трансформации оказывается тесно связан с развитием дистанционной образовательной среды. Широкое использование в ней современных цифровых технологий предоставляет педагогам СПО возможности для проведения учебных занятий, направленных на подготовку специалистов, соответствующих предъявляемым обществом и государством требованиям.

В этой связи мы можем согласиться с О.В. Ванновской [4] в том, что повышение наглядности и интерактивности, достигаемое за счёт использования цифровых технологий при реализации образовательных программ в дистанционном и смешанном форматах позволяет насытить занятия актуальной информацией, оптимизировать усвоение необходимых компетенций студентами техникумов и колледжей. Ф.У. Базаева с соавторами [3] также, на наш взгляд, справедливо указывают: связанная с широкой реализацией программ дистанционного обучения интенсификация применения ИКТ позволяет добиться двух важных промежуточных результатов (Табл. 3).

Таблица 3

Промежуточные результаты реализации образовательной деятельности в дистанционной образовательной среде современной организации СПО

Наименование	Влияние перехода к смешанному и дистанционному обучению на достижение данного промежуточного результата
Более лаконичная и точная презентация материала	Возможность для выбора тех форм, в которых учащиеся смогут быстрее усвоить необходимые данные
Увеличение эффективности проведения лекционных и/или практических занятий со студентами организаций СПО	Визуализация информации

Таким образом, педагогический работник современной организации среднего профессионального образования должен характеризоваться наличием не только тех компетенций, что являются необходимыми в плане эффективного проведения учебных занятий, но также и обеспечивающих результативность целевого использования актуальных на сегодняшний день ИКТ. Другими словами, справедливо указывают С.Ю. Алашеев с соавторами [1], реализация дидактических возможностей дистанционной среды организации СПО в условиях перехода на стадию цифровой трансформации предполагает грамотное применение преподавателями основных её элементов, как аппаратных, так и программных.

При этом, авторы научной и методической литературы (Е.П. Архиповская, В.И. Колесов [2], Т.А. Нескреба [5], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]) говорят о том, что многие педагоги системы СПО демонстрируют определённые дефициты, затрудняющие полномасштабное использование ими цифровых технологий, в т.ч. при работе в дистанционной среде. Дефициты эти, в свою очередь, могут быть разделены на три категории (Табл. 4).

Таблица 4

Категории дефицитов, затрудняющих деятельность современных педагогических работников системы СПО в дистанционной образовательной среде

Наименование категории	Краткая характеристика
Социальные дефициты	Недостатки личностных качеств, затрудняющие развитие и реализацию профессиональной компетентности в части эффективного целевого использования дистанционных образовательных технологий
Профессиональные дефициты	Недостатки профессиональных компетенций, затрудняющие их дальнейшие развитие и реализацию в части эффективного целевого использования дистанционных образовательных технологий
Образовательные дефициты	Недостатки специфических знаний, умений, навыков, касающихся применения ИКТ в образовательном процессе, затрудняющие их дальнейшие развитие и реализацию

Безусловно, определённой эффективностью в плане минимизации показанных в Таблице 3 дефицитов будет обладать совершенствование компетенций педагогических работников организаций СПО, связанных с эффективной деятельностью в дистанционной образовательной среде. На страницах исследований (С.Ю. Алашеев, Н.Ю. Посталюк, В.А. Прудникова [1], Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Г.А. Смыслова [6]) встречаем упоминания таких форм соответствующей деятельности, как курсовые мероприятия, наставничество, взаимопосещение занятий, обмен опытов в ходе семинаров, вебинаров, научно-методических конференций.

С другой стороны, в современной организации СПО возможности для минимизации негативного действия соответствующих факторов повышением квалификации педагогов не ограничиваются. Д.П. Унгер [7] указывает, что в данной связи необходимыми также представляются следующие действия:

– организация работы специализированных платформ, предназначенных для подготовки специалистов среднего звена в режиме онлайн, а равно и их модернизация при максимальном учёте особенностей текущей ситуации в системе СПО, на российском и международном рынках труда;

– создание системы мониторинга и оценки эффективности использования таких платформ;

– расширение использования интерактивных учебных материалов в ходе профессиональной подготовки.

Далее, в настоящее время необходимость широкого доступа к сетевым сервисам привела к совершенствованию и широкому распространению беспроводных сетей. Ф.У. Базаева с соавторами [3] указывают, что подобная ситуация не могла не отразиться на особенностях функционирования дистанционной образовательной среды в учреждениях, реализующих деятельность в соответствии с программами среднего профессионального образования.

Фиксируется, в частности, интеграция нейросетей в учебно-воспитательный процесс. В специальной литературе (Е.П. Архиповская, В.И. Колесов [2], О.В. Ванновская [4], Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Г.А. Смыслова [6]) называются следующие примеры подобных технологий, применимых при организации обучения и воспитания студентов организаций СПО в дистанционной образовательной среде: Gamma App, ChatGPT, Midjorney.

Д.П. Унгер и Ю.В. Сорокопуд [8] говорят об актуальности проблем, связанных с эффективным использованием этих и других нейросетей при минимизации влияния рассмотренных выше негативных факторов. Действительно, решение этих проблем будущими поколениями учёных и практиков с определённой вероятностью позволит расширить функционал средств онлайн-обучения. Дидактические возможности технологий, которые могут быть отнесены к рассматриваемой категории, также позволят оперативно оценивать ход и результаты применения различных практик онлайн-обучения.

Далее, в медицинском колледже при ДГМУ нами широко применяются массовые открытые онлайн-курсы по ходу изучения дисциплины «Психология». Курсы эти размещены на образовательных платформах «Stepik», «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и «Открытое образование». Так, нашими студентами изучаются, а впоследствии анализируются на практических занятиях следующие онлайн-курсы, размещённые в образовательной платформе «Stepik»:

– «Психотерапия. Путеводитель для клиентов»;

– «Мастерство самооценки (психология, психотерапия, уверенность)».

С целью повышения эффективности обучения в дистанционной среде медицинского колледжа в условиях цифровой трансформации используются и иные разновидности электронных учебных материалов. При этом наиболее распространены

компьютерные модели, электронные справочники, электронные учебники,электронный лабораторный практикум, тренажёры и конструкторы. Используется также банк тестовых заданий. Он представляет собой конструктор для создания кроссвордов, сканвордов, задач и собственно тестов.

Выводы. Дистанционной образовательной среде, таким образом, присущ ряд преимуществ в плане углубления процессов цифровизации отечественной и мировой систем среднего профессионального образования.

Степень успешности реализации этих преимуществ напрямую зависит от труда педагогического работника. Следовательно, в числе критически важных факторов, необходимых к учёту при использовании дистанционной среды как средства цифровой трансформации системы СПО находятся профессиональные и личностные характеристики преподавателей.

При этом, в текущих условиях использование педагогами инновационных технологий дистанционного образования зачастую бывает затруднено рядом дефицитов. С другой стороны, в пространстве современных колледжей и техникумов есть возможности для минимизации соответствующих негативных проявлений. Это подтверждается опытом реализации соответствующей деятельности в медицинском колледже при ДГМУ.

Литература:

1. Алашеев, С.Ю. Цифровые технологии в образовательном процессе организаций СПО России: региональное измерение / С.Ю. Алашеев, Н.Ю. Посталюк, В.А. Прудникова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – № 3(59). – С. 42-51

2. Архиповская, Е.П. Анализ основных направлений развития информационных (цифровых) технологий в условиях трансформации образования в педагогическом колледже / Е.П. Архиповская, В.И. Колесов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2024. – № 10(236). – С. 261-266

3. Базаева, Ф.У. Дидактические средства повышения учебной мотивации студентов в современных социокультурных условиях / Ф.У. Базаева, Т.П. Полозова, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 265-268

4. Ванновская, О.В. Отношение субъектов образовательного процесса вуза к изменениям, происходящим в процессе цифровой трансформации учебного процесса / О.В. Ванновская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 268-291

5. Нескреба, Т.А. Исследование сформированности цифровой компетентности педагогов в условиях дистанционной образовательной среды / Т.А. Нескреба // Московский педагогический журнал. – 2024. – № 2. – С. 96-110

6. Сорокопуд, Ю.В. Специфика деятельности преподавателя в условиях цифровизации образовательной системы / Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Г.А. Смыслова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 293-297

7. Унгер, Д.П. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре / Д.П. Унгер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 335-336

8. Унгер, Д.П. Вузовская цифровая образовательная экосистема как средство формирования цифровых компетенций студентов / Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд // Общество. – 2025. – № 4-3(39). – С. 83-85

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой иностранных языков № 4 Ягенич Лариса Викторовна
Институт филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 4 Института филологии Коган Юлия Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

МЕТОДИКИ И ТЕХНИКИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья представляет обзор авторских методик преподавания английского языка, раскрывая сущность, особенности и преимущества. Описываются ключевые элементы авторских методик, такие как инновационные техники, адаптивность и развитие критического мышления. Особое внимание уделяется роли преподавателя, его компетенциям и необходимости анализа результатов для успешного внедрения методик. Охарактеризованы современные методики, которые ориентированы не только на грамматику и лексику, но и на практическое применение языка в реальных ситуациях, что помогает формировать навыки общения. Представлена классификация техник для преподования английского языка. Современные техники стимулируют не просто запоминание, а осмысленное использование языка, развитие аналитических и творческих способностей. Использование онлайн-платформ, приложений и ресурсов расширяют возможности для самостоятельного и гибкого обучения, делает процесс доступным и мобильным. В центре внимания - индивидуальный подход к обучению, который учитывает уникальные потребности и способности учащихся. В выводах указано, что значимость авторских методик как инструмента для повышения эффективности обучения и создания условий для всестороннего развития обучающихся.

Ключевые слова: авторская методика, техники обучения, методы обучения, стратегия развития образования, коммуникативный подход, личностно-ориентированный подход, мобильность обучения.

Annotation. This article provides an overview of the author's methods of teaching English, revealing the essence, features and advantages. Describes key elements of authorial techniques, such as innovative techniques, adaptability and the development of critical thinking. Particular attention is paid to the role of the teacher, his competencies and the need to analyze the results for the successful implementation of the methods. Modern methods are characterized, which are focused not only on grammar and vocabulary, but also on the practical application of the language in real situations, which helps to form communication skills. A classification of techniques for teaching English is presented. Modern techniques stimulate not just memorization, but the meaningful use of language, the development of analytical and creative abilities. The use of online platforms, applications and resources expand the possibilities for independent and flexible learning, makes the process accessible and mobile. The focus is on an individual approach to learning that takes into account the unique needs and abilities of students. The conclusions indicate that the importance of copyright methods as a tool for increasing the effectiveness of training and creating conditions for the comprehensive development of students.

Key words: author's methodology, teaching techniques, teaching methods, educational development strategy, communication

approach, personality-oriented approach, learning mobility.

Введение. В современном образовании возникает необходимость поиска и внедрения эффективных методов обучения, способных учитывать индивидуальные особенности учащихся и адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Традиционные подходы зачастую не обеспечивают достаточной мотивации и вовлечённости, что снижает качество усвоения материала. В связи с этим актуальной становится проблема разработки и применения авторских методик, которые призваны повысить результативность образовательного процесса, развивать критическое мышление и творческие способности обучающихся. Основной вызов - создание таких методик, которые будут одновременно инновационными, практичными и универсальными, способными соответствовать требованиям современного общества и образовательных стандартов.

Изложение основного материала статьи. Современные технологии преподавания английского языка играют ключевую роль по нескольким причинам: адаптация к потребностям учащихся, повышение мотивации, развитие коммуникативных навыков, учет цифровой среды, критическое мышление и креативность, глобализация и межкультурное общение [3, С. 13-23]. Современные методы учитывают разнообразие учащихся - их возраст, уровень знаний, интересы и цели. Это позволяет создавать более индивидуализированные и эффективные программы обучения. Процесс геймификации в учебной деятельности характерен для применения различных игровых методик, что способствует качественному освоению материала [5, С. 125-128]. Современные стратегии ориентированы не только на грамматику и лексику, но и на практическое применение языка в реальных ситуациях, что помогает формировать навыки общения. Использование онлайн-платформ, приложений и ресурсов расширяет возможности для самостоятельного и гибкого обучения, делает процесс доступным в любое время [8]. Современные подходы стимулируют не просто запоминание, а осмысленное использование языка, развитие аналитических и творческих способностей.

Сегодня английский язык - средство международного взаимодействия, поэтому современные методы включают межкультурные аспекты, что помогает лучше понимать и уважать разные культуры. Таким образом, современные стратегии делают обучение английскому эффективным, актуальным и ориентированным на реальные потребности современного мира. Основной целью преподавания английского языка с использованием современных стратегий является обеспечение и эффективное, всестороннее овладение английским языком, развить у учащихся коммуникативные компетенции, критическое мышление и навыки самостоятельного обучения, адаптированные к современным реалиям и требованиям глобализированного мира. Сформированы основные задачи – это формирование прочных знаний по грамматике, лексике и фонетике английского языка; развитие навыков аудирования; говорения, чтения и письма с ориентацией на практическое применение; ровышение мотивации учащихся через использование интерактивных и инновационных методов обучения; внедрение цифровых технологий и мультимедийных ресурсов для расширения образовательных возможностей; формирование межкультурной компетентности и толерантности; содействие развитию креативности, аналитического мышления и умения решать коммуникативные задачи; подготовка учащихся к реальным ситуациям общения и профессиональной деятельности на английском языке [7].

В статье Джураевой М. «Авторские методы изучения языков» исследователь проводит сравнительно-сопоставительный анализ авторских методик преподавания английского языка. Автор подчеркивает, что знание авторских методик и их развитий способствуют будущим специалистам подбирать правильный инструментарий для изучения английского языка [2, С. 181]. А.А. Аббасова, С.В. Хилькевич, С.А. Юрманова рассматривали методику как онтологию современного образования [1]. Далее рассмотрим некоторые методики преподавания иностранных языков, разработанные зарубежными учёными.

Исследователь Г. Палмер (1877-1950) является автором большого количества методических практик по изучению и преподаванию английского языка как системы практико-ориентированных форм работ, направленных на развитие у обучающихся знаний, умений и навыков устной речи. Отметим, что представленная методика включает различные виды заданий: рецептивную, рецептивно-имитативную, условный разговор и естественную беседу [2; 4].

Ученый М. Уэст (1886) является автором теоретико-практических исследований, посвящённых обучению чтению и устной речи, а также составления словарного запаса и его расширение. Особенностью его метода является то, что сам процесс чтения рассматривается не только как цель обучения, но и как средство, особенно на начальных этапах, позволяющее расширять словарный запас и создавать основу для развития навыков чтения и устной речи. Главным достижением Уэста стала разработка серии учебных пособий, в которых тексты строятся на заранее выбранных лексических единицах с учётом постепенного введения новых слов и их повторения [2, С.181; 9].

Л. Блумфилд (1887-1949) – составитель и разработчик системы современных методов преподавания английского языка. Его методика ориентирована на изучение языка, на овладение устной речи и ее пониание. Обучение ведётся на устной основе с опережающим развитием устной речи через создание ассоциативных связей. Важное место занимают имитация и запоминание наизусть. Кроме того, методика включает целенаправленную работу над развитием слухового восприятия и слуховой памяти [2].

Американский лингвист Ч. Фриз (1887-1967) и методист Р. Ладо являются авторами учебников английского языка для иностранцев. Их методика строится на понимании того, что изучение языка неразрывно связано с культурой народа. Поскольку обучение чтению и письму существенно отличается от освоения устной речи, эти этапы не должны смешиваться [2; 4].

Таким образом, анализ авторских методик показал, что методика Ч. Фриза и Р. Ладо ограничивается формами работы, которые направлены на овладение устной речью. Методика Л. Блумфилда демонстрирует процесс освоения материала через обучением голоса (вербальное прямое выражение форм работ), где обучение сводилось к подражанию и к заучиванию наизусть. Методика Г. Палмер также сводится к овладению непосредственно устной речью [2]. Следовательно, анализ представленных методик показал, что авторы стремились к систематизации учебного материала учитывая традиционные методы обучения. По мнению Джураевой М., данный метод получил такое название потому, что его приверженцы стремились напрямую связывать слова иностранного языка и грамматические формы с их значением, обходя родной язык учащихся. Прямой метод показывал положительные результаты благодаря рациональному подбору учебного материала, интенсивному режиму занятий, использованию наглядных пособий и применению активных методов обучения [2, С. 181-182].

В практике языкознания представлен ряд современных авторских методик. Методика интонационной зарядки, основана на трудах А.А. Леонтьева, направлена на развитие выразительной речи, формирование умения строить интонационный рисунок высказывания, передавая не только его смысловое значение, но и эмоциональные особенности [6]. Методика А.А. Леонтьева включает теоретические основы, упражнения и дидактический материал. Методика Т.С. Соловьёва направлена на формирование лексико-грамматических навыков в контексте культурной компетенции и межкультурного общения. Методика Т.С. Соловьёвой основана на формирование анкеты-опросника для будущих «Восприимчивость педагогов к новшествам». В ней ученый определяет свою восприимчивость к новому, используя

оценочную шкалу: 3 балла - всегда, 2 балла - иногда, 1 балл - никогда. Необходимо отметить, что представленные методики отражают разнообразие подходов и позволяют выбирать эффективные инструменты в зависимости от целей и особенностей обучающихся [6]. Эволюция методик преподавания языков отражает развитие педагогики и изменяющиеся требования общества к обучению. Рассмотрим ключевые техники и методы преподавания английского языка:

1. Метод перевода грамматических основ. Акцент сделан на письменную речь, заучивание правил и словарного запаса. Активная коммуникация практически не развивалась.

2. Аудиальный метод основан на повторении, диалогах, слуховом восприятии. Ставится задача автоматизации правильного произношении речи.

3. Коммуникативный подход делает упор на практическое использование языка для общения. Включает развитие всех речевых навыков в реальных контекстах.

4. Когнитивно-социальные методики подчеркивают роль мышления, взаимодействия, обучения через сотрудничество. Особое внимание уделено осознанном усвоении языка, решении проблем и критическом мышлении [9, С. 146-148].

5. Интеграция технологий и мультимедиа отражают современный подход в образовании, который включает цифровые ресурсы, онлайн обучение, интерактивные платформы, что повышает мотивацию и индивидуализацию обучения [7].

Обобщая информацию, можем отметить, что представленные методики эволюционировали от формального запоминания и пассивного восприятия к активному, коммуникативному и интегративному обучению с использованием новых технологий. На основе вышеизложенного можем сформулировать ключевые принципы современного языкового образования: коммуникативная направленность, целостный подход, аутентичность материалов, индивидуализация и дифференциация, активное участие учащихся, интеграция технологий, культурная компетентность, оценка и обратная связь.

Отметим, что обучение строится на развитии реальных навыков общения: говорения, восприятия на слух, чтения и письма. Язык рассматривается как средство коммуникации, а не только набор правил. Все виды речевой деятельности интегрируются в процесс обучения, что способствует комплексному развитию языковой компетенции. Использование реальных, живых текстов, аудио и видео материалов, отражающих современную культуру и повседневное общение. Учёт уровня знаний, интересов и целей учащихся, адаптация методов и заданий под разные потребности. Создание ситуаций, стимулирующих самостоятельную языковую деятельность, творческое мышление и взаимодействие с другими. Использование мультимедийных средств, онлайн-платформ, интерактивных приложений для повышения мотивации и эффективности обучения. Формирование умений понимать и уважать культурные особенности языковой среды, развитие межкультурной коммуникации. Регулярное мониторирование прогресса с акцентом на формирующее оценивание, способствующее корректировке процесса обучения. Эти принципы обеспечивают современную, гибкую и эффективную систему языкового образования, отвечающую вызовам глобального мира.

Выводы. Авторские методики в обучении представляют собой уникальные педагогические системы, созданные на основе практического опыта и научных исследований. Они отражают индивидуальный подход к процессу обучения, учитывая особенности восприятия, мотивации и целей учеников. Такие методики часто интегрируют инновационные техники, игровые элементы и междисциплинарные связи, что способствует более эффективному и глубокому усвоению материала. Основной положительный эффект авторских методик заключается в их гибкости и адаптивности, позволяющей подстраиваться под различные уровни подготовки и возрастные особенности обучающихся. Они способствуют развитию не только знаний, но и умений, критического мышления, коммуникативных навыков и творческого потенциала. Важно отметить, что успешное применение авторских методик требует от преподавателя высокой квалификации, умения сочетать теорию с практикой и постоянного анализа результатов. При этом такие методики могут служить основой для дальнейших инновационных разработок и совершенствования образовательного процесса. Таким образом, авторские методики являются значимым вкладом в педагогическую практику, способствуя более индивидуализированному, активному и осознанному обучению.

Литература:

1. Аббасова, А.А. Исследовательская методика как онтология современного образования / А.А. Аббасова, С.В. Хилькевич, С.А. Юрманова // Русистика. – 2015. – № 4. – С. 223-244

2. Джураева, М. Авторские методы изучения языков / М. Джураева // Экономика и социум. – 2019. – № 3(58). – С. 181-188

3. Загуменнов, Ю.Л. Использование информационных технологий в развитии иноязычной научной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / Ю.Л. Загуменнов // Открытое образование. – 2022. – № 1. – С. 13-23

4. Лукина, Л.В. Цели и методы обучения иностранным языкам в историческом и лингводидактическом контексте / Л.В. Лукина // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2007. – № 2. – С. 57-72

5. Меньшенина, С.Г. Новые педагогические технологии в преподавании иностранных языков / С.Г. Меньшенина, Е.В. Кошарская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 125-128

6. Мередов, К.Н. Современные методы преподавания английского языка / К.Н. Мередов, Р.А. Джумакулыев // Наука и мировоззрение. – 2025. – № 37. – С. 223-228

7. Розыева, А.Н. Современные методы преподавания: инновации и цифровизация в образовании / А.Н. Розыева, М.М. Ягмурова // Наука и мировоззрение. – 2025. – № 37. – С. 233-238

8. Сидорова, Л.В. Применение возможностей обучающей среды Moodle в обучении иноязычному чтению в неязыковом вузе / Л.В. Сидорова, Т.А. Протопопова, А.М. Абрамова // Концепт. – 2019. – № 9. – С. 44.

9. Яблучанская, О.Н. Методическая система обучения чтению Майкла Уэста как один из способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции / О.Н. Яблучанская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 12-2. – С. 146-148

УДК 371.014

кандидат медицинских наук, ассистент Якубова Эльвина Февзиевна
Ордена трудового красного знамени Медицинский институт имени С.И. Георгиевского (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
старший преподаватель Эмирова Диляра Энверовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат в мастера спорта по регби, преподаватель Эбубекиров Февзи Ситсильманович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор современных концептуальных подходов к медико-биологической подготовке будущих учителей физической культуры. Рассматривается эволюция парадигмы от узкопрофессиональной, ориентированной на знание анатомо-физиологических основ, к интегративной, нацеленной на формирование комплексной профессиональной компетентности в сфере здоровья. Проведен анализ современных исследований, выделены основные направления: компетентностный, акмеологический, знаниевый, здоровьесберегающий, технологический и интегративный подходы. Выявлено, что медико-биологическая подготовка будущих специалистов по физической культуре находится в фазе концептуального переосмысления и трансформации. Высказано предположение, что ведущую позицию занимает интегративно-компетентностная парадигма, ориентированная на системное формирование комплексной медико-биологической компетентности, обеспечивающей педагогу возможность эффективно реализовывать здоровьесозидающие стратегии в контексте современных образовательных реалий, где наблюдается экспоненциальный рост гиподинамических расстройств среди учащихся, обусловленный цифровизацией и снижением моторной активности.

Ключевые слова: медико-биологическая подготовка, учитель физической культуры, компетентностный подход, здоровьесберегающие технологии.

Annotation. This article presents an analytical review of modern conceptual approaches to the medical and biological training of future physical education teachers. It examines the evolution of this paradigm from a narrowly professional one focused on knowledge of anatomical and physiological foundations to an integrative one aimed at developing comprehensive professional competence in health. An analysis of current research highlights key areas: competency-based, acmeological, knowledge-based, health-preserving, technological, and integrative approaches. It is revealed that the medical and biological training of future physical education specialists is undergoing conceptual rethinking and transformation. It is suggested that the integrative-competency-based paradigm, focused on the systemic development of comprehensive medical and biological competence, occupies a leading position. This enables teachers to effectively implement health-promoting strategies in the context of modern educational realities, where there is an exponential increase in physical inactivity among students due to digitalization and decreased motor activity.

Key words: medical and biological training, physical education teacher, competency-based approach, health-preserving technologies.

Введение. Современная система образования претерпевает значительные изменения, фокусируясь на развитии личности, формировании ключевых компетенций и, что особенно важно, на сохранении и укреплении здоровья обучающихся. В этом контексте неоспорима роль учителя физической культуры, который становится одним из ключевых звеньев здоровьесозидающей образовательной среды, так как его задача заключается не только в обучении двигательным действиям, но и необходимости целенаправленно управлять процессом физического развития, осуществлять профилактику заболеваний, проводить коррекцию состояния здоровья средствами физической культуры, а также формировать ценностное отношение к здоровому образу жизни (ЗОЖ) у обучающихся. Это обусловлено тем, что у молодежи вектор интересов и приоритетов в большинстве случаев не направлен на здоровьесберегающие позиции. Вместо этого наблюдается преобладание увлечений, связанных с цифровыми технологиями, социальными сетями и малоподвижным образом жизни. Эти факторы способствуют снижению физической активности и, как следствие, увеличению рисков, связанных с развитием различных заболеваний, таких как ожирение, сердечно-сосудистые и опорно-двигательные расстройства [5]. Кроме того, отсутствие мотивации и знаний о важности и необходимости регулярных физических нагрузок также усугубляет данную проблему. В совокупности данные факторы вызывают необходимость разработки и реализации комплексных стратегий, направленных на популяризацию физической активности и здорового образа жизни среди подростков и молодежи, что в свою очередь может способствовать улучшению их общего состояния здоровья и повышению качества жизни. Следовательно, недостаток физической активности негативно сказывается на полноценном развитии организма и не обеспечивает необходимую нагрузку для укрепления здоровья. Увеличение числа школьников и студентов, нуждающихся в специализированных занятиях из-за различных заболеваний, лишь усугубляет ситуацию. В большинстве высших учебных заведений этот показатель достаточно высок, что подчеркивает необходимость внедрения более активных и целенаправленных мероприятий для поддержания физического здоровья молодежи. На наш взгляд одним из важных направлений является медико-биологическая подготовка учителей физической культуры (ФК), традиционно включающая курсы анатомии, физиологии, биомеханики, гигиены, спортивной медицины и являющаяся фундаментальной основой их профессиональной компетентности. Однако традиционная модель МБП, построенная на репродуктивном усвоении знаний, часто критикуется за отрыв теории от практики, слабую связь с реальными педагогическими задачами и недостаточную ориентированность на формирование практических навыков оценки и коррекции физического состояния учащихся.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между возрастающими социальными требованиями к здоровьеформирующей функции учителя ФК и недостаточной концептуальной проработанностью содержания и методов его медико-биологической подготовки. Необходим анализ современных подходов для определения вектора модернизации данной составляющей профессионального образования.

Цель статьи – провести системный анализ современных концептуальных подходов к медико-биологической подготовке будущих учителей физической культуры, выявить основные тенденции и перспективные направления ее развития.

Изложение основного материала статьи. Исторически МБП развивалась в рамках знаниево-просветительской парадигмы. Основной акцент делался на передаче систематизированных знаний о строении и функциях организма человека, закономерностях его развития, основах гигиены. Критерием эффективности служил объем усвоенной информации. Однако

исследования последних лет позволили прийти к важному выводу о том, что сами по себе знания не гарантируют умения применять их в сложных, нестандартных педагогических ситуациях, связанных с разнородным контингентом учащихся, отличающихся различным уровнем состояния здоровья, физической подготовленности и мотивации. Возможно, именно данная проблема стала основной причиной того, что современная парадигма смещается в сторону интегративно-компетентностной модели, в соответствии с которой МБП перестает быть изолированным блоком дисциплин, который достаточно тесно интегрируется с психолого-педагогическими, методическими и практическими курсами. В данном контексте основной целью МБП становится формирование медико-биологической компетентности (МБК) как интегративного качества личности будущего педагога. МБК понимается как способность и готовность эффективно применять медико-биологические знания для решения профессиональных задач: планирования тренировочной нагрузки с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей, проведения диагностики физического состояния, обеспечения безопасности учебно-тренировочного процесса, умения оказания первой помощи, пропаганды ЗОЖ [4].

Анализ структуры профессионально-педагогической готовности будущего специалиста по физическому воспитанию, предложенной В.А. Сластёниным (психологическая, научно-теоретическая, практическая, психофизиологическая и физическая готовность) [10], позволяет выделить недостаточное внимание к медико-биологическому аспекту. Представляется целесообразным дополнить данную схему компонентом медико-биологической готовности, включающим знания и умения в области анатомии, физиологии, биомеханики, спортивной медицины, гигиены и основ нутрициологии. Психологическая готовность к педагогической деятельности, безусловно, важна, однако без глубокого понимания морфофункциональных особенностей организма, без умения оценивать функциональное состояние обучающихся и без знаний о принципах рационального питания и восстановления невозможно эффективное формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Таким образом, медико-биологическая готовность должна рассматриваться как самостоятельный и критически важный компонент в структуре профессиональной компетентности учителя физической культуры.

Современные требования к подготовке преподавателей ФК значительно возросли, что обусловлено повышенной ответственностью за здоровье и физическое развитие подрастающего поколения. Однако, несмотря на усилия высшей школы, подготовка будущих специалистов не всегда отвечает этим вызовам [4]. Формирование профессионально-значимых знаний, умений и навыков зачастую оказывается недостаточным для обеспечения компетентности в вопросах медико-биологического сопровождения учебного процесса. Недостаточное понимание физиологических процессов, биомеханики движений и принципов спортивной медицины не позволяет выпускникам педагогических вузов эффективно планировать тренировочный процесс, предупреждать травмы и адекватно реагировать на возникающие проблемы со здоровьем у обучающихся. Фактически, у учителя ФК, не обладающего достаточной медико-биологической компетентностью, возникают серьезные ограничения в реализации своей профессиональной деятельности. Для преодоления этих ограничений необходимо пересмотреть содержание и структуру МБП с акцентом на формирование практических умений и навыков, необходимых для решения конкретных задач в сфере физического воспитания и спорта. В научной литературе последних лет можно выделить несколько взаимодополняющих концептуальных подходов, определяющих стратегию построения МБП. В частности, в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), доминирующим является компетентностный подход в рамках которого структурируются ожидаемые результаты обучения. Исследователи выделяют следующие компоненты [12]:

– когнитивный: система знаний в области анатомии, физиологии, биомеханики, гигиены, основ патологии и спортивной медицины;

– деятельностный: умения проводить функциональные пробы, антропометрические измерения, оценивать физическую работоспособность, анализировать технику движений с биомеханических позиций, составлять рекомендации по режиму дня и питанию;

– ценностно-мотивационный: осознание ответственности за жизнь и здоровье учащихся, сформированная потребность в применении медико-биологических знаний на практике;

– рефлексивный: способность к самооценке уровня собственных знаний и навыков, а также к анализу эффективности применяемых оздоровительных стратегий.

В свою очередь в трудах Н.Н. Шевченко с соавторами основное внимание уделено акмеологическому подходу, который фокусируется на создании условий для достижения будущим учителем вершины профессионального мастерства [11]. В контексте МБП это означает ориентацию на формирование не просто компетенций, а интегрального клинического мышления педагога. Речь идет о способности видеть за внешними двигательными проявлениями внутренние физиологические процессы, прогнозировать ответные реакции организма на нагрузку, оперативно диагностировать состояния перенапряжения или дизадаптации. Данный подход подчеркивает важность практико-ориентированных заданий, кейс-методов, симуляционного обучения, моделирующих реальные профессиональные ситуации.

По мнению И.В. Яковлевой и Т.С. Косенко [12] в основе парадигмы образования, ориентированной на знания (знаниевый подход), лежит фундаментальный принцип: приоритет приобретаемых знаний, главная цель которого – не просто их усвоение, но и активное применение на практике, точное отражение в мыслительных процессах. Это стремление к переносу накопленных обществом знаний, опыта и достижений научного и культурного наследия в сознание нового поколения. Традиционные методы обучения, опираясь на проверенные временем формы передачи информации, ставят своей задачей не только снабжение ученика необходимыми сведениями, но и формирование его личности через нравственные ориентиры и ценностные установки. Такой подход способствует гармоничному развитию индивида, побуждая его к самосовершенствованию и, в конечном итоге, к вкладу в прогресс общества. Вместе с тем авторы обращают внимание, что применение знаниевого подхода более эффективно в гуманитарном образовании.

В последние годы высокую актуальность и практическую значимость приобретает здоровьесберегающий и здоровьеформирующий подход. Согласно данному подходу МБП рассматривается не только как подготовка к деятельности, но и как процесс, направленный на формирование собственной культуры здоровья будущего педагога, в этой связи учитель, не являющийся личным примером приверженности ЗОЖ, неэффективен в своей здоровьесозидающей миссии [8], следовательно, в современные программы МБП необходимо включать модули по психогигиене, управлению стрессом, коррекции собственного физического состояния, что способствует личностно-профессиональному развитию студента.

В свою очередь технологический подход подчеркивают необходимость применения [3]:

– активных и интерактивных образовательных технологий для преодоления разрыва между теорией и практикой (кейс-технологии [7], VR/AR-технологий [1], мобильные приложения для мониторинга показателей здоровья (ЧСС, активность и др.) [6]);

– проектной деятельности: разработка студентами индивидуальных оздоровительных программ для обучающихся [9], научно-исследовательские проекты по оценке эффективности различных физических нагрузок;

– проблемное обучение: разбор клинических случаев (case-study), связанных с распространенными школьными

патологиями (нарушения осанки, сколиоз, вегетососудистая дистония) и определение роли учителя ФК в их комплексной коррекции.

На наш взгляд, интегративный (междисциплинарный) подход – наиболее перспективное направление подготовки будущих учителей ФК, суть которого – стирание жестких границ между дисциплинами. Медико-биологические знания будущие педагоги ФК получают не обособленно, а интегрировано с комплексом методических дисциплин. Например, изучение темы «Обучение бегу» одновременно включает:

– Биомеханику бегового шага (из курса биомеханики).

– Физиологические изменения в кардиореспираторной системе при беге (физиология).

– Методику обучения технике (методика ФК).

– Особенности дозирования беговой нагрузки для детей с разными группами здоровья (спортивная медицина).

– Гигиенические требования к месту проведения занятий (гигиена).

Следовательно, такой подход требует координации работы преподавателей разных кафедр (медиков, биологов, психологов, педагогов, методистов-практиков) и создания интегрированных учебных модулей. В свою очередь, в вопросах практической подготовки в научном сообществе существует консенсус относительно необходимости усиления практической направленности МБП. Однако есть и дискуссионные моменты, касающиеся того, что ряд ученых (например, И.С. Барчуков, [2]) обосновывает необходимость сохранении фундаментальной основы, без которой прикладные знания становятся поверхностными. Другие выступают за сокращение теоретического материала в пользу отработки практических навыков, аргументируя это спецификой педагогической, а не врачебной деятельности. Кроме того, дискуссионным остается вопрос о том, насколько глубоко будущий педагог должен погружаться в медицинскую тематику. Общепризнана необходимость знаний о допуске к занятиям, врачебно-педагогическом контроле, первой помощи. Кроме того необходимо усовершенствовать критерии оценки сформированности МБК. Если теоретическая оценка знаний осуществляется в форме тестов, зачетов, экзаменов, то оценка практических умений и, особенно, ценностно-мотивационного компонента сложна. Перспективными считаются методы портфолио, оценка деятельности в симулированных условиях, экспертные оценки в ходе педагогической практики [13].

Таким образом, подготовка будущего учителя ФК – это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода и постоянного совершенствования. Она должна обеспечить формирование компетентного специалиста, способного эффективно решать профессиональные задачи в современной образовательной среде. Эффективное освоение этой профессии возможно лишь через целостное восприятие всех аспектов подготовки, которые можно представить в виде взаимосвязанной структуры, где каждый элемент усиливает и дополняет другие. Центральное место в ней занимает теоретическая подготовка, являющаяся основой, на которую опираются все остальные направления. Этот блок включает в себя изучение педагогики и психологии, где осваиваются основы образовательного процесса, возрастные особенности развития учащихся и эффективные методики обучения. Неотъемлемым компонентом являются медико-биологические дисциплины, дающие понимание функционирования человеческого организма, его анатомии, физиологии, а также основ спортивной медицины и гигиены. Фундаментальное значение имеет теория и методика физической культуры и спорта, где студенты знакомятся с историей развития, особенностями различных видов спорта, принципами тренировки и методами контроля. Завершающим компонентом теоретической подготовки являются социально-гуманитарные дисциплины, формирующие мировоззрение и понимание роли физической культуры в обществе.

Параллельно с теорией, неотъемлемой частью образовательного процесса является практическая подготовка будущего учителя ФК, позволяющая применить полученные знания на практике (в избранном виде спорта**,** педагогической, предметно-методической, научно-исследовательской, тренерской**)** и формировать профессиональную мотивацию, коммуникативные навыки, эмпатию, толерантность, а также умение справляться со стрессом и развивать профессиональное самосознание. Наконец, в современном мире критически важна информационно-коммуникационная подготовка, позволяющая использовать цифровые технологии, умение создавать электронные образовательные ресурсы и применять их в учебном процессе, включая возможности дистанционного обучения. Следовательно, МБК в интеграции с перечисленными направлениями, составляет единую, мощную систему, обеспечивающую подготовку высококвалифицированного и конкурентоспособного учителя физической культуры.

Выводы. Анализ современного состояния проблемы показывает, что медико-биологическая подготовка будущих учителей физической культуры переживает период концептуального обновления, а акцент на медико-биологической подготовке приобретает все большее значение в связи с необходимостью обеспечения безопасности и здоровья обучающихся. В данном контексте доминирующей становится интегративно-компетентностная парадигма, нацеленная на формирование комплексной медико-биологической компетентности, позволяющей педагогу эффективно решать здоровьесозидающие задачи в условиях современного образования и роста распространенности различных заболеваний среди обучающихся. Реализация этих направлений будет способствовать подготовке нового поколения учителей физической культуры, способных не только обучать спортивным навыкам, но и выступать в роли компетентных и ответственных менеджеров здоровья школьников, что является ключевым фактором в достижении целей современного образования.

Литература:

1. Алексина, А.О. Использование инновационных технологий в обучении физической культуре и спорту: влияние виртуальной реальности и симуляторов на обучающий процесс / А.О. Алексина, А.В. Левченко, К.Ю. Ефимов // Концепт. – 2024. – № 5. – С. 146-159

2. Барчуков, И.С. Физическая культура: методики практического обучения: учебник / И.С. Барчуков. – Москва: КноРус, 2021. – 297 с.

3. Булдашева, О.В. Подходы к развитию технологического компонента в структуре профессиональной подготовки управленческо-педагогических кадров в сфере физической культуры и спорта / О.В. Булдашева, И.С. Осипова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 11-1. – С. 112-117

4. Виленская, Т.Е. Уровень медико-биологических знаний учителей физической культуры в школе: проблема и пути ее решения / Т.Е. Виленская, Ю.К. Чернышенко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 1(47). – С. 14-17

5. Ибрагимова, Э.Э. Валеологические риски образовательной среды / Э.Э. Ибрагимова // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – № 85. – Ч. 1. – С. 162-167

6. Каратаева, Т.Ю. Использование смарт-часов в обучении физическому воспитанию студентов / Т.Ю. Каратаева, Е.В. Перепелюкова, Е.А. Стерлигова, Л.Б. Фомина // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2024. – № 11. – С. 25-31

7. Корчемкина, Ю.В. Кейс-технологии как средство формирования информационно-аналитической компетенции будущих учителей физической культуры / Ю.В. Корчемкина, Н.В. Мамылина, Е.А. Колесник // Вестник Южно-Уральского

государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 1. – С. 130-139
8. Ле-ван, Т.Н. Здоровьеформирующая деятельность педагога: научно-методический аспект / Т.Н. Ле-ван, В.А. Федоров. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2017. – 175 с.
9. Никитенко, Ю.В. Метод проектов как средство здоровьесбережения учащихся с ослабленным здоровьем общеобразовательной школы / Ю.В. Никитенко // Физкультурное образование в XXI веке: новые смыслы и перспективы: материалы международной российско-германской научно-практической конференции. – Хабаровск: Издательство ДГГУ, 2007. – С. 163-166
10. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
11. Шевченко, Н.Н. Акмеологический подход к профессиональной подготовке будущего учителя / Н.Н. Шевченко, В.И. Колесов, А.Н. Смолонская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 6(99). – С. 206-216
12. Яковлева, И.В. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения / И.В. Яковлева, Т.С. Косенко // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 3474-3480
13. Gibbs, S. Preparing Physical Education Teachers for the Challenges of Health Education in Schools / S. Gibbs // Journal of Physical Education and Sport Pedagogy. – 2022. – № 27(1). – P. 99-113

Педагогика

УДК 371
аспирант института педагогики,
преподаватель кафедры литературы Якушева Анастасия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

Аннотация. В статье представлен системный анализ эволюции ценностей и ценностных ориентаций в истории российского образования, охватывающий период от древнерусских школ до современной системы ФГОС. Рассматриваются понятия «ценности» и «ценностные ориентации». Исследование направлено на выявление ключевых этапов трансформации образовательных ценностей, устойчивых ценностных доминант и механизмов. Анализируются вопросы их трансляции через институты образования в контексте исторических, социокультурных и политических изменений. В работе акцентируется внимание на необходимости осмысления исторического опыта для формирования эффективных стратегий воспитания и модернизации современной системы образования с учётом национальных традиций и глобальных вызовов. В ходе анализа прослеживается переход от религиозно-нравственных ориентиров древнерусского периода к светским и прагматическим ценностям петровской эпохи, становление патриотических и гражданских идеалов в XVIII-XIX веках, идеологическая переориентация в советский период и поиск баланса между традициями и инновациями в XXI веке. Анализируется преемственность ряда ключевых ценностей: патриотизма, гражданственности, трудолюбия, уважения к знаниям на разных этапах развития образования. Рассматриваются механизмы взаимосвязи государственной политики, социокультурного контекста и формирования ценностных ориентаций обучающихся. Изучаются категории «ценность» и «ценностные ориентации» в историко-педагогическом процессе. Представлена систематизация исторического материала и расширение научных представлений о преемственности воспитательных традиций. Подчёркивается важность опоры на исторический опыт при проектировании современных образовательных стратегий, нацеленных на гармоничное развитие личности в условиях глобализации.
Ключевые слова: ценностные ориентации, современная образовательная парадигма, моральные нормы, общество, образование, воспитание, подрастающее поколение, молодежь, развитие образовательной практики, педагогическая теория, системный анализ.
Annotation. The article presents a systematic analysis of the evolution of values and value orientations in the history of Russian education, covering the period from ancient Russian schools to the modern FGOS system. The concepts of «values» and «value orientations» are considered. The research is aimed at identifying the key stages of the transformation of educational values, stable value dominants and mechanisms. The issues of their translation through educational institutions in the context of historical, socio-cultural and political changes are analyzed. The paper focuses on the need to understand historical experience in order to form effective strategies for education and modernization of the modern education system, taking into account national traditions and global challenges. The analysis traces the transition from the religious and moral orientations of the ancient Russian period to the secular and pragmatic values of Peter the Great, the formation of patriotic and civic ideals in the XVIII-XIX centuries, ideological reorientation in the Soviet period and the search for a balance between traditions and innovations in the XXI century. The article analyzes the continuity of a number of key values – patriotism, citizenship, diligence, respect for knowledge at different stages of education development. The mechanisms of interrelation of state policy, socio-cultural context and formation of students' value orientations are considered. The categories of «value» and «value orientations» in the historical and pedagogical process are studied. The article presents the systematization of historical material and the expansion of scientific ideas about the continuity of educational traditions. The importance of relying on historical experience in designing modern educational strategies aimed at the harmonious development of personality in the context of globalization is emphasized.
Key words: value orientations, modern educational paradigm, moral norms, society, education, upbringing, the younger generation, youth, development of educational practice, pedagogical theory, system analysis.

Введение. Цель исследования состоит в рассмотрении эволюции ценностей и ценностных ориентаций в истории российского образования, выявлении ключевых этапов их трансформации, устойчивых ценностных доминант и механизмов трансляции ценностных установок через образовательные институты на разных этапах исторического развития России. При этом особое внимание уделяется комплексному изучению взаимосвязи между государственной политикой в сфере образования, социокультурными изменениями и формированием ценностных ориентиров у разных поколений. Исследование призвано не просто зафиксировать изменения ценностных систем, но и объяснить причины их возникновения, показать влияние внешних и внутренних факторов на трансформацию образовательных ценностей, а также выявить элементы преемственности, сохраняющиеся на протяжении многих веков.

Актуальность работы определяется целым комплексом взаимосвязанных факторов современного социально-культурного и образовательного контекста. В условиях глобализации и стремительных социокультурных трансформаций особую важность приобретает глубокое понимание исторических корней современных образовательных ценностей, что позволяет не только объяснить текущую ситуацию, но и прогнозировать дальнейшее развитие системы образования, формировать эффективные стратегии воспитания с учётом накопленного опыта. Современный этап модернизации российского образования требует осмысления исторического опыта, необходимо чётко понимать, какие ценностные модели прошлого остаются актуальными и могут быть интегрированы в педагогическую практику, какие нуждаются в переосмыслении, а от каких следует отказаться в силу их несоответствия современным реалиям.

Кроме того, в обществе наблюдается устойчивый интерес к вопросам духовно-нравственного воспитания, формирования патриотизма и гражданской идентичности. Обращение к историческому опыту помогает найти оптимальные формы реализации этих идей в образовательной парадигме, избежать как слепого копирования прошлого, так и полного разрыва с традициями. Изучение преемственности в ценностных системах образования разных эпох способствует более глубокому пониманию механизмов социализации личности и роли школы как ключевого института трансляции культурных традиций.

Систематизация обширного исторического материала о ценностных установках, транслируемых через образовательные институты России на протяжении столетий, позволяет создать целостную картину эволюции образовательных ценностей. Важным результатом становится выявление устойчивых ценностных доминант российского образования (таких как патриотизм, гражданственность, трудолюбие, коллективизм в различных формах), которые сохранялись на протяжении столетий, несмотря на кардинальные идеологические изменения – от религиозного воспитания в Древней Руси до коммунистического воспитания в советский период и гражданско-патриотического воспитания в XXI веке. Описание механизмов формирования и трансляции ценностных ориентаций через образовательные практики разных эпох существенно обогащает теорию педагогической аксиологии, позволяя увидеть преемственность педагогических идей.

Методологическая основа исследования строится на сочетании общенаучных и конкретно-научных подходов и методов, обеспечивающих всестороннее и объективное изучение предмета. В качестве общенаучных подходов используются: системный подход, позволяющий рассматривать образование как целостную систему, в которой ценности выполняют интегрирующую и направляющую функцию; историко-генетический подход, помогающий выявить истоки и проследить этапы эволюции ценностных ориентаций; сравнительно-исторический подход, дающий возможность сопоставить ценностные системы образования разных эпох, выявить общие закономерности и уникальные черты различных периодов.

Конкретно-научные методы включают историко-педагогический анализ широкого круга документов – от уставов учебных заведений и учебных программ до педагогических трактатов и государственных нормативных актов об образовании разных эпох. Важную роль играет контент-анализ литературных и публицистических источников, отражающих ценностные дискуссии в обществе и педагогическом сообществе на различных этапах истории.

Биографический метод позволяет изучить педагогические концепции и взгляды известных деятелей образования (К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого и других) в контексте их собственных ценностных установок и влияния на образовательную практику.

Сравнительный анализ образовательных реформ и их ценностного содержания помогает выявить преемственность идей и новаторские подходы. Периодизация исторического процесса с выделением этапов трансформации ценностных ориентаций в образовании дает возможность структурировать материал и сделать выводы о закономерностях развития [2, С. 111].

Теоретико-методологическую базу исследования составляют фундаментальные концепции педагогической аксиологии (в том числе исследования В.А. Сластёнина, Н.А. Кирилловой), теории социализации и воспитания в историческом контексте (работы Л. С. Выготского, А. В. Мудрика), историко-педагогические исследования развития образования в России (труды М.В. Богуславского, З.И. Равкина), философско-аксиологические концепции ценностей (подходы М.С. Кагана, В.П. Тугаринова), а также идеи культурно-исторической обусловленности образования (концепции Д.И. Лихачёва, Ю.М. Лотмана) [11, С. 205]. Такое сочетание методологических подходов и исследовательских методов обеспечивает комплексный анализ ценностных ориентаций в истории российского образования, позволяя выявить как устойчивые традиции, так и инновационные тенденции в их развитии, а также установить причинно-следственные связи между историческими событиями и изменениями в системе образовательных ценностей.

Изложение основного материала статьи. Система образования всегда была тесно связана с ценностными установками общества, и в России эта связь проявлялась особенно ярко: образовательные реформы зачастую становились инструментом трансляции государственных и общественных идеалов, а школа выступала важнейшим институтом социализации личности [8, С. 54].

В древнерусский период и эпоху Московского государства были заложены основы духовно-нравственного воспитания. Образование носило преимущественно религиозный характер: школы при монастырях и церквях обучали грамоте через призму христианских ценностей. Ключевыми ориентирами выступали благочестие, послушание, уважение к старшим и служение Отечеству [10, С. 152]. Литература того времени, например, «Поучение Владимира Мономаха», «Домострой» и т.д., формировала модель поведения, в которой личная жизнь подчинялась религиозно-нравственным нормам [1, С. 502].

Кардинальный поворот произошёл в петровскую эпоху, когда образование стало светским и прагматичным. Пётр I видел в нём инструмент модернизации государства, а приоритетными ценностями стали служение Отечеству, профессиональная компетентность, дисциплина и гражданская ответственность. В этот период создавались специализированные школы – навигацкие, инженерные, артиллерийские, где упор делался на практические знания, необходимые для развития армии, флота и промышленности.

XVIII-XIX века ознаменовались становлением системы народного просвещения. При Екатерине II разрабатываются первые концепции воспитания «нового человека» – просвещённого и добродетельного гражданина. В XIX веке выделяются два ключевых направления: консервативное, представленное трудами К.Д. Ушинского и С.С. Уварова, которое акцентирует внимание на патриотизме, православии и народности, и либеральное, связанное с идеями Н.И. Пирогова, которое продвигает гуманизм, уважение к личности ребёнка и развитие критического мышления [8, С. 54]. В это время формируются базовые ценности российского образования – патриотизм, гражданственность, трудолюбие, нравственность.

Конец XIX – начало XX века стали временем расцвета педагогической мысли. Идеи Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого подчёркивали важность свободы личности, творческого развития, социальной справедливости и связи обучения с реальной жизнью. Школы и народные университеты стремились воспитать сознательных граждан, способных к саморазвитию и активному участию в общественной жизни.

Советский период привнёс принципиально новую систему ценностей: образование стало инструментом идеологического воспитания. Основными ориентирами провозглашались коллективизм, интернационализм, преданность

идеалам коммунизма, трудовое воспитание и научный атеизм [3, С. 58]. Школа формировала «нового человека» – строителя социализма, для которого интересы общества стояли выше личных. При этом сохранялись и традиционные ценности: уважение к труду, патриотизм и стремление к знаниям, хотя они и наполнялись новым идеологическим содержанием [5, С. 82].

Постсоветский период 1990-х годов сопровождался кризисом ценностных ориентаций. Распад СССР привёл к отказу от прежней идеологии, но не предложил никакой альтернативы. В образовании усилились тенденции индивидуализма и прагматизма, а также ориентация на рыночные ценности. Возрос интерес к религиозному воспитанию и национальным традициям, однако единая стратегия формирования мировоззрения молодёжи отсутствовала, что создавало определённую ценностную неопределённость [9, С. 204].

Современный этап, охватывающий XXI век, характеризуется попыткой синтеза традиций и инноваций. В рамках ФГОС общего образования выделяются следующие ценностные приоритеты: гражданско-патриотическое воспитание, включающее любовь к Родине и уважение к истории и культуре народов России; духовно-нравственное развитие, подразумевающее гуманизм, милосердие и справедливость; трудовое воспитание, формирующее уважение к профессии и созидательный труд; экологическая культура, воспитывающая ответственность за будущее планеты; забота о физическом и психическом здоровье; эстетическое развитие. Особое внимание уделяется формированию критического мышления, цифровой грамотности и готовности к непрерывному образованию в условиях быстро меняющегося мира [7, С. 93].

Проведенный анализ показывает, что в истории российского образования прослеживаются две устойчивые линии. С одной стороны, наблюдается преемственность традиционных ценностей: патриотизм, трудолюбие, коллективизм в разных формах. С другой стороны, образование всегда адаптировалось к вызовам времени, реагировало на социальные, экономические и технологические изменения и дополняло традиционные ориентиры новыми [6, С. 92].

Выводы. Таким образом, ценностные ориентации в российском образовании никогда не были статичными – они эволюционировали под влиянием исторических событий, государственной политики и общественных запросов. Несмотря на идеологические переломы, ключевые ценности – патриотизм, гражданственность, уважение к труду – сохраняли свою значимость, меняя лишь форму выражения [4, С. 189]. Современный этап стремится к балансу между традиционными нравственными идеалами и требованиями глобализации, сочетая воспитание личности с развитием компетенций XXI века. Понимание исторической динамики ценностных ориентаций позволяет эффективнее проектировать образовательные стратегии, учитывающие как национальные традиции, так и глобальные вызовы.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М.М. Бахтин. – Москва: Художественная литература, 1975. – 502 с.

2. Бачинин, В.А. Духовная культура личности (философские очерки) / В.А. Бачинин. – Москва, 1986. – 111 с.

3. Комаровский, Б.Б. Русская педагогическая терминология / Б.Б. Комаровский. – Москва: Просвещение, 1969. – 58 с.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

5. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – Москва: Педагогика, 1985. – С. 78-93

6. Матюнин, Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – Москва: Школа-Пресс, 1994. – С. 91-94

7. Сухова, Е.И. Проблема ценностей и ценностных ориентаций как философская категория / Е.И. Сухова // Вопросы гуманитарных наук. – 2009. – № 6. – С. 91-95

8. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский. – Санкт-Петербург, 1894. – 54 с.

9. Хализев, В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев. – Москва: Академия, 2009. – С. 203-204

10. Чернец, Л.В. Литературные жанры / Л.В. Чернец. – Москва: МГУ, 1982. – С. 150-154

11. Эсалнек, А.Я. Теория литературы / А.Я. Эсалнек. – Москва: Флинта, 2010. – С. 202-206

Педагогика

УДК 371

аспирант института педагогики,
преподаватель кафедры литературы Якушева Анастасия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. В статье анализируются понятия «ценности» и «ценностные ориентации». Исследуются механизмы их становления в условиях обновляющейся образовательной среды. Подчеркивается роль и значимость ценностей в формировании личности. Речь идет о системе ценностных ориентаций молодёжи в контексте трансформации современной образовательной парадигмы. В работе рассматриваются теоретические положения с опорой на практический педагогический опыт преподавания литературы в школе. Особое внимание уделяется анализу ключевых социальных процессов и социокультурных изменений, влияющих на систему ценностей молодого поколения. Среди наиболее значимых ценностей, характерных для современной молодёжи, отмечены следующие: самореализация, материальное благополучие, свобода выбора, значимость семьи, патриотизм, стремление к профессиональному развитию и т.д. Показано, что современные образовательные учреждения выступают не только как площадки для передачи знаний, но и как важные агенты социализации, влияющие на становление нравственных установок и социально значимых качеств личности. Подчёркивается важность баланса между развитием индивидуальных качеств (креативность, инициативность, адаптивность) и формированием коллективных ценностей (солидарность, взаимопомощь, гражданская активность). Рассмотрены примеры успешных образовательных практик, раскрывающих значительный воспитательный потенциал литературы, демонстрирующих, как сочетание инновационных методик и традиционных воспитательных подходов способствуют гармоничному развитию личности в современном мире.

Ключевые слова: ценностные ориентации, современная образовательная парадигма, моральные нормы, общество, образование, воспитание, подрастающее поколение, молодежь, развитие образовательной практики, педагогическая теория.

Annotation. The article analyzes the concepts of «values» and «value orientations». The mechanisms of their formation in the conditions of a renewed educational environment are investigated. The role and importance of values in personality formation is emphasized. We are talking about the system of value orientations of youth in the context of the transformation of the modern

educational paradigm. The paper examines the theoretical provisions based on the practical pedagogical experience of teaching literature at school. Special attention is paid to the analysis of key social processes and socio-cultural changes affecting the value system of the younger generation. Among the most significant values characteristic of modern youth are the following: self-realization, material well-being, freedom of choice, the importance of family, patriotism, the desire for professional development, etc. It is shown that modern educational institutions act not only as platforms for the transfer of knowledge, but also as important agents of socialization, influencing the formation of moral attitudes and socially significant personality traits. The importance of a balance between the development of individual qualities (creativity, initiative, adaptability) and the formation of collective values (solidarity, mutual assistance, civic engagement) is emphasized. The article considers examples of successful educational practices that reveal the significant educational potential of literature, demonstrating how a combination of innovative methods and traditional educational approaches contribute to the harmonious development of personality in the modern world.

Key words: value orientations, modern educational paradigm, moral norms, society, education, upbringing, the younger generation, youth, development of educational practice, pedagogical theory.

Введение. Современная образовательная парадигма – это совокупность ключевых понятий, категорий, принципов и идей, принятых в педагогической науке, которая служит основой для построения образовательных систем и одновременно предполагает постоянный анализ и переосмысление их эффективности. Она формируется под влиянием комплексных потребностей общества, обусловленных текущим этапом социально-экономического развития, стимулирует совершенствование образовательной среды.

Образование всегда было неотъемлемой частью истории и культуры, оно направлено на становление ценностных ориентаций личности. Ценности служат фундаментом для активной и осознанной жизни в обществе. Обучение и воспитание играют ключевую роль в сохранении культурного наследия и формировании чувства принадлежности к обществу.

Под ценностными ориентациями понимается отражение в сознании человека этических и моральных установок, признаваемых им в качестве образцовых мировоззренческих характеристик [4, С. 189]. В свою очередь, ценности – это совокупность приоритетных духовных, культурных и этических норм, принимаемых за нравственный эталон [3, С. 58].

В современном мире, характеризующемся глобализацией, развитием информационных систем и быстрыми социальными изменениями, педагогика сталкивается с необходимостью переосмысления ценностей и адаптации методов обучения. Важно не только передавать традиционные ценности, но и развивать у молодежи навыки критического мышления, анализа, самостоятельности в принятии решений, а также открытости к диалогу и сотрудничеству в поликультурной среде.

Цель исследования заключается в комплексном выявлении и анализе ценностных ориентаций современной молодёжи в контексте трансформации образовательной парадигмы, а также в определении механизмов их формирования и разработке практических способов интеграции ценностно-ориентированного подхода в образовательный процесс. Это необходимо для обеспечения гармоничного развития личности в условиях интенсивных социокультурных изменений, когда система образования должна не только передавать знания, но и способствовать формированию устойчивых нравственных ориентиров у молодого поколения.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом взаимосвязанных факторов современного общественного развития. В условиях высокой динамики социальных процессов молодёжь как наиболее восприимчивая социальная группа испытывает значительное влияние разнообразных факторов, таких, как цифровизация, глобализация, трансформация культурных норм и ценностей. Современная образовательная парадигма претерпевает существенные изменения: происходит постепенное отклонение от традиционной модели передачи знаний к компетентностному и личностно-ориентированному подходам, которые требуют учёта ценностных установок личности при проектировании образовательных программ.

Особую актуальность теме придаёт противоречивость ценностных ориентаций современной молодёжи: наблюдается сложное сочетание традиционных ценностей (таких как семья, патриотизм, уважение к старшим) с новыми приоритетами (самореализация, цифровая этика, баланс между работой и личной жизнью, экологическая ответственность). При этом образовательные учреждения всё активнее выполняют функции агентов социализации: не просто передают знания, но и участвуют в формировании нравственных установок, гражданской идентичности и социальной ответственности учащихся. Существует явная потребность в научно обоснованных педагогических стратегиях, которые позволят органично интегрировать ценностно-ориентированный подход в учебные программы без ущерба для школьников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при разработке молодёжной политики, программ воспитания и образовательных стандартов, отвечающих запросам современного общества и способствующих формированию социально ответственной личности.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты вносят существенный вклад в развитие нескольких научных направлений. В области аксиологии образования уточняются представления о механизмах формирования ценностных ориентаций в условиях обновляющейся образовательной среды, где традиционные педагогические подходы сочетаются с инновационными цифровыми технологиями. В сфере социальной психологии и социологии молодёжи расширяются научные представления о влиянии современных социальных процессов (цифровизации, массовой культуры, глобализации) на систему ценностей молодого поколения, выявляются закономерности трансформации ценностных установок под воздействием новых технологий.

В педагогике систематизируются и обогащаются подходы к интеграции ценностно-ориентированных элементов в образовательный процесс – такие как междисциплинарные проекты с этической проблематикой, кейс-методы с акцентом на моральный выбор, вовлечение учащихся в общественно полезную деятельность. Кроме того, данная статья имеет важное значение для развития междисциплинарных исследований, поскольку объединяет методологические подходы философии, психологии, социологии и педагогики для комплексного анализа ценностных трансформаций в молодёжной среде [5, С. 82].

В качестве теоретических методов используются системный анализ, позволяющий рассматривать ценностные ориентации как элемент целостной системы социализации личности; сравнительный анализ для сопоставления ценностных приоритетов молодёжи в разных социокультурных контекстах; концептуальный анализ базовых понятий («ценности», «ценностные ориентации», «образовательная парадигма») в трудах отечественных и зарубежных учёных.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют фундаментальные научные концепции: теории ценностей М. Рокича и Ш. Шварца, дающие инструменты для классификации и измерения ценностных ориентаций; концепции трансформации образовательной парадигмы, включающие компетентностный подход и идеи персонализации обучения; модели социализации и воспитания, разработанные Л.С. Выготским и А.В. Мудриком.

Необходимо отметить, что эффективность образовательной системы оценивается не только по объему полученных знаний, но и по тому, насколько ценности помогают молодым людям стать ответственными гражданами, способными внести вклад в благополучие общества [7, С. 93].

Методологической основой исследования являются метод наблюдения, исторический метод, анализ литературы, синтез, изучение и обобщение полученных данных.

Изложение основного материала статьи. Образовательный процесс требует постоянного внимания к изменениям в обществе и гибкости в подходах, чтобы каждый молодой человек смог осуществить свои мечты, развить способности и стать вполне сформировавшейся личностью. В контексте глобальных изменений, происходящих в мире, образовательный процесс становится все более поликультурным и междисциплинарным.

Учитель является значимой фигурой, оказывающей влияние на формирование ценностей учащихся. В его компетенцию входит не только обучение, но и воспитание.

Педагогическая деятельность представляет собой сложный и многогранный процесс, в рамках которого происходит не только передача знаний, но и формируются ценностные ориентации учащихся. В условиях быстро меняющегося мира, когда школьники сталкиваются с различными вызовами и заблуждениями, задача формирования устойчивых ценностей становится особенно актуальной [5, С. 63].

Формирование ценностных ориентаций представляет собой совокупность морально-нравственных отношений к объектам окружающей действительности. Под ценностными ориентациями понимается отражение в сознании человека этических и моральных установок, признаваемых им в качестве эталонных мировоззренческих характеристик [1, С. 310].

Воспитательный процесс на уроке литературы направлен на формирование нравственных принципов личности, а также на развитие эмоционального интеллекта и критического мышления школьников.

В процессе занятия учащиеся знакомятся с различными сюжетами произведений, эпохами, нравами, моральными проблемами, сопереживают героям. Это позволяет расширить эмоциональный опыт школьника и заложить основы ценностных ориентаций личности. В свою очередь, ценности – это совокупность духовных, культурных, этических или моральных норм [4, С. 189].

Формирование ценностных ориентаций на уроках литературы – это сложный воспитательный процесс, в котором необходимо учитывать психолого-педагогические особенности восприятия художественного произведения, а также выявлять зависимость становления нравственных суждений от уровня развития чувственно-эмоциональной сферы школьников.

В системе духовно-нравственного воспитания целенаправленным процессом является совместная деятельность учителя и ученика, который должен познать базовые ценности и установки общества [5, С. 90].

Важно отметить, что педагогика как динамичная и развивающаяся система предполагает непрерывное функционирование и развитие образовательного процесса, она должна опираться на новые исследования и подходы, чтобы эффективно реагировать на потребности молодого поколения, вдохновлять на активные действия и определять место учащихся в социокультурной среде. Таким образом, основной целью педагогики является формирование развитой личности, готовой к жизни в обществе.

Ценностные ориентации молодежи в современной образовательной парадигме представляют собой сложное педагогическое явление, которое характеризует направленность и содержание деятельности личности, определяет общий подход человека к общественным явлениям и самому себе [6, С. 94].

Сегодня молодежь ориентирована на личные интересы и ценности. Образование рассматривается не как конечная цель, а как инструмент достижения последующих задач [2, С. 101].

Рассмотрим примеры успешных образовательных практик на уроках литературы, которые демонстрируют, как сочетание инновационных методик и традиционных воспитательных подходов способствует формированию ценностных ориентаций и гармоничному развитию личности школьника.

Например, при изучении романа Л.Н. Толстого «Война и мир» педагог может предложить метод «Дневник героя»: ученики ведут онлайн-дневник от лица выбранного персонажа (Пьера Безухова, Наташи Ростовой), фиксируя его нравственные искания и переживания. Параллельно организуется дискуссионный клуб, где обсуждаются темы смысла жизни, любви, патриотизма и духовности. Инновационные элементы – использование блогов и мессенджеров для ведения дневников, создание ментальных карт нравственного развития героев в онлайн-сервисах. Традиционный воспитательный компонент реализуется через поэтапный анализ нравственных дилемм, обсуждение христианских ценностей и идеи самосовершенствования, отраженных в романе. В результате у школьников формируется понимание сложности морального выбора и значимости духовных исканий [8, С. 203].

Анализ романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» можно построить на сочетании классического разбора идейно-нравственной проблематики с методом кейс-стадии. Ученики исследуют ситуацию Раскольникова через призму современной юридической и психологической науки: сравнивают теорию «сверхчеловека» с современными концепциями индивидуализма, анализируют последствия преступления с точки зрения уголовного права и психологии вины. Создаётся мультимедийная презентация «Образ Раскольникова». Воспитательные аспекты проявляются в обсуждении понятий совести, раскаяния и искупления, в сопоставлении христианской морали с этическими системами [10, С. 203]. Это помогает подросткам осмыслить ответственность за свои поступки и ценность человеческой жизни.

При изучении рассказов А.П. Чехова («Человек в футляре», «Ионыч») можно использовать проектный метод. Школьники создают короткие видеосюжеты, переносящие чеховских героев в современные реалии, и пишут сочинения. Инновационные инструменты – видеосъёмка, монтаж, публикация работ в школьном блоге с последующим обсуждением. Традиционная воспитательная линия реализуется через анализ пороков, обсуждение важности свободы мысли и творческого отношения к жизни. Ученики учатся видеть связь между литературными типами и современными социальными явлениями, формируют активную гражданскую позицию [9, С. 151].

Во время изучения произведений о Великой Отечественной войне школьники могут разработать виртуальную выставку «Война глазами детей» на основе дневников и художественных текстов.

Данные практики показывают, что интеграция инновационных методов (цифровых инструментов, проектной деятельности) с традиционными воспитательными подходами (нравственным анализом текстов, изучением историко-культурного контекста, общественно значимыми акциями) позволяет литературе как школьному предмету эффективно выполнять свою ценностно-формирующую функцию. Ученики не просто изучают произведения, а проживают их нравственное содержание, соотносят классические идеалы с современными реалиями и формируют собственную систему ценностей (патриотизм, гражданственность, уважение к человеческой личности и т.д.).

Выводы. На формирование ценностных установок молодежи влияет большое количество факторов, включая исторические условия, наследственные особенности, жизненный опыт, социальный статус, уровень духовного развития, сознания и межличностные связи.

Кроме того, важную роль в формировании ценностных ориентаций молодого поколения играют информационные технологии и средства массовой информации. Современные цифровые платформы, социальные сети и интернет значительно влияют на восприятие реальности, предоставляя доступ к различным источникам информации и образцам поведения. Молодежь активно взаимодействует с медиаресурсами, которые формируют взгляды, предпочтения и установки в обществе.

Эффективная образовательная среда может стать катализатором позитивных изменений, помогая молодежи осознанно подходить к выбору моральных ценностей, обеспечивая гармоничное развитие как на индивидуальном, так и на социальном уровне.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М.М. Бахтин. – Москва: Художественная литература, 1975. – 502 с.

2. Бачинин, В.А. Духовная культура личности (философские очерки) / В.А. Бачинин. – Москва, 1986. – 111 с.

3. Комаровский, Б.Б. Русская педагогическая терминология / Б.Б. Комаровский. – Москва: Просвещение, 1969. – 58 с.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

5. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – Москва: Педагогика, 1985. – С. 78-93

6. Матюнин, Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – Москва: Школа-Пресс, 1994. – С. 91-94

7. Сухова, Е.И. Проблема ценностей и ценностных ориентаций как философская категория / Е.И. Сухова // Вопросы гуманитарных наук. – 2009. – № 6. – С. 91-95

8. Хализев, В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев. – Москва: Академия, 2009. – С. 203-204

9. Чернец, Л.В. Литературные жанры / Л.В. Чернец. – Москва: МГУ, 1982. – С. 150-154

10. Эсалнек, А.Я. Теория литературы / А.Я. Эсалнек. – Москва: Флинта, 2010. – С. 202-206

Педагогика

УДК 37.014

старший преподаватель кафедры рекламы, связей с общественностью и издательского дела Ярцева Елена Яковлевна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены современные тенденции развития образования. Исследование посвящено анализу современных тенденций и проблем автоматизации и интерактивности в образовательной деятельности. Рассматриваются ключевые аспекты внедрения цифровых технологий в процесс обучения, их влияние на эффективность и качество образовательного процесса. Рассмотрено ключевые понятие «персонализация обучения» как образовательный подход, при котором содержание, способы и методы обучения адаптируются к индивидуальным особенностям и потребностям каждого обучающегося. В отличие от традиционного «универсального» обучения, когда всем студентам предлагаются одни и те же материалы и задачи, персонализация фокусируется на индивидуальных навыках, интересах и целях. Студентам предоставляется возможность планировать собственную образовательную траекторию, ставить или выбирать значимые цели обучения, управлять своим временем и темпом обучения, выбирать задачи, методы их решения и оценки. Понятие «цифровые технологии» рассматриваем как инновационные инструменты, основанные на использовании цифровой информации и обработки данных с использованием компьютеров и электронных устройств.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровизация, современные тенденции, трансформация в образовании, персонализированное обучение персонализация обучения, современные методы обучения.

Annotation. This article discusses current trends in the development of education. The study is devoted to the analysis of current trends and problems of automation and interactivity in educational activities. Key aspects of the introduction of digital technologies into the learning process, their impact on the effectiveness and quality of the educational process are considered. The key concepts of «personalization of training» are considered as an educational approach, in which the content, methods and methods of training are adapted to the individual characteristics and needs of each student. Unlike traditional «universal» learning, where all students are offered the same materials and tasks, personalization focuses on individual skills, interests, and goals. Students are given the opportunity to plan their own educational trajectory, set or choose significant learning goals, manage their time and pace of learning, choose tasks, methods of solving them and assessments. The concept of «digital technologies» is considered as innovative tools based on the use of digital information and data processing using computers and electronic devices.

Key words: digital technologies, digitalization, modern trends, transformation in education, personalized learning personalization of learning, modern teaching methods.

Введение. Цифровые технологии активно трансформируют образовательный процесс и издательскую индустрию, создавая новые возможности для обучения и распространения знаний. Современные издательства создают мультимедийные учебники, электронные книги и интерактивные материалы, которые улучшают восприятие и усвоение информации [1, С. 37-39]. Такие ресурсы адаптируются под разные уровни подготовки и стили обучения. Анализ данных и искусственный интеллект (далее ИИ) помогают создавать индивидуальные образовательные траектории, повышая эффективность обучения [1, С. 37-39]. Цифровые платформы обеспечивают обратную связь и мотивацию ученикам, в своих трудах Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов описывали необходимость цифровизации системы образования [13]. В.Я. Дмитриев, Т.А. Игнатьева, В.П. Пилявский в своих трудах описывали трансформацию образования, где основной акцент был на основные тенденции [7]. Издательства становятся не просто поставщиками контента, а партнёрами педагогов, обеспечивая поддержку и обновление учебных материалов на основе обратной связи и образовательных стандартов. Внедрение голосовых помощников, AR/VR, симуляций позволяет создавать погружённый опыт, доступный как в школах, так и для самостоятельного обучения [9]. Необходимость адаптации педагогов к новым формам контента, обеспечение цифровой доступности и сохранение качества образовательных материалов. Таким образом, объединение цифровых технологий, педагогики и издательского дела формирует инновационную среду, где качественное образование становится более доступным, интерактивным и персонализированным.

Изложение основного материала статьи. Автоматизация и интерактивность в образовательных продуктах - одна из ключевых тенденций современной педагогики и цифровых технологий [9]. Обоснование актуальности этой темы строится на следующих базовых положениях: рост цифровизации образования, повышение мотивации и вовлечённости учащихся, персонализация обучения, оптимизация работы педагогов, объективность и оперативность оценки, развитие цифровой компетентности учащихся [13].

Таблица 1

Основные направления развития образования

№	Направление	Характеристика
1.	Рост цифровизации образования	Современная образовательная среда всё больше опирается на цифровые инструменты, что требует интеграции автоматизированных систем для повышения качества и эффективности обучения
2.	Повышение мотивации и вовлечённости учащихся	Интерактивные элементы (викторины, симуляции, игры, AR/VR) делают образовательный процесс более привлекательным, активизируют познавательную деятельность и способствуют лучшему усвоению материала
3.	Персонализация обучения	Автоматизация позволяет адаптировать образовательные продукты под индивидуальные потребности учащихся, учитывая их уровень знаний, темп изучения и стиль восприятия информации
4.	Оптимизация работы педагогов	Системы автоматической проверки заданий, аналитики успеваемости освобождают время преподавателей, позволяя сосредоточиться на качественной педагогической поддержке
5.	Объективность и оперативность оценки	Автоматизированные тестирования и системы контроля знаний обеспечивают быструю и точную обратную связь, что способствует своевременному выявлению пробелов в знаниях
6.	Развитие цифровой компетентности учащихся	В процессе взаимодействия с интерактивными образовательными продуктами учащиеся приобретают важные навыки работы с современными технологиями

Таким образом, автоматизация и интерактивность - неотъемлемые составляющие инновационного образовательного процесса, позволяющие повысить его эффективность, доступность и качество в условиях быстро меняющегося цифрового общества. Соответственно, в рамках исследования необходимо выявить проблематику, которая является следствием современных трансформаций. Отмена, что автоматизация и интерактивность в образовательных продуктах заключается в ряде интеграции технологий в образовательный процесс. Несмотря на развитие цифровых инструментов, многие учебные заведения и преподаватели испытывают сложности с эффективным внедрением автоматизации и интерактивных элементов из-за недостатка технической подготовки и ресурсов [4, С. 7-11]. Существующие автоматизированные системы часто не учитывают педагогические условия, все индивидуальные особенности учащихся, что снижает эффективность обучения и не всегда помогает адаптировать материал под разные стили восприятия [12, С. 88-91]. Проблема качества и достоверности автоматической оценки. Автоматизированные тесты могут испытывать трудности с оценкой творческих заданий, критического мышления и комплексных навыков, что ограничивает возможности объективного контроля знаний, а также, отсутствие мотивации. Несмотря на интерактивность, многие образовательные продукты остаются формальными и не всегда способны поддерживать долгосрочный интерес учащихся или стимулировать активное участие. Активное использование цифровых платформ вызывает опасения по поводу защиты персональной информации и этических вопросов сбора и обработки данных учащихся. Существует ряд технических барьеров – это проблемы с доступом к современным устройствам, нестабильное интернет-соединение и несовместимость программного обеспечения ограничивают масштабное применение автоматизации и интерактивности [3]. Следовательно, можем отметить, что социально-экономические факторы влияют на возможность использования инновационных продуктов, что усиливает разрыв в уровне образования между разными регионами и группами населения. Вышеперечисленные проблемы требуют комплексного подхода и дальнейших исследований для разработки более совершенных, адаптивных и доступных образовательных продуктов, способных преодолеть существующие ограничения и повысить эффективность обучения.

Изложение основного материала статьи. Автоматизация включает использование программных систем для управления учебным контентом, проведения тестирования и оценки знаний. Это снижает трудозатраты преподавателей, ускоряет обратную связь и позволяет стандартизировать контроль. В то же время отмечаются ограничения в оценке творческих и нестандартных ответов. Интерактивность реализуется через мультимедийные материалы, игровые элементы, виртуальные лаборатории и системы обратной связи [5]. Она способствует активизации познавательной деятельности, повышает мотивацию и способствует лучшему усвоению материала. Современные образовательные продукты стремятся учитывать индивидуальные особенности студентов, предлагая адаптивные программы, настраиваемые под уровень подготовки и стиль обучения. Это повышает эффективность за счёт более точного соответствия потребностям учащихся. Стоит отметить, что в представленном материале подчёркивается роль технической оснащённости и доступности интернета, а также уровень цифровой грамотности педагогов и учащихся [11, С. 74-77]. Неравномерность доступа к технологиям затрудняет массовое внедрение современных систем. Обсуждаются вопросы защиты личных данных и этические аспекты использования цифровых образовательных платформ, что требует разработки надёжных стандартов и регламентов. Таким образом, основной материал подчёркивает, что автоматизация и интерактивность способны значительно улучшить образовательный процесс, однако для этого необходимо преодолеть ряд технических, методических и социальных барьеров.

Проведенный анализ дает возможность определить основные направления персонализации обучения через цифровые технологии. Т.В. Моисеева рассматривает понятие «персонализация образования» как новое направление высшей профессиональной школы [10]:

1. Адаптивное обучение. Цифровые платформы используют алгоритмы для подстройки учебного материала под индивидуальные потребности, уровень знаний и темп освоения каждого ученика. Это позволяет создавать персональные траектории обучения.

2. Использование ИИ. ИИ анализирует активность, ошибки и прогресс учащегося, предоставляя рекомендации, дополнительные материалы и корректируя задания для максимальной эффективности обучения.

3. Интерактивные платформы и мультимедийные ресурсы. Видеоуроки, симуляции, игры и виртуальная реальность

делают процесс обучения более увлекательным и адаптированным под разные стили восприятия информации.

4. Обратная связь в режиме реального времени. Цифровые инструменты позволяют быстро получать информацию о результатах выполнения заданий, что способствует более точной и оперативной корректировке учебного процесса.

5. Мобильное обучение и доступность. Использование мобильных приложений даёт возможность учиться в любое время и в любом месте, что учитывает индивидуальные ритмы жизни и обучения.

6. Аналитика больших данных. Сбор и анализ данных об учебной деятельности позволяют выявлять сильные и слабые стороны каждого учащегося, прогнозировать затруднения и предлагать персонализированные решения.

7. Проектное обучение и индивидуальные задания. Цифровые средства облегчают организацию самостоятельной работы, позволяя выбирать темы и формы заданий в соответствии с интересами и способностями обучающегося [9].

Следовательно, можно утверждать, что персонализация через цифровые технологии позволяет максимально учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, повышая мотивацию, эффективность и качество обучения. Позволяет учитывать уникальные потребности, способности и уровень подготовки каждого ученика, что повышает эффективность усвоения материала. Способствует увеличению мотивации. Обучение, адаптированное под интересы и ритм ученика, способствует большей вовлечённости и заинтересованности в процессе. Персонализация помогает избежать излишнего повторения уже освоенного материала и сосредоточиться на сложных темах, экономя время и силы [5]. Цифровые технологии позволяют быстро и точно оценивать прогресс, выявлять проблемы и корректировать учебные траектории. Персонализированное обучение стимулирует ответственность и умение планировать своё образование [8]. Адаптированные методики и материалы повышают глубину понимания и способствуют долгосрочному сохранению информации. Возможность учиться в удобном месте и в удобное время, учитывая индивидуальные физические и социальные условия ученика. О.И. Ваганова, К.П. Ядров, В.Ю. Ершов отмечали необходимость персонализированные технологии обучения студентов [6]. Таким образом, персонализация обучения через цифровые технологии способствует созданию более эффективной, мотивирующей и адаптивной образовательной среды.

Однако, существует ряд проблем, вызванные персонализацией обучения: высокие затраты ресурсов, технические сложности, ограниченность данных, проблемы с масштабированием, неравенство доступа, требования к педагогам, риски излишней адаптации. Разработка и внедрение персонализированных программ требует времени, финансов и квалифицированных специалистов [1, С. 37-39]. Необходимость использования современных технологий и платформ, которые должны быть надежными, адаптивными и доступными. Для эффективной персонализации нужна база качественных данных о каждом учащемся, что вызывает вопросы конфиденциальности и безопасности. Трудно применять индивидуальный подход в больших группах без снижения качества обучения. Персонализированное обучение может усилить разрыв между учениками с разным уровнем технического оснащения и интернет-доступа [2]. Педагоги должны уметь работать с новыми технологиями, анализировать данные и адаптировать методы, что требует постоянного обучения. Персонализация может ограничить учеников в освоении широкой базы знаний, если слишком сильно ориентироваться на текущие интересы и уровень. Таким образом, несмотря на преимущества, персонализация обучения сталкивается с серьёзными организационными, техническими и этическими вызовами.

Выводы. Персонализация обучения сегодня является важным направлением в образовательной сфере, ведь она позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося и повышать эффективность усвоения материала. Однако на пути внедрения этого подхода возникает множество сложностей, продиктованных как техническими, так и организационными и этическими аспектами. Во-первых, персонализация требует значительных ресурсов - финансовых, временных и человеческих. Необходимо создавать адаптивные образовательные платформы, которые смогут обрабатывать большие объемы данных и быстро реагировать на потребности учеников. Во-вторых, качественные данные для индивидуализации часто ограничены, а вопросы безопасности и конфиденциальности информации требуют особого внимания, чтобы не нарушать права учащихся. Кроме того, сложно масштабировать индивидуальный подход в больших группах без потери качества, что ставит перед образовательными учреждениями задачу балансирования между стандартами и гибкостью. Ещё один важный фактор - это неравенство доступа к современным технологиям, которое может усугубить образовательный разрыв между учащимися из разных социальных и экономических условий. Не менее значимы и требования к педагогам, которые должны постоянно повышать компетенции в области цифровых инструментов и аналитики данных, чтобы эффективно реализовывать персонализацию. При этом есть риск излишней адаптации, когда акцент на текущие интересы ученика может сузить кругозор и ограничить базовые знания. Таким образом, несмотря на очевидные преимущества, внедрение персонализации обучения требует комплексного подхода, учитывающего технические возможности, качество и безопасность данных, подготовку педагогов и социальный контекст. Только при тщательном решении этих задач персонализация сможет раскрыть свой потенциал и стать действительно эффективным инструментом образования.

Литература:

1. Андриянова, И.В. Тенденции современного образования / И.В. Андриянова // Молодой ученый. – 2023. – № 38(485). – С. 37-39

2. Булаева, М.Н. Персонализированный подход в образовании / М.Н. Булаева, Я.В. Зубкова, Д.Д. Мельников // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3.

3. Бухарова, Г.Д. Современное образование: сущность и направления развития / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова // Известия АлтГУ. – 2009. – № 2. – С. 7-11

4. Ваганова, В.И. Структура и содержание профессиональной деятельности будущего учителя / В.И. Ваганова // Вестник БГУ. – 2012. – № SB. – С. 92-97

5. Ваганова, О.И. Персонализированные технологии обучения студентов / О.И. Ваганова, К.П. Ядров, В.Ю. Ершов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannye-tehnologii-obucheniya-studentov (дата обращения: 30.01.2026)

6. Дмитриев, В.Я. Трансформация образования: основные тенденции / В.Я. Дмитриев, Т.А. Игнатьева, В.П. Пилявский // Экономика и управление. – 2020. – № 8(178). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-obrazovaniya-osnovnye-tendentsii (дата обращения: 30.01.2026)

7. Душина, Е.В. Тенденции и черты современного образования / Е.В. Душина, Е.С. Лутошлива // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 5. – С. 78.

8. Зеер, Э.Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-prikladnye-osnovaniya-personalizirovannogo-obrazovaniya-perspektivy-razvitiya (дата обращения: 30.01.2026)

9. Козлова, Н.Ш. Тенденции цифровой трансформации образования в современных условиях / Н.Ш. Козлова, Р.С. Козлов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya-v-sovremennyh-usloviyah (дата обращения:

30.01.2026)
10. Моисеева, Т.В. Персонализация образования – новое направление высшей профессиональной школы / Т.В. Моисеева // МНКО. – 2024. – № 1(104). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-obrazovaniya-novoe-napravlenie-vysshey-professionalnoy-shkoly (дата обращения: 30.01.2026)
11. Плотникова, Н.А. Эффективность педагогической деятельности в вузе / Н.А. Плотникова, И.В. Пичугина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 38(171). – С. 74-77
12. Рагулина, Л.В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы / Л.В. Рагулина // Вестник ТГУ. – 2010. – № 4. – С. 88-91
13. Сафуанов, Р.М. Цифровизация системы образования / Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – № 2(28). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-sistemy-obrazovaniya (дата обращения: 30.01.2026)

Психология

УДК 159.9.072.59
старший преподаватель кафедры психолого-педагогического
и эстетического образования Богдан Марина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко» (г. Бердянск);
кандидат психологических наук, доцент Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ ВОСПРИЯТИЯ ЖИЗНИ И МЕХАНИЗМОВ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Аннотация. Статья посвящена разработке авторского диагностического инструмента – опросника «Средовые факторы восприятия жизни и механизмы жизнестойкости». В работе обоснована актуальность исследования в условиях социальной, культурной и экономической нестабильности, характерной для приграничных регионов. В этих условиях особое значение приобретает исследование механизмов, через которые жизнестойкость реализуется в поведении, когнитивной сфере и эмоциональной регуляции личности. Такой подход обеспечивает не только теоретическое понимание динамики жизнестойкости, но и создает практическую базу для разработки эффективных программ поддержки и развития молодежи. Рассмотрены когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие механизмы жизнестойкости, а также их проявления в специфических средовых условиях, включая виртуальное пространство. Представлен процесс конструирования опросника, включающего 120 утверждений, сгруппированных по трем факторам: безопасность, стабильность и поддержка. Каждый блок состоит из 40 утверждений, что позволяет выявлять ключевые механизмы формирования жизнестойкости в соответствующей сфере: когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие. Проведены процедуры стандартизации, надежности и валидизации инструмента, результаты которых подтвердили его высокую диагностическую ценность и практическую применимость. Значимость проведенной работы заключается не только в теоретическом обосновании структуры жизнестойкости, но и в создании практического инструмента, который может применяться в реальных условиях работы с молодежью. Исследование не только дополняет существующие научные представления о механизмах жизнестойкости, но и предлагает конкретные инструменты для их практической реализации.
Ключевые слова: жизнестойкость, восприятие жизни, молодежь, приграничные территории, механизмы жизнестойкости, когнитивные механизмы, эмоциональная регуляция, опросник, валидизация, надежность.
Annotation. The article is devoted to the development of an author's diagnostic tool, the questionnaire «Environmental Factors of Life Perception and Resilience Mechanisms». The paper substantiates the relevance of the study in the context of social, cultural, and economic instability that is typical for border regions. In these conditions, it is particularly important to study the mechanisms through which resilience is manifested in behavior, cognitive processes, and emotional regulation. This approach not only provides a theoretical understanding of the dynamics of resilience but also serves as a practical foundation for developing effective support and development programs for young people. The cognitive, motivational, emotional, and behavioral mechanisms of resilience, as well as their manifestations in specific environmental conditions, including virtual space, are considered. The process of constructing a questionnaire consisting of 120 statements grouped into three factors: security, stability, and support, is presented. Each block consists of 40 statements, which allows us to identify the key mechanisms of resilience formation in the corresponding area: cognitive, motivational, emotional, and behavioral. The instrument has been standardized, reliable, and validated, and the results have confirmed its high diagnostic value and practical applicability. The significance of this work lies not only in the theoretical justification of the resilience structure, but also in the creation of a practical tool that can be used in real-life settings with young people. The study not only complements existing scientific understanding of resilience mechanisms, but also offers specific tools for their practical implementation.
Key words: resilience, perception of life, youth, border territories, mechanisms of resilience, cognitive mechanisms, emotional regulation, questionnaire, validation, nade.

Введение. Актуальность изучения средовых факторов восприятия жизни и механизмов жизнестойкости молодежи приграничных территорий обусловлена сложностью социальной, культурной и экономической среды, в которой формируются адаптивные стратегии личности. Приграничные регионы характеризуются повышенной динамикой трансграничных взаимодействий, многообразием культурных влияний и специфическими условиями жизнедеятельности, что создает уникальные вызовы и одновременно возможности для личностной адаптации. В этих условиях особое значение приобретает исследование механизмов, через которые жизнестойкость реализуется в поведении, когнитивной сфере и эмоциональной регуляции личности.

Жизнестойкость в рамках настоящего исследования рассматривается как динамический интегральный процесс, формирующийся на основе сочетания личностных характеристик и влияния среды, проявляющийся через ценностно-смысловые ориентиры, стрессоустойчивость, гибкость мышления, целеполагание и способности к саморегуляции. Для системного понимания формирования жизнестойкости в специфических условиях приграничной среды необходимо выявление и анализ механизмов её функционирования, что позволяет определить ключевые факторы адаптации и устойчивости личности.

Изложение основного материала статьи. Для понимания особенностей формирования жизнестойкости в специфических условиях приграничных территорий важно обратиться к анализу механизмов, через которые личностные качества и средовые факторы взаимодействуют и влияют на адаптивные стратегии молодежи. Изучение этих механизмов позволяет выявить закономерности развития стрессоустойчивости, ценностно-смысловых ориентиров, целеполагания и когнитивной гибкости, а также определить факторы, способствующие укреплению устойчивости личности в условиях социальной и экологической нестабильности. Такой подход обеспечивает не только теоретическое понимание динамики жизнестойкости, но и создает практическую базу для разработки эффективных программ поддержки и развития молодежи. Согласно исследованиям С. Мадди механизмы жизнестойкости включают вовлеченность, контроль, принятие риска, социальный опыт, готовность к трудностям, поддержку и развитие. Анализ научной литературы позволил выделить когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие механизмы.

К когнитивным механизмам относятся когнитивная переоценка ситуации и поиск решений (С. Мадди, Д.А. Леонтьев) [6], выученный оптимизм (М. Селигман), чувство связности (А. Антоновский), антиципационная компетентность (Л.А. Александрова) [2], проблемно-ориентированный копинг (С.К. Нартова-Бочавер) [9], переосмысление кризиса и поиск новых ценностей (Л.И. Анцыферова) [3], самоэффективность, толерантность к неопределённости и умение выходить за рамки проблемы (Е.Ю. Одинцова). Исследования в интернет-среде (А.А. Коршак, А.И. Лучинкина и др.) [7] дополняют этот список ценностями, формирующимися в виртуальном пространстве. В целом сюда можно отнести: когнитивную гибкость, позитивные установки, веру в себя, рефрейминг, проблемно-ориентированные стратегии и поиск смыслов.

Главными мотивационными механизмами жизнестойкости являются самодетерминация (Э. Деси, Р. Райан), целеполагание, создание дополнительных смыслов (В.А. Иванников) [5]. В интернет-среде жизнестойкость поддерживают творческие и потребительские мотивы, позволяющие переосмысливать опыт и формировать личное пространство.

К эмоциональным механизмам жизнестойкости относятся переоценка ситуации (Р. Лазарус), поиск позитивного (Б. Фредриксон и др.), эмоциональный интеллект и саморегуляция (П. Сэловей, Дж. Майер), юмор как способ совладания (М.В. Мусийчук, С.В. Мусийчук, С.К. Нартова-Бочавер) [9], эмпатия и самосострадание (К. Нефф). В отечественной психологии подчеркиваются осознанная регуляция эмоций (Л.М. Аболин [1], А.К. Осницкий, Е.В. Филиппова, А.Я. Чебыкин [12]), зрелые защиты и аффективная устойчивость (Ф.Б. Березин, Р.М. Грановская) [4]. В виртуальной среде добавляются механизмы «сохранения эмоций» и психофизиологическая адаптация.

Поведенческие механизмы жизнестойкости составляют вера в себя и активные действия (А. Бандура), социальная поддержка (Д. Боулби, М. Эйнсворт), социальное научение и адаптивное поведение (В.Г. Ромек) [11]. В интернет-пространстве выделяются механизмы социальной поддержки и заражения (Л.В. Жихарева, А.И. Лучинкина, И.С. Лучинкина и др.) [10]. Таким образом, жизнестойкость формируется за счёт комплекса когнитивных, мотивационных, эмоциональных и поведенческих механизмов, которые в разных условиях (включая виртуальное и приграничное пространство) проявляются по-разному. Предполагаем, что уровень жизнестойкости личности может быть связан с выбором личностью тех и или иных механизмов.

Существующие методики изучения жизнестойкости и стрессоустойчивости, такие как шкала жизнестойкости Коннора-Дэвидсона (CD-RISC), тест жизнестойкости Мадди (Hardiness Scale), шкала личностной жизнестойкости Wagnild & Young, Шкала устойчивости (Resilience Scale, RS-25), Опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС) и другие позволяют оценивать общий уровень устойчивости личности и её адаптивные способности. Однако большинство этих инструментов ориентированы на обобщённые показатели жизнестойкости и не обеспечивают комплексного анализа конкретных когнитивных, эмоциональных и ценностно-смысловых механизмов, что осложняет работу по ее формированию. В связи с этим нами был разработан исследовательский опросник «Средовые факторы восприятия жизни и механизмы жизнестойкости». Целью опросника является определение приоритетных сфер и ключевых механизмов, позволяющих достигать высокого уровня жизнестойкости.

Еще одной актуальной проблемой является изучение влияния средовых факторов на формирование жизнестойкости. Безусловно, средовые компоненты воздействуют на уровень жизнестойкости через новые психологические характеристики личности. Так, виртуальная среда оказывает влияние на развитие жизнестойкости через интернет-активность, механизмы виртуальности и вовлеченности. Спецификой приграничных территорий является повышение уровня эмпатии, толерантности к неопределенности и когнитивной гибкости у их жителей.

При создании авторского опросника нами учитывалось, что жизнестойкость представляет собой динамичный процесс, разворачивающийся во взаимодействии личности с цифровой и приграничной средой и опирающийся на индивидуальные личностные характеристики. В связи с этим были разработаны специальные шкалы, позволяющие выявить приоритетные средовые векторы влияния на личность.

Таким образом, в качестве ключевых средовых сфер воздействия на формирование жизнестойкости были определены: безопасность, стабильность (экономическая, социальная и психологическая с возможностью личностного роста), а также психологическая поддержка. Эти направления послужили методологической основой для конструирования шкал опросника и дальнейшей стандартизации инструмента.

Опросник включает 120 утверждений, сгруппированных в три тематических блока: безопасность, стабильность и психологическая поддержка. Каждый блок состоит из 40 утверждений, что позволяет выявлять ключевые механизмы формирования жизнестойкости в соответствующей сфере: когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие.

Необходимо подчеркнуть, что обобщение теоретических данных по исследуемой проблеме позволило систематизировать средовые факторы и объединить их в три основные группы: безопасность, стабильность и психологическая поддержка.

В опроснике были представлены утверждения, сгруппированные по приоритетным средовым сферам: Безопасность, Стабильность и Поддержка, а также по механизмам жизнестойкости: когнитивным, мотивационным, эмоциональным и поведенческим. Для проверки надежности и константности инструмента использовались две формы опросника – Форма А и Форма Б, содержащие аналогичные утверждения, переформулированные для исключения эффекта памяти у респондентов. Таким образом, предложенная структура опросника обеспечивает комплексную оценку механизмов жизнестойкости в контексте трех средовых сфер и позволяет проводить сопоставимые измерения по двум параллельным формам инструмента.

Респондентам предлагалось оценить достоверность и значимость утверждений по трём средовым факторам. В инструкцию к опроснику было включено разъяснение каждого фактора: фактор «Безопасность» отражает ориентацию личности на отсутствие угроз и включает физическую, информационную и психологическую безопасность; фактор «Стабильность» характеризует внимание личности к постоянству и наличию определённых «якорей», обеспечивая предсказуемость и определённость в жизни. Он включает экономическую, культурную и ценностную, политическую, правовую, профессиональную и бытовую стабильность; фактор «Поддержка» фокусирует внимание на активном взаимодействии с людьми и социальными институтами и включает социальную, психологическую и медицинскую поддержку, ориентируя личность на взаимодействие с окружающими.

Респондентам было предложено дать индивидуальные оценки для каждого утверждения в каждой из трёх сфер. Полученные данные позволили определить субъективную значимость различных механизмов жизнеустойчивости в рассматриваемом регионе.

Необходимо отметить, что в апробации опросника приняли участие 421 респондент в возрасте от 18 до 30 лет.

Следующим этапом разработки инструмента стала оценка его валидности и надежности.

Для проверки инструментальной надежности был рассчитан коэффициент корреляции между частями опросника. Согласно полученным результатам, инструментальная надежность опросника составила $\rho = 0,97$ при уровне значимости $p < 0,01$. Для оценки внутренней согласованности применялся коэффициент α-Кронбаха, рассчитанный между частями опросника. В рамках этой процедуры анализировалось согласование между результатами оценок четных и нечетных утверждений.

Для проверки константности использовался метод параллельных форм: респондентам предлагалась форма Б опросника, после чего был рассчитан коэффициент корреляции между формами. Полученный результат ($\rho = 0,97$, $p<0,01$) свидетельствует о высокой константности инструмента.

Стабильность признака проверялась с помощью ретестового исследования, проведенного через месяц после основного опроса. Результаты ретеста показали высокий коэффициент корреляции с исходными данными ($\rho = 0,97$, $p < 0,01$).

Валидизация опросника проводилась по трём направлениям: содержательная валидность, конструктная валидность и критериальная валидность. Ввиду отсутствия аналогичных методик критериальная валидность оценивалась экспертным методом. Результаты шкальных оценок сопоставлялись с формализованными оценками комиссии экспертов. В качестве экспертов приглашались ученые-психологи и практикующие психологи с опытом работы не менее 5 лет. По итогам сравнения был рассчитан коэффициент линейной корреляции: $\rho = 0,95$ при $p < 0,01$, что подтверждает высокую критериальную валидность опросника.

Содержательная валидность также оценивалась с привлечением экспертов. В процессе диагностики были уточнены формулировки утверждений по шкалам «когнитивные механизмы», «мотивационные механизмы» и «эмоциональные механизмы». При этом показатель «оптимизм», ранее относящийся к когнитивным механизмам, был перенесён в шкалу эмоциональных механизмов.

Значения коэффициента корреляции, рассчитанные по экспертным оценкам ($\rho_эксп$), превышают теоретические пороговые значения по всем шкалам и подшкалам при уровнях значимости $p < 0,01$ и $p < 0,06$. Эти данные подтверждают высокую валидность разработанного опросника.

Обработка результатов осуществлялась путем суммирования баллов по горизонтали (для выявления ведущего механизма жизнестойкости) и по вертикали (для определения ведущего фактора средовой сферы). На основании кривой распределения были установлены интерпретационные значения для каждой из шкал.

Таким образом, проведённая обработка данных подтверждает высокую валидность и надежность разработанного опросника.

Выводы. Проведённое исследование показало, что формирование жизнестойкости молодежи приграничных территорий обусловлено целым комплексом личностных и средовых факторов, которые включают когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие механизмы. Их сочетание позволяет личности вырабатывать эффективные стратегии совладания с трудностями и сохранять устойчивость в условиях неопределенности.

Разработанный опросник «Средовые факторы восприятия жизни и механизмы жизнестойкости» подтвердил свою эффективность как диагностический инструмент. Он позволяет не только выявить приоритетные механизмы у отдельных респондентов, но и провести системный анализ факторов устойчивости на уровне молодежных групп. Высокие показатели надежности и валидности указывают на возможность его использования в научных исследованиях и в прикладной практике, что открывает новые перспективы для более точного понимания закономерностей формирования жизнестойкости.

Значимость проведенной работы заключается не только в теоретическом обосновании структуры жизнестойкости, но и в создании практического инструмента, который может применяться в реальных условиях работы с молодежью. Полученные результаты подчеркивают, что жизнестойкость личности невозможно рассматривать как статичное качество – она формируется и развивается под влиянием среды и индивидуального опыта. Это делает необходимым системный подход, сочетающий психологическую диагностику, поддержку и целенаправленные воспитательные практики.

Таким образом, исследование не только дополняет существующие научные представления о механизмах жизнестойкости, но и предлагает конкретные инструменты для их практической реализации, что особенно важно в условиях приграничных территорий, где молодежь сталкивается с повышенной социальной и культурной вариативностью.

Литература:

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: Издательство Казанского университета, 1987. – 190 с.

2. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова; под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – №. 2. – С. 82-90

3. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-18

4. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Ленинград, 1988. – 270 с.

5. Иванников, В.А. Волевая саморегуляция процесса мотивации / В.А. Иванников, А.В. Монроз // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 35. – 1 с. – URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 20.03.2026).

6. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.

7. Лучинкина, А.И. Смысловая регуляция поведения интернет-активных пользователей / А.И. Лучинкина, А.А. Коршак // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2024. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovaya-regulyatsiya-povedeniya-internet-aktivnyh-polzovateley (дата обращения: 20.03.2026)

8. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20-30

9. Нартова-Бочавер, С.К. Единство субъекта и бытия как основа естественной психотерапии / С.К. Нартова-Бочавер; под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко // Субъектный подход в психологии. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – С. 482-496

10. Подростковые девиации в сетевом сообществе / А.И. Лучинкина, Т.В. Юдеева, [и др.] // Российский психологический журнал. – 2024. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovye-deviatsii-v-setevom-soobschestve (дата обращения: 20.03.2026)

11. Ромек, В.Г. Поведенческая психотерапия: учебное пособие / В.Г. Ромек. – Москва: Академия, 2002. – 192 с.

12. Чебыкин, А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности / А.Я. Чебыкин. – Москва, 1988. – 255 с.

УДК 316.6:35.083
кандидат юридических наук, доцент Буткевич Сергей Анатольевич
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД К ОСОБЫМ УСЛОВИЯМ

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ современного состояния и проблемных аспектов морально-психологической подготовки сотрудников ОВД к действиям в особых условиях. Автором уточнено соотношение понятий «морально-психологическая подготовка» и «морально-психологическое обеспечение», разграниченных по целевому и временному признакам. Рассмотрены правовые, организационные и тактические компоненты обеспечения деятельности личного состава при осложнении оперативной обстановки. Особое внимание уделено распределению зон ответственности между штатными психологами и руководителями всех уровней, обоснована ключевая роль непосредственных начальников как основных агентов морально-психологического сопровождения в полевых условиях. Детально проанализирована специфика требуемых морально-психологических качеств и методов подготовки применительно к четырем наиболее сложным сценариям: введение специальных правовых режимов, ликвидация массовых беспорядков, задержание вооруженных преступников и участие в контртеррористических операциях. Выявлены системные проблемы, снижающие эффективность подготовки, включая размытость ответственности, дефицит компетенций у руководящего состава и недооценку реабилитационной составляющей. Обоснована необходимость внедрения дифференцированного подхода к формированию психологической готовности в зависимости от выполняемых задач и стандартизированной системы постсобытийного сопровождения. По итогам исследования сформулированы практические рекомендации, направленные на совершенствование организационных и методических основ морально-психологической подготовки сотрудников ОВД к действиям в экстремальных условиях.
Ключевые слова: моральная и психологическая готовность, морально-психологическое обеспечение, морально-психологическая подготовка, органы внутренних дел, особые условия, осложнение оперативной обстановки.
Annotation. The article presents a comprehensive analysis of the current state and problematic aspects of moral and psychological training of internal affairs officers for operations in special conditions. The author clarifies the correlation between the concepts of «moral and psychological training» and «moral and psychological support», distinguishing them by target and temporal criteria. The legal, organizational and tactical components of personnel support during complicated operational situations. Special attention is paid to the distribution of responsibilities between staff psychologists and managers at all levels, substantiating the key role of immediate supervisors as the main agents of moral and psychological support in field conditions. The specificity of required moral and psychological qualities and training methods is analyzed in detail with regard to four most challenging scenarios: introduction of special legal regimes, suppression of mass riots, apprehension of armed criminals and participation in counter-terrorist operations. Systemic problems reducing the effectiveness of training are identified, including blurred responsibility, lack of competencies among commanding staff and underestimation of the rehabilitation component. The necessity of implementing a differentiated approach to the formation of psychological readiness depending on the tasks performed and a standardized system of post-event support is substantiated. Based on the results of the study, practical recommendations aimed at improving the organizational and methodological foundations of moral and psychological training of internal affairs officers for operations in extreme conditions are formulated.
Key words: moral and psychological readiness, moral and psychological support, moral and psychological training, internal affairs bodies, special conditions, complication of the operational situation.

Введение. Деятельность сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД) при осложнении оперативной обстановки – будь то военное положение, чрезвычайные ситуации техногенного и природного характера, массовые беспорядки или участие в специальных операциях – неизбежно сопряжена с агрессивным воздействием целого комплекса экстремальных факторов. Эти негативные обстоятельства создают повышенные нагрузки не только на физическое состояние личного состава, но и, что более важно, на его психику [2, С. 45]. Специфика повседневной службы большинства подразделений ОВД изначально состоит в работе в условиях, усугубленных воздействием эмоциональных и физических стрессоров, связанных с осложнением оперативной обстановки, а в особых условиях и при прогрессирующем некомплекте эти нагрузки многократно усиливаются. Именно в таких ситуациях система морально-психологической подготовки (далее – МПП) трансформировалась из вспомогательной функции и факультативной для многих руководителей обязанности в ключевой элемент успеха проводимой специальной операции и сохранения профессионального здоровья личного состава.

Однако, как показывает практика, существующие подходы зачастую носят бессистемный и (или) эпизодичный характер, а роль непосредственных начальников в указанном процессе нивелируется. В данной статье предложен целостный взгляд на эту проблему, со смещением акцентов на практические аспекты организации и осуществления МПП, где руководитель (начальник) на всех уровнях становится ее неотъемлемым и ключевым звеном.

Изложение основного материала статьи. Касаемо используемой терминологии отметим, что разграничение рассматриваемых в научной разведке понятий «МПП» и «морально-психологическое обеспечение» (далее – МПО) целесообразно проводить по целеполаганию и временному признаку. Так, МПП решает стратегическую задачу «на опережение», формирует профессиональное ядро личности сотрудника, его ценностный фундамент и стрессоустойчивость как черту характера, а ее результат рассчитан на длительную перспективу. В свою очередь МПО решает тактические и оперативные задачи, сопровождает сотрудника здесь и сейчас, поддерживая моральный и боевой дух перед специальной операцией, нейтрализуя влияние слухов и паники, купируя последствия стрессового воздействия сразу после инцидента. Другими словами, подготовка создает «запас прочности» личности, а обеспечение гарантирует, что этот запас будет правильно израсходован и своевременно восполнен в ходе несения службы либо по ее завершению.

Ведомственное регулирование в целом корректно определяет рамки осуществления и приоритетные направления МПП как важнейшей составной части многокомпонентного МПО деятельности ОВД [6, С. 55]. Тем не менее, при детальном изучении можно обнаружить некоторые проблемы и пробелы, поскольку нормативные правовые акты и локальное нормотворчество зачастую регламентируют эти вопросы в условиях повседневности, тогда как их специфика в экстремальных обстоятельствах не так детализирована.

Очевидно, что это приводит к сбоям в целенаправленном процессе формирования, закрепления и совершенствования у сотрудников профессионально значимых и важных моральных и психологических качеств, необходимых для эффективных действий в конкретных (в том числе особых) условиях. Во-первых, может возникнуть сумбурность в распределении

полномочий и зон ответственности. Подразделения МПО, безусловно, несут основную методическую и диагностическую нагрузку, но они физически не могут сопровождать каждую группу сотрудников ОВД в ходе быстротекущей операции. В этой ситуации именно прямые и непосредственные начальники, в том числе руководители временных и внештатных формирований (командиры сводных отрядов, старшие нарядов и групп боевого порядка), должны стать ключевыми агентами системы МПО деятельности личного состава в «полевых» условиях. Их роль не ограничивается лишь постановкой задачи и контролем ее исполнения – они обязаны постоянно оценивать морально-психологическое состояние подчиненных, оказывать им первичную поддержку и своевременно информировать вышестоящее руководство и психологов о возникающих и потенциальных проблемах. Однако действующие директивы далеко не всегда конкретизируют реализацию этой функции и, что важнее, не обеспечивают их необходимыми для ее выполнения компетенциями.

Традиционно считается, что МПО деятельности органов правопорядка в особых условиях должна предусматривать непрерывный и системный процесс управления состоянием личного состава, который включает прогнозирование, профилактику, оперативное реагирование и восстановление (реабилитацию и социальную защиту), а также охватывает три основных этапа:

– докомандный (подготовка), приоритетной задачей которого является формирование психологической готовности. Речь идет не только о теоретическом изучении возможных стресс-факторов, но и о создании условий, максимально приближенных к реальным. К нему относится формирование устойчивого морально-психологического состояния (включая недопущение профессиональных деформаций и выгораний), отработка навыков применения специальных средств и огнестрельного оружия в условиях психологического давления, развитие моральных и профессионально-психологических качеств, позволяющих сохранять самообладание и результативно действовать в условиях неопределенности и рисков.

Крайне важным видится внедрение надежных инструментов диагностики и прогнозирования. В качестве положительного примера можно привести методику определения показателей уровня адаптации сотрудников ОВД к особым условиям на основе факторов травматического стресса. К примеру, использование подобного инструментария на этапе профессионального психологического отбора и подготовки позволит заблаговременно выявить сотрудников с низким адаптационным потенциалом и проводить в отношении них адресную профилактическую работу;

– командный (непосредственное обеспечение). В период проведения мероприятий приоритеты смещаются в сторону оперативной поддержки и контроля. Задачи этого этапа включают: поддержание высокого морального духа и твердой уверенности личного состава в своих силах и протекции руководства; организацию ротации, поскольку отсутствие полноценного отдыха – один из ключевых стресс-факторов, ведущих к психической дезадаптации; оперативное выявление признаков последней (руководители первыми должны замечать симптомы гиперактивации, «избегания» или другие поведенческие изменения, но их задача не проводить глубокий психологический анализ, а оперативно передавать свои наблюдения профильным специалистам);

– посткомандный (реабилитация и анализ). После завершения операции начинается самый сложный и периодически выпадающий из поля зрения этап – постсобытийное психологическое сопровождение [7, С. 25-26]. Переживание экстремальных ситуаций может иметь долгосрочные психологические последствия, включая развитие посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР). Поэтому необходимо организовать плановую работу по реабилитации, дебрифингу и, при необходимости, оказанию длительной психологической помощи как самим сотрудникам, так и членам их семей.

Подчеркнем, что МПП неизбежно сталкивается с суровой реальностью: подготовка к охране общественного порядка на футбольном матче и подготовка к штурму захваченного здания – это абсолютно разные системы координат, а универсальный солдат правопорядка – не более чем миф. Более того, попытка готовить всех по унифицированным методикам и быстро устаревающим алгоритмам приводит к трагическим последствиям: сотрудник, обученный действовать стереотипно, по шаблону, в нестандартной ситуации погибает либо совершает ошибки, цена которым – человеческие жизни [8, С. 145-146]. Ниже нами дифференцированы требования к моральной и психологической готовности и, соответственно, к методам ее формирования применительно к наиболее сложным и вероятным сценариям в деятельности ОВД:

1. Действия при введении чрезвычайного или военного положения, которое, как правило, характеризуется масштабностью, длительностью и сочетанием вариативных задач – от патрулирования до участия в эвакуации населения и распределении гуманитарной помощи. И психологическая специфика здесь именно в длительности и фоновом характере угроз и рисков.

Главный психологический вызов: личный состав действует в условиях, где экстраординарность стала обыденностью, поэтому острота восприятия притупляется, бдительность падает, но риск внезапного обострения обстановки сохраняется. Возникает феномен усталости от фактора «чрезвычайного». Кроме того, сотрудник постоянно находится на виду у населения, которое само находится в стрессовом состоянии (страх, паника, агрессия), и должен выступать не столько силовой, сколько стабилизирующей фигурой.

Специфика требуемых качеств. На первый план выходят не столько боевые, сколько коммуникативные и регулятивные компетенции: способность сохранять привитые ценностные установки и эмпатию, но не поддаваться эмоциям толпы; умение доходчиво и спокойно разъяснять ограничения и запреты; навыки саморегуляции для поддержания работоспособности в режиме угроз, провокаций, хронической усталости и ненормированного графика.

Методы подготовки: пролонгированные стресс-сценарии (тренинги, моделирующие продолжительное время службы в режиме ограниченного отдыха, с акцентом на распределение ресурсов внимания; умение «выключаться» в короткие и редкие паузы); ролевые игры с участием статистов, изображающих пострадавшее население, и отработкой умений и навыков конфликтологического общения с людьми в состоянии истерики, шока, гнева, агрессии; психологический дебрифинг по итогам каждой смены, дежурства, обязательная групповая рефлексия, позволяющая не накапливать эмоциональный груз; индивидуальные протоколы восстановления – обучение персонально подобранным техникам быстрого снятия стресса (дыхательные практики, мышечная релаксация).

Ключевая роль руководителя – нормирование нагрузки и личный пример отношения к режиму, установленному распорядку несения службы и времени отдыха. Если он сам пренебрегает приемом пищи и сном, то невольно транслирует подчиненным идеологему: «отдых – для слабаков». Это закономерный путь к массовому срыву, поэтому руководитель должен жестко контролировать режим службы и отдыха, даже вопреки желанию подчиненных «победить любой ценой».

2. Действия при ликвидации массовых беспорядков – самый психологически агрессивный вид служебной деятельности в мирное время [1, С. 279]. Сотрудник сталкивается с враждебной, анонимной, зараженной единым эмоциональным импульсом толпой, которая не просто не подчиняется, но активно стремится причинить физический и моральный вред окружающим.

Главный психологический вызов – сотрудник вынужден применять физическую силу и специальные средства против людей, которые, формально являясь нарушителями, воспринимают себя (и нередко презентуют это) как «борцов за справедливость». Это создает мощный внутриличностный конфликт, особенно у молодых, неопытных сотрудников. Второй вызов – эффект дегуманизации: толпа провоцирует ответную агрессию, и грань между необходимыми и обоснованными

мерами принуждения и неоправданной жестокостью становится психологически трудноуловимой. Третий – высокая вероятность получить травмы и увечья, причем не обязательно от метательных предметов или зажигательных смесей, а просто будучи смятым массой людей.

Специфика требуемых качеств: эмоциональная холодность в сочетании с тактической гибкостью; способность не воспринимать оскорбления лично; умение действовать в составе группы с полным доверием к фланговым (психологическая совместимость в звене, отделении); навык быстрого переключения (только что применял силу, сейчас – оказывает первую помощь пострадавшему).

Методы подготовки: тренинги толерантности к вербальной агрессии (реакция «вспышки» должна замещаться реакцией «игнорирования»); иммерсивные тренажеры с эффектом присутствия (использование систем объемного звука, имитирующих рев и свист толпы, в сочетании с визуальными образами бросаемых в правоохранителей предметов для адаптации вестибулярного аппарата и психики к сенсорной перегрузке); отработка взаимодействия в двойках, тройках, звеньях (сотрудник должен знать на уровне рефлексов кого и как прикрывает, кто страхует его); юридический анализ с разбором конкретных дел (понимание закрепленных законодательно пределов соразмерности, поскольку неуверенность в правомерности своих действий – мощнейший стрессор); обязательная психологическая разгрузка (дебрифинг), так как участие в ликвидации беспорядков относится к разряду безусловно травматических событий, даже если сотрудник не получил физических повреждений. Скрытые формы ПТСР здесь норма, а не исключение.

3. Действия при розыске и задержании вооруженных преступников. Эта деятельность отличается от всех предыдущих сценариев высокой степенью неопределенности, длительным ожиданием активной фазы и экстремальной скоротечностью самой фазы задержания и обезвреживания.

Главный психологический вызов – удержание оптимального уровня боевой готовности в течение длительного периода времени провоцирует феномен «выученной беспомощности», когда после серии ложных срабатываний или безрезультатных ожиданий сотрудник теряет остроту восприятия. Второй вызов – необходимость мгновенного перехода от состояния покоя к состоянию предельной мобилизации. Третий – моральная готовность в случае необходимости применить огнестрельное оружие на поражение с преодолением внутреннего барьера «не убий» [5, С. 78].

Специфика требуемых качеств: чувство времени; высокая автономность и ответственность (оперативник или боец группы захвата в критический момент часто действует индивидуально, полагаясь только на собственное решение, поэтому требуется фрустрационная толерантность).

Методы подготовки: симуляционные тренинги с элементами неожиданности, включая развитие способности к экстренной мобилизации; психологическая подготовка к применению огнестрельного оружия (к примеру, упражнения в тире, где мишенью является фотография реального преступника, и одновременно моделируется психологическое давление – крики, шум, требование немедленно стрелять); разбор реальных кейсов с участием наставников и ветеранов; изучение тактической медицины для оказания первой помощи пострадавшим, пребывая в состоянии стресса.

4. Действия при проведении контртеррористической операции – это вершина профессиональной сложности, сценарий, в котором предельно сконцентрированы все возможные стресс-факторы: высокая коллективная и персональная ответственность, реальный риск для собственной жизни, прямая угроза жизни и здоровью граждан, необходимость взаимодействия с иными ведомствами, жесткий дефицит времени, информационная неопределенность.

Психологические вызовы: ответственность за жизнь заложников (эмоциональное вовлечение может стать причиной фатальных ошибок); необходимость постоянной координации действий с переговорщиками и приданными силами; посттравматический стресс особой интенсивности.

Специфика требуемых качеств: максимальная психологическая автономия в рамках жесткой тактической дисциплины; способность к «сужению сознания» до тактической задачи – отключить эмпатию на время операции и вновь включить ее после; исключительная устойчивость к чужой боли и страху при сохранении человечности и гуманности – после завершения активной фазы сотрудник должен уметь переключиться на оказание помощи пострадавшим (задержанным и сторонним гражданам), общение с их родственниками.

Методы подготовки: комплексные учения с участием заинтересованных ведомств и моделированием не только тактики, но и информационного фона (работа средств массовой информации, просьбы родственников, угрозы террористов, давление извне); использование технологий создания сценариев, в которых «противник» действует непредсказуемо, иррационально, нарушая все стандартные схемы (развитие навыков мыслить за пределами шаблона); интенсивная психофизическая подготовка в условиях сенсорной депривации (действия в противогазе, в условиях задымления, в ограниченном пространстве, с ограничением видимости в целях доведения двигательных навыков до автоматизма, освобождения сознания для принятия правильных решений); обязательное постоперационное сопровождение (дебрифинг, серия индивидуальных консультаций психолога, наблюдение в динамике как обязательные элементы служебного контроля).

Резюмируя, отметим, что МПП сотрудника ОВД к действиям в особых условиях не может быть типовой, унифицированной, так как ее эффективность прямо пропорциональна степени дифференциации. Сотрудник, находящийся в группе документирования, оцепления, рассредоточения, изъятия, блокирования или в резерве, – это кардинально разные психологические профили, требующие качественно иных систем подготовки. Осознание этого факта и последовательная реализация дифференцированного подхода – одно из ключевых направлений, по которому должна развиваться система МПО.

На наш взгляд, среди общих проблем, которые снижают эффективность МПП сотрудников ОВД к действиям в особых условиях, можно выделить:

1. Координацию и ответственности. Как уже отмечалось, размытость ответственности за состояние морально-психологического климата между психологами и руководящим составом – основное препятствие, даже при нормативном закреплении соответствующих обязанностей за непосредственными начальниками на уровне ведомственных документов и их должностных инструкций (регламентов). Уверены, что руководитель подразделения должен нести персональную ответственность за морально-психологическое состояние подчиненного личного состава наравне с результативностью выполнения задач в повседневных и особых условиях.

2. Дефицит практико-ориентированной подготовки начальствующего состава. Большинство руководителей не имеют достаточных знаний, умений и навыков для выполнения функций агента МПО [3, С. 172]. Поэтому считаем целесообразным внедрить в программы повышения квалификации руководящего состава обязательный курс прикладной психологии и основ организации МПП к действиям в особых условиях. Этот курс должен быть максимально практическим и прагматичным, включая работу с признаками стресса, понимание основ экстренной психологической коммуникации, организацию взаимодействия со штатным психологом и др.

3. Недооценка реабилитационной компоненты [4, С. 112]. Зачастую после выполнения задачи подразделение просто возвращается к повседневному ритму службы, поэтому необходимо создать и внедрить стандартизированную систему постсобытийного сопровождения, обязательную для всех сотрудников, которые несли службу в особых условиях. Данная

система должна включать в себя обязательный психологический дебрифинг, периодический мониторинг их состояния и обеспечение беспрепятственного доступа к квалифицированной психологической и психиатрической помощи, без ее стигматизмации.

4. Пренебрежение положительным опытом других регионов и иных правоохранительных органов, малоэффективное межведомственное взаимодействие. В отдельных регионах уже имеются развитые системы психологической поддержки правоохранителей, действующие как в «горячих точках», так и по возвращении по местам дислокации. Активное изучение, тиражирование и адаптация этого положительного опыта может стать мощным стимулом для дальнейшего развития системы МПП. Аналогично, полезный обмен наработанными практиками с другими правоохранительными структурами, а не тотальное их отнесение к служебной информации.

Выводы. Таким образом, МПО деятельности ОВД в особых условиях представляет собой не набор разрозненных и эпизодических действий, а целостную систему, эффективность которой напрямую зависит от слаженного взаимодействия профессиональных психологов и начальствующего состава – от командира отделения до руководителя операции. Специфика этого обеспечения в отличие от повседневной деятельности заключается в его проактивности, повышенной интенсивности, непрерывности и ориентации на предупреждение (минимизацию) последствий для профессионального и психического здоровья.

Успех здесь возможен только при условии системного и комплексного подхода, включающего конкретизацию и четкое нормативное закрепление обязанностей, специализированную подготовку руководителей, внедрение современных диагностических и реабилитационных методик и формирование такой организационной культуры, где забота о морально-психологическом состоянии личного состава считается не второстепенной, а одной из ключевых управленческих задач. Дальнейшее совершенствование МПП, как функционального ядра МПО, является стратегической необходимостью для поддержания высокой оперативной готовности, боевой способности сотрудников ОВД и сохранения человеческого ресурса – профессиональных, компетентных, морально и психически устойчивых сотрудников.

Литература:

1. Бокий, А.Н. Совершенствование организационно-правовых основ подготовки сотрудников полиции к применению отдельных мер принуждения в условиях ограниченного пространства и при массовом скоплении людей / А.Н. Бокий // Ученые записки КФУ им. В.И. Вернадского. – 2025. – Т. 11. – № 2. – С. 277-283

2. Бялт, В.С. Морально-психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел в особых условиях / В.С. Бялт, С.Ю. Чимаров // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 96-1. – С. 44-46

3. Гусева, Н.В. Морально-психологическая подготовка руководителей органов внутренних дел Российской Федерации / Н.В. Гусева // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 4. – С. 171-173

4. Мельцов, В.М. Социально-психологическая реадаптация сотрудников органов внутренних дел после прохождения службы в особых условиях / В.М. Мельцов, А.Н. Мухин, С.А. Николаев // Психология обучения. – 2025. – № 2. – С. 111-117

5. Митькина, Е.И. Морально-психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел к применению огнестрельного оружия / Е.И. Митькина, А.А. Конычев // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2025. – № 2(49). – С. 77-79

6. Савочкина, Д.О. Особенности морально-психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел при выполнении задач в особых условиях / Д.О. Савочкина, О.В. Горошко // Российский следователь. – 2023. – № 6. – С. 54-58

7. Стрельникова, Ю.Ю. Психологическая реабилитация сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, выполнявших оперативно-служебные задачи в особых условиях / Ю.Ю. Стрельникова, А.С. Душкин // Юридическая психология. – 2025. – № 3. – С. 24-30

8. Хенцинский, Е.А. Морально-психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел к действиям в особых условиях / Е.А. Хенцинский, П.С. Пухно, М.М. Хамгоков // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2024. – № 3(67). – С. 137-147

Психология

УДК 159

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Гасанова Загидат Зайнулабидовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Бажукова Оксана Александровна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности Даудова Динара Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Анализируются возможности, существующие сегодня для эффективной коррекции поведения трудных подростков в условиях цифровой образовательной среды (ЦОС). Для этого, прежде всего, обосновывается необходимость интенсификации соответствующей деятельности в условиях современного социума. Демонстрируются объективные факторы, определяющие особенности сложившейся экономической и социокультурной ситуации. Далее, основываясь на анализе специальной литературы и собственного опыта профессиональной деятельности, авторы раскрывают суть понятия «Девиантное поведение подростка». Ими, кроме того, определяются роли, которые школа и организации дополнительного образования играют в ходе деятельности, ориентированной на коррекцию проявлений такого поведения. Исследованию также подвергается то влияние, которое в современной социокультурной ситуации преимущества ЦОС могут оказывать на ход и результаты подобной активности.

Ключевые слова: девиантное поведение, трудный подросток, коррекция, цифровая образовательная среда, основное общее образование, среднее общее образование, дополнительное образование.

Annotation. In the given article possibilities that exist today for effective correction of the behavior of difficult adolescents in the digital educational environment are analyzed. To do this, first of all, the necessity of intensifying relevant activities in the conditions of modern society is justified. Objective factors determining the features of the current economic and socio-cultural situation are demonstrated. Further, based on the analysis of specialized literature and their own professional experience, the authors reveal the essence of the concept of «Deviant behavior of a teenager». They also define the roles that schools and additional education

organizations play in the course of activities aimed at correcting such behavior. The influence that the advantages of digital educational environment can have on the course and results of such activity in the modern socio-cultural situation is also being studied.

Key words: deviant behavior, difficult teenager, correction, digital educational environment, basic general education, secondary general education, additional education.

Введение. Сегодня, во время нарастания процессов цифровизации с сопутствующей им фрагментацией социальных связей такие ответственные за социализацию детей и подростков институты, как семья и школа, в определённой степени утрачивают монополию на формирование у представителей соответствующих поколений системы ценностных ориентиров. По ряду позиций они уступают субкультурам, часто деструктивным. В такой ситуации возрастает риск социальной дезадаптации. Сказанное представляется особенно актуальным применительно к подростковому возрасту. Ведь именно этот период развития личности психологи и педагоги (Д.М. Кудашкин, С.И. Баляев [4], Ю.В. Братчикова, Ю.А. Герасименко, О.В. Лозгачева [5], А.А. Русских [7], Р.И. Суннатова [8]) характеризуют высокой эмоциональной лабильностью и повышенной чувствительностью к внешним влияниям.

Можно ли в данном контексте говорить о том, что у школы и организаций дополнительного образования отсутствуют возможности для компенсации наблюдаемого в последние десятилетия снижения воспитательной функции основных институтов социализации? Современные авторы (Е.А. Быкова, С.В. Истомина [1], В.А. Каменская [3], А.В. Радевский, И.С. Петронюк [6]) отвечают на этот вопрос отрицательно. Однако, результаты анализа этих же работ, а равно и собственного опыта профессионально-педагогической деятельности позволяют констатировать факт существования противоречия между растущей потребностью в поиске новых эффективных методов коррекции поведения трудных подростков с одной стороны и ограниченными возможностями традиционных подходов – с другой.

Ситуацию, с которой в данном случае приходится сталкиваться родителям, педагогам и психологам, хорошо описывает упоминаемая рядом исследователей (Е.А. Быкова, С.В. Истомина [1], Д.М. Кудашкин, С.И. Баляев [4], А.А. Русских [7]) гипотеза «двойного провала». Согласно ей маргинализация подростков в школе и семье усугубляет их отчуждение, формируя тем самым замкнутый цикл (Рис. 1).

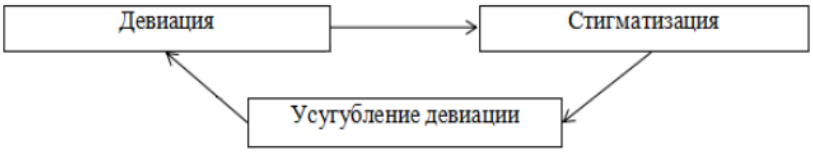


Рисунок 1. Замкнутый цикл отчуждения подростков в современном обществе

При этом предлагающая альтернативные, нередко асоциальные паттерны поведения цифровая среда зачастую усиливает соответствующие риски [3]. Ю.В. Братчикова с соавторами [5] предлагают выход из подобного кризиса – интеграцию подростков в структурированные среды, сочетающие, эмоциональную вовлеченность наставников, дисциплину и широкие возможности для перестройки социальных ролей несовершеннолетних.

Это, в свою очередь, представляется принципиально достижимыми лишь при условии расширения использования цифровых технологий (ЦТ). В данной связи Д.И. Гасанова [2] говорит о том, что их правильное использование в педагогике и практической психологии, в т.ч. по ходу деятельности, направленной на коррекцию поведения трудных подростков, с большой вероятностью позволит повысить её результативность. Одним из ведущих механизмов реализации соответствующего потенциала ЦТ сегодня является цифровая образовательная среда (ЦОС).

В связи с вышеизложенным в качестве цели нашего исследования мы можем определить анализ возможностей, существующих в настоящее время для эффективной коррекции поведения трудных подростков в ЦОС.

Достижению поставленной цели будет способствовать решение трёх ведущих задач (Рис. 2).

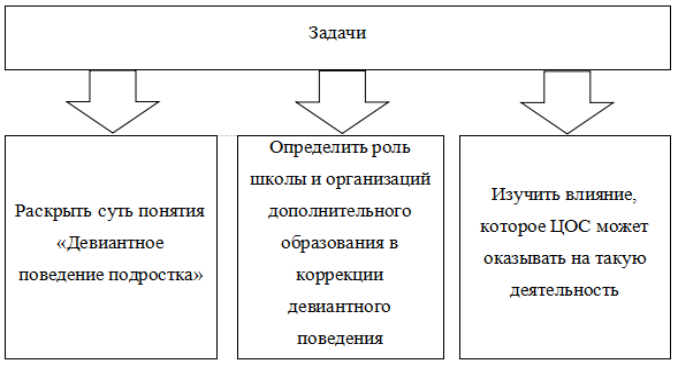


Рисунок 2. Задачи исследования, посвящённому коррекции поведения трудных подростков в условиях цифровой образовательной среды

Таким образом, наша работа направлена на преодоление упомянутого выше разрыва между необходимостью интенсификации мер по коррекции поведения трудных подростков и существующими практическими возможностями для её реализации.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день сохраняется актуальность девиантного поведения подростков и как научной проблемы, и как практической. В данной связи соответствующий феномен представляет собой объект исследований в самых разных отраслях. В свою очередь, большинство работающих в них учёных (В.Г. Каменская [3], Д.М. Кудашкин, С.И. Баляев [4], А.А. Русских [7]) сходятся на том, что девиантное поведение связано с поступками личности, её социально значимыми действиями, направленными на противодействие существующим социальным нормам.

Определение соответствующего термина, характеризующееся наибольшей лаконичностью и универсальностью, было

сформулировано Е.А. Быковой и С.В. Истоминой [1]. Эти авторы трактуют девиантное поведение как любые действия, противоречащие нормам и стереотипам, сложившимся в обществе. Такое определение позволяет охватить как мягкие формы девиаций, так и серьёзные правонарушения. И в этой связи можно говорить о четырёх его видах (Табл. 1).

Таблица 1

Виды девиантного поведения

Вид	Описание
Не связанное с нарушением норм, но отличающееся от общепринятых стандартов	Проявляется, например, при раннем взрослении подростка, выражаясь в не характерных для его возраста интересах, либо действиях
Отклоняющееся от норм, но не нарушающее закон	Как правило, выражается в проявлении подростком следующих черт: жадность, жестокость, замкнутость, недоверчивость, эгоизм. Они не несут правовых последствий, но при этом могут оказывать ощутимое влияние на саму формирующуюся личность и её ближайшее окружение
Нарушения правовых норм	Включают отклонения, связанные с нарушениями административного, либо уголовного законодательства
Обусловленное патологическими факторами	Психопатии, неврозы и иные заболевания, могут влиять на способность подростка адекватно воспринимать нормы и вести себя в соответствии с ними

При этом наиболее общественно опасными проявлениями девиантного поведения являются действия, причиняющие вред окружающей среде, людям или их имуществу. В целом девиантное поведение, как правило, начинается в детстве. К моменту вступления индивида в подростковый возраст оно может проявляться в различных видах и формах.

Исследователи (В.Г. Каменская [3], Ю.В. Братчикова, Ю.А. Герасименко, О.В. Лозгачева [5], Р.И. Суннатова [8]) при этом считают, что его генезис обусловлен кумулятивным взаимодействием факторов, относящихся к трём категориям (Рис. 3).

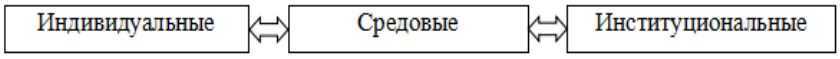


Рисунок 3. Категории факторов, обуславливающих генезис девиантного поведения современного подростка

В контексте исследования возможностей, существующих в сфере образования для нивелировки действия факторов, показанных на Рисунке 3, особый интерес представляет потенциал организаций основного общего, среднего общего и дополнительного образования [6]. Выше мы уже говорили о том, что одной из главных причин, которыми объясняются множественные проявления подростками различных видов и форм девиантного поведения, является снижение воспитательной функции институтов социализации. Это в свою очередь, может быть объяснено рядом объективных обстоятельств (Табл. 2).

Таблица 2

Объективные обстоятельства, обуславливающие редукцию воспитательных функций семьи и школы

Социальный институт	Обстоятельства, затрудняющие реализацию его воспитательной функции
Семья	Количественное приращение неполных семей
	Связанные с ним гипоопека и родительская депривация
	Дефицит эмоциональной близости подростков с родителями (опекунами)
	Девальвация традиционных ценностей, в ряде случаев обуславливающая отсутствие чётких границ дозволенного
Школа	Фокусировка внимания участников педагогического процесса на академических результатах в ущерб воспитательной составляющей
	Игнорирование необходимости реализации индивидуального подхода к учащимся подросткового возраста, прежде всего, характеризующимся наличием признаков социальной дезадаптации

В случае с обоими социальными институтами особая роль принадлежит контекстуальной пластичности подросткового поведения. В силу процессов цифровизации и связанной с ней фрагментации социальных связей подростки оказываются вовлечены в множественные референтные группы, каждой из которых предлагаются собственные нормативные системы. В результате для существенной части учащихся, относимых к данной возрастной категории, механизмом преодоления экзистенциальной тревоги и поиска признания становится членство в девиантных субкультурах, пропагандирующих деструктивные практики (вандализм, кибербуллинг) [7]. Приводимые рядом авторов (В.Г. Каменская [3], А.В. Радевский, И.С. Петронюк [6], Р.И. Суннатова [8]) данные наглядно демонстрируют: низкий уровень удовлетворённости школьной средой прямо коррелирует с вовлеченностью в различные формы асоциальной активности.

Немаловажным аспектом при этом является взаимодействие между средовыми факторами и индивидуальными. В доступных на сегодняшний день исследованиях (Д.М. Кудашкин, С.И. Баляев [4], Ю.В. Братчикова, Ю.А. Герасименко, О.В. Лозгачева [5], А.А. Русских [7]) выделяются такие особенности подросткового мозга, как несформированность префронтальной коры (отвечает за самоконтроль) и гиперчувствительность системы вознаграждения. Эти особенности обуславливают склонность подростков к импульсивным поступкам. Особенно хорошо это заметно в случае провокации среды (давление девиантной группы). Биологические особенности мозга сами по себе, конечно, не могут предопределять девиантный путь. Решающую роль в данном случае, как справедливо указывает Р.И. Суннатова [8], играют частота и интенсивность контактов с девиантными партнёрами. Например, подростки, проживающие в тех районах, для которых характерна высокая концентрация криминальных элементов, в среднем на 200% чаще воспроизводят асоциальные модели поведения [5].

Соответствующая проблема усугубляется особенностями социально-экономической и социокультурной ситуации. Сохраняющееся даже при массовом внедрении цифровых и других инновационных технологий [2] неравенство доступа

детей подросткового возраста к качественному образованию и культурным ресурсам существенно сужают возможности для их самореализации. Таким образом, демонстрация показанных в Таблице 1 форм поведения становится для части подростков средством реализации «кратчайшего пути» к признанию. Д.М. Кудашкин и С.И. Баляев [4] при этом описывают парадоксальную, на первый взгляд, ситуацию, при которой даже такие меры, как постановка на учёт или, например, исключение из школы могут усиливать девиации. Происходит это, указывают исследователи, за счёт закрепления стигмы «изгоя» и подталкивая к консолидации с группами, характеризующимися деструктивным поведением [4].

Таким образом, меры по коррекции поведения трудных подростков в условиях ЦОС должны характеризоваться направленностью не на подавление девиаций, а на реконструкцию самой системы социализации. И в этой связи школы, а также организации, осуществляющие деятельность по программам дополнительного образования, могут реализовывать следующие виды деятельности:

– перезагрузка идентичности учащихся-подростков через поощрение успехов, достижений в учебной и внеучебной деятельности, заменяющих девиантные маркеры статуса;

– помощь со стороны согласованной системы поддержки, являющейся результатом координации действия значимых взрослых (педагогический состав, руководители кружков и секций, сотрудники психологических служб, родители (опекуны));

– организация структурированной среды с чёткими нормами, в определённой степени компенсирующей аномию внешнего окружения.

Говоря о реализации такого рода деятельности, мы вслед за В.Г. Каменской [3] должны упомянуть, что их эффективность во многом зависит от учёта контекстуальной двойственности подростков. Действительно, согласно современным исследованиям (В.Г. Каменская [3], Ю.В. Братчикова, Ю.А. Герасименко, О.В. Лозгачева [5], А.А. Русских [7]), даже при правильно организованной работе существенная часть подростков демонстрирует ситуативную девиантность, хотя и сохраняет просоциальный потенциал. В этой связи ещё одна важная задача педагогического влияния сводится к тому, чтобы сгенерировать организационно-педагогические условия для «переключения» моделей поведения посредством минимизации триггеров девиаций, таких, как например, буллинг в классе (группе), актуализации позитивных ролей и интеграции семьи в коррекционную работу.

При этом отечественные авторы (Д.М. Кудашкин, С.И. Баляев [4], А.А. Русских [7], Р.И. Суннатова [8]) акцентируют внимание на необходимости системного подхода к такого рода деятельности. В соответствии с его положениями необходимой представляется интеграция воспитательных, социально-психологических, а также индивидуально-ориентированных методов. Следует при этом соблюдать следующие принципы:

– гуманизации;

– субъект-субъектного взаимодействия;

– индивидуализации [2].

Усилия всех вышеперечисленных субъектов в деле коррекции поведения трудных подростков позволяет скоординировать уже упоминавшаяся ЦОС. Соответствующее преимущество позволяет реализовывать описанные выше виды деятельности не только в границах физического пространства школы (организации СПО, дополнительного образования), но и в создаваемых виртуальных пространствах. Д.И. Гасанова [2] при этом отмечает, что таким пространствам свойственна высокая степень доступности в любое время и в любом месте.

Далее, авторы научной и методической литературы (Ю.В. Братчикова, Ю.А. Герасименко, О.В. Лозгачева [5], А.А. Русских [7], Р.И. Суннатова [8]) демонстрируют согласие в плане определения целей организации ЦОС, связанных с коррекцией поведения подростков. Анализ их работ позволил нам говорить о трёх таких целях, а равно и связанных сними принципах коррекции девиантного поведения (Табл. 3).

Таблица 3

Цели организации ЦОС и принципы коррекции девиантного поведения подростков, реализации которых будет способствовать их достижение

Цель	Роль деятельности, направленной на её достижение в коррекции девиантного поведения подростков.	Реализуемые принципы
Полная или частичная автоматизация рутинных процессов	Реализация потенциала, присущего современным ЦТ в плане ведения документации и/или рассылки корреспонденции в автоматическом, либо полуавтоматическом режиме позволяет педагогическим работникам ОО, психологам и родителям сосредоточиться на решении более важных задач, связанных с коррекцией поведения учащихся.	Гуманизации
		Субъект-субъектного взаимодействия
		Индивидуализации
Расширение возможностей для эффективной коммуникации	Доступные сегодня ЦТ позволяют проводить обмен необходимой информацией с использованием функционала образовательных интернет-порталов и социальных сетей. Таким образом время, проводимое вне ОО, начинает восприниматься подростками как часть отводимого на учебную (внеучебную) работу. Тем самым стимулируется их активность при реализации различных форм деятельности.	Гуманизации
		Индивидуализации
Индивидуализация процесса профессиональной подготовки	Функционал ЦТ позволяет реализовывать с девиантными подростками персонализированные образовательные траектории, а, значит, максимально учитывать потребности, интересы и склонности каждого такого учащегося. Таким образом, может быть достигнута более высокая степень успешности участия ребят в реализации различных форм деятельности.	Субъект-субъектного взаимодействия
		Индивидуализации

Выводы. Завершая исследование, термин «девиантное поведение» мы можем интерпретировать как любые действия, противоречащие нормам и стереотипам, сложившимся в обществе. Начинаясь в детстве, к подростковому возрасту оно может проявляться в различных видах, описанных на страницах нашей статьи.

Для его коррекции современные школы и организации дополнительного образования, могут реализовывать рассмотренные выше виды деятельности. Их эффективность во многом зависит от учёта контекстуальной двойственности подростков и степени согласованности действий субъектов соответствующего процесса.

Достигается это за счёт реализации целей построения цифровой образовательной среды (ЦОС), соответствующих, как мы уже убедились, основным принципам работы с трудными подростками.

Литература:
1. Быкова, Е.А. Факторы риска девиантного поведения подростков: возрастная и половая специфика / Е.А. Быкова, С.В. Истомина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 97-101
2. Гасанова, Д.И. Инновационный подход к преподаваниию в высшей школе / Д.И. Гасанова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17. – № 3. – С. 23-27
3. Каменская, В.Г. Психологические и психобиологические подходы к изучению поведения подростков в цифровой среде / В.Г. Каменская // Российский психологический журнал. – 2024. – Т. 21. – № 1. – С. 168-183
4. Кудашкин, Д.М. Девиантная подростковая среда как предмет психологического анализа / Д.М. Кудашкин, С.И. Баляев // Наука в жизни человека. – 2023. – № 3. – С. 81-88
5. Нейропсихологический подход в профилактике деструктивного поведения подростков / Ю.В. Братчикова, Ю.А. Герасименко, О.В. Лозгачева, [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 316-323
6. Радевский, А.В. Возможности и противоречия киберсоциализации подростков в условиях общеобразовательной школы / А.В. Радевский, И.С. Петронюк // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(114). – С. 171-175
7. Русских, А.А. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в условиях учреждений дополнительного образования спортивного профиля: анализ возможностей и стратегий / А.А. Русских // Полицейская деятельность. – 2025. – № 3. – С. 26-36
8. Суннатова, Р.И. Особенности социализированности учащихся 7-11-х классов в условиях цифровизации образования / Р.И. Суннатова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11. – № 3(43). – С. 196-206

Психология

УДК 37.091.33-027.22:793.7/794
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СИСТЕМНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА, ОРГАНИЗУЮЩЕГО ВРЕМЕННОЕ ДЕТСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ

Аннотация. Анализируются особенности организации игровой деятельности с детьми 10-16 лет в условиях временного детского объединения. Рассматривается содержание игр в различные периоды становления детского коллектива. Описывается опыт реализации комплекса игр и упражнений, используемых в Международном детском центре «Артек».
Ключевые слова: временное детское объединение, игры и упражнения, игровая деятельность, детский коллектив.
Annotation. The article analyzes the features of organizing play activities with children aged 10-16 in the context of a temporary children's association. The content of games in different periods of the formation and development of a children's group is considered. The experience of implementing a set of games and exercises used in the International Children's Center «Artek» is described.
Key words: temporary children's association, games and exercises, play activities, children's group.

Введение. Современная практическая психология обогащается тренингами, деловыми и ролевыми играми, различными видами упражнений и техник. Наблюдение изменений, происходящих в игровой деятельности детей среднего и старшего школьного возраста, обнаруживают тенденцию не возрастания, а уменьшения от дошкольного к подростковому возрасту количества самодеятельных игр, и увеличение значение педагогически организованных тренигов. Педагоги с подобным явлением сталкиваются постоянно: подростки не всегда способны самостоятельно организовать коллективные игры, инициаторами и организаторами которых являются взрослые. Это ставит развитие игровой деятельности в прямую зависимость от позиции педагогов, их желания и умения находить, и при необходимости самим создавать различные игры для решения поставленных образовательно-воспитательных целей.

Изложение основного материала статьи. Существуют определенные правила, которых должен придерживаться педагог в игровой деятельности:

1) игра выполняет три функции и применяется как средство диагностики, терапии и обучения;
2) выбор педагогом игровой темы отражает значимость и интерес для ребенка;
3) руководство игрой должно способствовать развитию самостоятельной инициативы детей;
4) спонтанные и направленные игры и упражнения должны быть взаимодействующими фазами единого образовательного процесса;
5) соотношение спонтанного и направленного компонента игры зависит не от возраста, а от психолого-физиологических способностей ребенка;
6) взаимодействие осуществляется через характер воспроизводимых ребенком и психологом персонажей;
7) игра не комментируется психологом [2].

Именно эти правила необходимо учитывать при применении комплекса игр и упражнений. Особенность каждого участника психологического взаимодействия предполагает свободу психологического климата. Суть игровой деятельности в использовании новаторских приемов в процессе в коррекции личности.

Как считает И.П. Подласый, в практике существуют следующие факторы, влияющие на эффективность усвоения детьми предложенного игрового материала:

– мотивы обучения, осознание цели обучения, а также отношение к обучению, потребность учиться;
– умение учиться и интерес к учебе; работоспособность детей;
– регулярность проводимых занятий и их систематичность;
– активность во индивидуальном и групповом взаимодействии;
– уровень внимания, дисциплинированность; использование полученных знаний в практике;
– способность к усвоению конкретных знаний, а также общие способности, потенциальные возможности;
– сложность предлагаемого материала; стиль мышления и методы общения;
– особенности психической деятельности; уровень общей социальной и психологической подготовки;
– время и продолжительность занятий; периодичность, частота обратной связи;
– количество предлагаемого материала; форма подачи материала и содержание занятий;

– психологические условия и возраст;

– особенности ведущего и средства обучения [1].

Всю технику действий психолога можно разделить на три основные подгруппы: 1) действия без слов; 2) словесные действия; 3) саморегуляция психической деятельности. Подчеркнем, что третья группа является своеобразной внутренней техникой, но, которая, однако, в значительной мере влияет, а часто и формирует технику внешнюю, т.е. действия первой и второй групп.

Обычно система планирования занятий проходит по следующим этапам: 1) вычленяется основная проблема, которую предстоит решить; 2) исходя из этого проводится первичный отбор игр и упражнений по проблеме; 3) на этом этапе происходит вторичный выбор, игр и упражнений, на основе которых составляется сценарный план занятия.

Основы этого плана таковы: разминка; введение в проблему; основная и заключительная часть, в которой происходит обсуждение, выводы и вырабатывается последействие. Одним из основных теоретических положений данного регламента является положения теории формирования временного детского объединения опирается на девять периодов и определенные состояния участников, а педагог решает определенные цели. И поэтому игровая деятельность рассматривается как механизм достижения этих целей. Опыт показывает, что в процессе формирования временного детского объединения многие периоды могут переплетаться. Теоретически существует классификация по периодам и создавая авторский комплекс, опирались на существующие положения.

В предлагаемом комплексе будут рассматриваться основная часть игр, адаптированная к решению различных целей.

Первый, организационный, период – диагностирование состояния каждого ребенка. Подчеркнем, что предлагаемые игры предлагаются детям подросткового возраста (10-16 лет) и проводится в течение от 30-40 минут до 1-1,5 часов.

На данный период предлагаются такие игры и упражнения, как:

1. Кораблекрушение, целью данной игры является диагностика отношений и обучение умению взаимодействовать в сложных ситуациях. Участникам предлагается рассмотреть следующую ситуацию: «Корабль потерпел крушение. И вам чудом удалось спастись, оказавшись в лодке. Все, что осталось – это 15 предметов (секстант, лупа, канистра с пресной водой, москитная сетка, аварийный запас продуктов, карта Тихого океана, надувная подушка, канистра с мазутом, транзисторный приемник, светонепроницаемый пластмассовый щит, медицинский спирт, нейлоновый шнур, коробка шоколада, рыболовные снасти, средство для отпугивания акул), которые находятся в лодке. Ваша задача: выбрать самые необходимые, чтоб спастись с их помощью. Для этого вам необходимо их проранжировать по степени значимости».

2. Игра «Необитаемый остров», проходит как продолжение предыдущей. Группа делится на четыре команды: Трудяги, Мудрецы, Варвары и Гуманисты. Цель – диагностика взаимоотношений; выявление лидеров; проявление личностных качеств; демонстрация того, как строятся законы общества. Детям 10-14 лет предлагается следующая задача: «Волею судьбы вам удалось спастись, и вы оказались на необитаемом острове. Вам нужно решить целый ряд вопросов:

– Кто ваш лидер? Какие у него рычаги власти?

– Как нужно наладить социальную жизнь.

– Какие будут санкции за невыполнение обязанностей?

– Какие у вас будут законы? Новые традиции?

– Как будете решать задачу распределения по труду?

– Какая будет власть?

– Какой будет статус у всех людей?

– Возможен ли раскол?

– Какие преступления и за что будут наказания?

– Какие праздники и сколько?

Ваше пребывание должно быть наполнено впечатлениями. Для участников предлагаются следующие вопросы: Какую жизненную задачу вы ставите? Всем необходимо рассказать о своем острове и изложить жизненные установки. Сравнительный анализ необходимо проводить как параллель на настоящую ситуацию (в детском центре, где они сейчас оказались). Положительные моменты перенести из игры в свою реальную жизнь.

Второй период делового сотрудничества, целью которого являются: формирование образцов «заботы друг о друге»; помощи в реализации каждого ребенка через деловые и общественные отношения; На данном этапе были реализованы такие игры:

1. Целью шоу «Треугольник удачи» является формирование коллектива; развитие коммуникативных способностей; оказание помощи в преодолении личностного барьера; возможности самораскрытия; развитие отношений; предотвращение внутренних скрытых конфликтов. Шоу состоит из различных конкурсов, в которых участвуют малые группы, для чего необходимо путем жеребьевки детей разделить на группы, состоящих из мальчиков и девочек. Конкурс оценивается по пятибалльной системе:

– оригинальное название команды и ее приветствие;

– демонстрация истории из трех действующих лиц;

– «Царевна – несмеяна» в ходе которой каждая группа выбирает из другой тройки любого представителя, и пытается его рассмешить., при этом прикасаться к игроку другой команды и кричать нельзя.

– «Сердца». Каждая группа выбирает карточку с изображением сердца с предложенной ситуацией, которую нужно обыграть всей тройке.

– Он любит ее, она любит его. А его еще любит третья.

– Обе любят его. Он не любит никого.

– Он любит ее, она любит другого, а его любит третья.

– Все друг друга любят.

– Он любит одну и другую, они его не любят.

– Обе любят его, он их любит, да еще любит третью.

– Он не любит ни одну, ни другую, а они его любят.

– Уже никто из них друг друга не любит.

– Он любит ее, она любит его, ее любит третий.

– Она любит двоих, ее любит один из них.

– Оба любят ее, она любит их.

– Конкурс: «Статуя любви» в процессе которого каждой группе необходимо подготовиться и изобразить композицию из трех человек, которая бы олицетворяла Любовь.

2. Ролевой розыгрыш житейских ситуаций, целью которого является формирование навыков поиска достойных выходов из сложных жизненных ситуаций. Как правило, игра проходит на конкурсной основе, а может проходить и по желанию. Участникам предлагается проиграть сложную жизненную ситуацию. Эти ситуации хорошо демонстрируют круг

типичных житейских моментов, которые многим еще предстоит освоить.

3. Игра «Козлятушки – ребятушки – ее целью является формирование межличностных отношений, развитие актерского мастерства в ходе чего можно понять, что кроется за внешним образом человека. Ситуация обыгрывается: одна подгруппа (козлята) остаются в комнате, а другая, в числе которой должен быть и Волк, выходит за ширму. Там распределяются роли; определяется, кто будет Волк, а кто будет играть любую псевдо-роль. Далее «родственники», а среди них и Волк, должны проситься в комнату. А Козлята должны решать, пустить его или нет. Задача Козлят – распознать, кто Волк. Но если Волку удалось упросить пустить себя в дом, и его впустили, то Козлята проиграли. Потом команды меняются местами.

Третий период внутренних конфликтов связан с осмыслением различных психологических состояний ребенка. Перед педагогами стоит задача проанализировать их состояние и прогнозировать отношения и их развитие. Данный период будет способствовать единству коллектива. На данный период предлагаются выполнение таких игр и упражнений:

1. Упражнение «От конфликта» направлено на понимание детьми отчего возникают конфликты между людьми; выработка возможных путей выходов из конфликтных ситуаций и возможностей их предотвращения; доведения до сознания участников их собственных действий и конфликтов. Участникам предстоит выполнить «пошагово» некоторые задачи.

1. Выписать все имеющиеся в отряде проблемы.

2. Выписать всевозможные причины этих проблем и конфликтов.

3. Выписать всевозможные варианты выхода из сложившейся ситуации.

4. Выписать всевозможные варианты и способы поведения, предотвращающие вышеуказанные проблемы и конфликты.

2. Упражнение «Соотношение желаний», основной идеей является формулирование детьми общих целей действий. На каждую команду выдаются листы, которые делятся на четыре вертикальных столбца, детям необходимо поочередно выполнить задания:

1) вначале выписать что хотите лично вы;

2) во втором столбце отметить что хотят другие;

3) отметить в третьем столбце то, что необходимо вашему отряду для того, чтоб он мог быть самым лучшим.

4) записать в четвертом столбце то, как соотнести между собой все то, что было написано в предыдущих трех столбцах.

Когда все задания выполнены, каждая команда видит, что у них получилось, происходит рефлексия, определяются пути, средства, способы, которых будут придерживаться участники.

3. Упражнение «Решить конфликт». Главной целью является демонстрация участникам конфликта, какими их видят другие; выработка различных способов выхода из конфликтных ситуаций. Ведущий начинает упражнение с того, что задает участникам вопросы: «Устраивает ли вас подобное положение вещей в отряде? Поднимите руку, кого не устраивает? Поднимите руку, кто хотел бы, чтоб ситуация изменилась в лучшую сторону? Кто готов в этом помочь?» После этого ведущий выбирает несколько человек, из тех, кто оказал готовность в помощи решения ситуации. И исходя из ситуации предлагаются задания:

1. Людям, недовольным ситуацией, но не участникам конфликта, предлагается показать в присутствии конфликтеров сначала поведение одной стороны, а затем другой.

2. Участники поменяются ролями и продемонстрируют то, что они видели, и как они поняли то, что происходило.

3. Участникам конфликта предлагается продемонстрировать то, как бы им хотелось, чтоб повела себя в той ситуации противоположная сторона. Желательно проиграть со словами, а затем как следует поступить противоположной стороне.

4. Всем желающим дать возможность представить собственную версию поведения одной из сторон. Возможен обмен ролями.

Во время обсуждения ведущий обращает внимание участников на то, что одни увидели себя глазами других; другие получили возможность посмотреть на все это со стороны и выработать какие-то свои выходы из подобных ситуаций, т.е. идет рефлексия. Желательно получить обратную связь: «Кто и что понял? Как участники будут стараться впредь поступать в подобных ситуациях? Будут ли они пытаться предотвращать подобное? Если – да, то как?».

Четвертый период морально-волевого напряжения предполагает диагностировать состояние конкретного ребенка. На предлагается такая ролевая игра, как:

1. Шоу «А ну-ка пары!», в котором происходит формирование положительных взаимоотношений между мальчиками и девочками; происходит выявление лидерства, его характер. Путем жеребьевки группа делится на пары: мальчик – девочка. Пары получают свои номера. Выбирается жюри (3-4 человека). Пары участвуют в конкурсах. После трех конкурсов происходит смена партнеров. Конкурсы оцениваются по пятибалльной школе следующие:

1) Название пары и приветствие.

2) Каждая пара по очереди загадывает загадку: кто знает ответ – поднимает руку.

3) Конкурс между парами на лучший комплимент мальчик девочке и девочка мальчику. После этого конкурса происходит смена партнеров и номеров пар.

4) Прости меня. Конкурс на самое лучшее и убедительное прощение в парах – мальчик девочке и девочка мальчику.

5) Задание придумать, но самое главное – красиво подарить другой паре какой-нибудь вымышленный подарок.

6) Узкий мост на полу стелется веревка. На одном ее конце мальчик, а на другом девочка. Представить, что это мост через пропасть, и они должны одновременно его перейти, разминувшись посредине и не упав. После этого конкурса происходит смена партнеров и номеров пар.

7) Парам ставится задача – вы опоздали в театр вдвоем, да еще в придачу потеряли билеты. Вы вдвоем должны проникнуть внутрь законным путем. Ведущий играет роль контролера билетов или какой-то другой персонаж, согласно ситуации.

8) Курица – цыпленок: Представить, что один в паре – курица, а другой цыпленок. Сверху на них летит орел. Курица должна показать, как она защищает своего цыпленка.

9) Изобразить сценку «Любовь».

Пока судьи подсчитывают результаты, звучит медленная музыка, пара начинает танец.

Пятый период творческого союза связан с определением радостного, творческого состояния каждого ребенка и поиск своего места в общем деле. Задачи педагога содействовать успеху и изменений в деятельности коллектива. Реализуются такие игры, как:

1. В ходе игры «Два корабля» детям происходит стабилизация структуры группы; развитие позитивных межличностных отношений. Группа делится на две команды – экипажи. В каждом из них выбираются: Капитан, Помощник капитана, Штурман, Радист, Кок, Юнга, Врач, Боцман, Начальник СБ, Медсестра, Пассажир, Жулик, Моторист, Гидроакустик, Дозорный (возможны еще и другие персонажи). Каждой паре игроков, например, двум Капитанам или двум Матросам, выдаются карточки с тем, что они должны передать пантомимикой. Разыгрывается сюжет, согласно которому два корабля встречаются в открытом море, и персонажи передают друг другу информацию. Выбирается экспертная группа.

Если же в течение 5 минут никто из тех, кто на приеме, не смог прочитать информацию, то с той команды, с которой игрок, передающий информацию, снимается одно очко.

Шестой период внешних связей на протяжении которого определяется радостное напряжение детей в связи с интересом к более широкому полю общения.

1. Игра «Все терапевты» направлена на развитие у детей внимания и теплоты отношений друг к другу; формирование готовности с теплотой, искренностью и пониманием относиться друг к другу. Задача первого ребенка рассказать своему соседу реально существующую проблему. Собеседник не должен сочувствовать, но подвести рассказчика к тому, что в этих проблемах виноват он сам. Таким образом, создать условия, при которых ему было бы комфортно и удобно. Во время всех диалогов желательно, чтоб у говорящего в руках был какой-то предмет, который он бы передавал далее, когда закончит. Во время обсуждения ведущий старается подвести группу к тому, что гораздо приятней, когда тебя выслушивают, но, самое главное – понимают и поддерживают.

2. Игра «Копилка качеств» заключается в определении положительных качеств личности, создании мотивации для дальнейшей работы над собой. Участникам предлагается посмотреть вниз листа и определить чей он. Необходимо представить себе этого человека, вспомнить, какой он в жизни. Когда все выполнили это задание, по команде ведущего все передают листок дальше, соседу справа. Далее листы по кругу проходят через всех участников. При обсуждении можно предложить сравнить, каких качеств больше? Обратить внимание участников на то, что теперь уже всем ясно, на какие качества больше опираться в общении.

Седьмой период идейного единства включает рефлексию ребенка, попытку осознать мир вокруг себя и себя в этом мире. Задачей педагогов является сплочение отряда и оказание помощи в самооценки с общечеловеческих позиций. На данный период предлагаются игры, как:

1. Ролевые танцы, которые направлены на развитие внимания к партнеру, способности его понимания, стабилизации структуры группы, коррекции отношений между мальчиками и девочками. Для этого упражнения необходимо равное количество мальчиков и девочек, остальные могут выступать в качестве жюри. Провести жеребьевку по парам. Каждая пара выбирает себе номер с заданием на обратной стороне и готовятся к его выполнению. Карточки с заданием никому нельзя показывать. Когда все готовы, по очереди под медленную музыку пары начинают танец, т.е. выполнять свое задание. Остальные пары смотрят и пытаются угадать, какое из заданий кто из них выполняет. Правильный ответ – плюс пять баллов, неправильный ответ – минус два балла паре. После того, как все продемонстрировали свои задания, жюри подсчитывает количество баллов, а все остальные делают упражнение из Шоу А ну-ка, пары! После этого можно предложить все задания перемешать и на выбор провести это же упражнение, но с другим партнером.

2. Упражнения на «Ролевые занятия», целью которого является знакомство с реалиями жизни, формирование правильного отношения к окружающему миру, помощь в нахождении своего места в нем, коррекция и развитие системы отношений личности. Ведущий из предложенных тем выбирает наиболее актуальные для данной группы и готовит по ним занятия – беседы. Он стимулирует активность проявления обратной связи, побуждает участников к диалогу. Далее предлагаемые темы для занятий:

1	Единство человека и природы.	16	Можешь ли представить то, чего нет?
2	Что меня окружает?	17	Для чего нужно говорить? Можно ли ранить словом?
3	Каким животным я хотел бы быть?	18	Какие раны больнее?
4	Ты и твои желания.	19	Как мы понимаем себя и другого?
5	Чего ты хочешь, о чем мечтаешь?	20	Какие люди, и какими они должны быть?
6	Чудо человеческих возможностей.	21	Как мы умеем видеть красоту другого?
7	Вера; знание; тренировка.	22	Внешность человека и его внутренний мир.
8	Наша память: обыкновенная и необыкновенная.	23	Лицо - зеркало души. Как распознать душу?
9	Забвение: хорошо это или плохо?	24	Умение видеть смешное. Чем хорош юмор?
10	Застенчивость: хорошо это или плохо?	25	Что делать, если тебя обидели?
11	Ты и твое прошлое.	26	Поведение в различных ситуациях.
12	Восприятие окружающего мира.	27	Зачем мы ходим в школу? Зачем мы учимся?
13	Для чего нам нужны глаза, уши, руки, рот, ноги?	28	Назначение человека на земле.
14	Самый совершенный аппарат в мире...	29	В чем заключается смысл жизни?
15	Кто управляет нами?	30	Почему от доброты бывают так жестоки дети.

2. Упражнение «Чужая проблема», целью которого является оказание помощи детям в решении проблем, а также способствовать самораскрытию. Группе раздаются листы и ручки. Ведущий просит анонимно написать свою, реально существующую проблему. После этого все листки собираются в кулек или мешок. Далее возможно 2 варианта:

1) Ведущий говорит о том, что чужую проблему решать гораздо легче, чем свою. И просит кого-нибудь, кто желает помочь своим товарищам, подойти к пакету и вытянуть любой листок с проблемой. Далее эта проблема разбирается всей группой: поиск причин возникновения, способов выхода из ситуации и вариантов предотвращения проблемы. Таким образом, можно проработать все проблемы, находящиеся в пакете.

2) Группа произвольно делится на команды по 4-5 человек, и каждая команда выбирает из пакета себе один листок с проблемой, и прорабатывает ее: поиск причин возникновения, способов выхода из ситуации и вариантов предотвращения проблемы. Когда все команды готовы, каждая по очереди докладывает о проблеме и ее проработке. При обсуждении ведущий стремится подвести участников к тому, что в большинстве случаев причины возникающих проблем одни и те же. И важно не уходить от решения проблем, а научиться их решать.

Восьмой период гуманистических отношений направлен на стабилизацию общего состояния ребенка: его чувства уверенности, терпимости, развитие самоуважения, утверждении в лучших качествах и добрых поступках, готовности помочь в любых ситуациях.

1. Игра «Подарок», целью которого является повышение уровня самооценки и развитие позитивной направленности друг на друга. Установка: «Посмотрите на человека, стоящего перед вами. Вспомните, какой этот человек в вашей повседневной жизни. Ведь в нем, как и в любом из вас, есть что-то хорошее, но мы этого можем не замечать. Вспомните хорошее, что есть в человеке и подарите ему цветок! Сделайте это искренне». Актуализируйте обратную связь: Что почувствовали, когда вы говорили, и когда говорили вам? Что вы теперь будете с этим делать?

2. Целью игры «Выбор близости» является развитие позитивного отношения друг к другу, способствующего самораскрытию и повышению уровня самооценки. Группа становится в круг так, чтоб два человека по краям были без пары. Они, в процессе проведения упражнения, будут один раз с парой, а один раз без пары. Такое построение позволит всем

участникам встретиться. Детям предлагается следующее действие: «Перед вами стоит человек, которого вы хорошо знаете. Вспомните, какой он в жизни, какой в общении? Ведь несмотря ни на что, он очень похож на вас. И у него, как и у любого из вас, есть много хороших качеств. Он их скрывает? Может быть. Но почему? Значит, на это есть причины! Но, тем не менее, этот человек перед вами! И ваша задача проста: вы должны будете совершить с ним контакт на одном из уровней: 1) Если вы показываете один палец, то контакт происходит только взглядом. Если два пальца, то рукопожатие. Если три пальца, то объятия. Если четыре пальца, то объятия очень крепкие и дружеские. 2) Если оба показали одинаковое количество пальцев, то контакт происходит на том уровне, который они оба выбрали, но очень эффективно. А если оба показали разное количество пальцев, то контакт происходит сначала на одном уровне, а затем на другом. Переход совершать только по команде ведущего». Ведущему также необходимо давать участникам время на то, чтоб они могли подумать и реализовать свой выбор: Подумали. Покажите ваш выбор! А теперь осуществите его!» Переход. И так до тех пор, пока все друг с другом не повстречаются. Периодически, но не очень часто, ведущий просит: «А сейчас по просьбе ведущего все осуществили выбор четыре! Или три. Далее определяется: кто и что чувствовал? Кому это упражнение помогло? Что изменилось?».

3. Главной целью игры «Золотой стул» является повышение уровня самооценки участников, выявление свойств и качеств личности, привлекающие других, а также обучение видеть в людях их лучшие качества. Ведущий говорит о том, что у каждого есть какие-то свои, положительные качества. И стимулирует запрос на то, чтоб их узнать. Когда запрос сформировался, выставляется на середину комнаты один стул, и ведущий говорит о том, что на этот стул может сесть любой, кто хочет о себе узнать. Но другие, кто хочет поделиться своим мнение относительно сидящего на стуле, должны говорить про него только то, что им нравится в сидящем и далее дается положительное подкрепление высказывающимся. Когда все, или все желающие побывали на стуле, идет обсуждение: «Что вы чувствовали, когда говорили кому-то? Когда сами сидели на стуле? Что вы теперь со всем этим будете делать?».

Девятый, заключительный период связан с напряжением ребенка, связанное с близким расставанием, желание успеть совершить поступок и соответствовать ценностям группы, потребности в осознании себя как личности, своего духовного роста. Задачи: содействовать желанию и в дальнейшем действовать в соответствии с принятыми ценностями; увлечь методами самовоспитания, саморазвития.

1. Целью игры «Победить дракона» является помощь детям в их перестройке неблагоприятно сложившихся образований и стереотипов. Речь идет о том, что у каждого из нас есть свой «дракон» – это недостатки, с которыми мы боремся или миримся. Но наступает время, когда мы решаем убить своего Дракона. Подросткам предлагается написать сказку о том, как они убьют каждый своего Дракона по ряду пунктов в 3-4 минут:

1. Предписания или запреты; нарушение их.
2. Почему было принято решения о битве с Драконом.
3. Сбор вооружения и что может помочь на пути к Дракону.
4. Встреча с Волшебником.
5. Различные препятствия на пути.
6. Враги, которые могут помешать.
7. Помощники, которые могут помочь.
8. Бой с Драконом.
9. Возвращение домой и что реально должно измениться в лучшую сторону.

Сказку писать, по возможности, нужно серьезно, максимально приближенно к реальным проблемам. При обсуждении затронуть такие вопросы, как: «Насколько реально все то, что у вас написано? Кому это поможет и насколько написано это искренно?

2. Упражнение «В чем заключается смысл жизни?» направлено на развитие и коррекцию системы отношений личности; помощь в определении смысла жизни. Ведущий предлагает написать: «В чем, по-вашему, заключается смысл жизни?». Желательно, чтоб фоном служила тихая, спокойная музыка. После того, как все написали, можно предложить, по желанию, чтоб они зачитали написанное, после чего организовать дискуссию. Далее ведущий старается вывести участников на глобальные цели, а затем все это свести к самому человеку, его потенциалу. Необходимо подвести к тому, что есть возможность сделать этот мир хоть чуточку прекрасней.

3. Игра «Альфа» направлена на раскрытие внутриличностных конфликтов, доведение их до сознания субъекта. Ведущий зачитывает качества личности, которые участники записывают в столбик. Когда они записали все качества, им задаются вопросы. Не приступать к следующему вопросу, пока все участники не выполнят полностью задание. Предлагаемые вопросы: «1) Должно ли это качество быть у меня? 2) Есть ли это качество у меня? 3) Видят ли это во мне другие?». После каждого вопроса, участник должен поставить знак «плюс», если он согласен, и «минус», если он не согласен с тем, есть ли у него это качество или нет. Таким образом, напротив каждого качества должно стоять три знака. Если эти знаки все «плюс» или «минус», то это норма. Но, если напротив какого-то качества стоят «плюс» и «минус», то тут явно не конгруэнтность и возможен внутри личностный конфликт. Качества: черствость, трусость, злость, зависть, безразличие, лицемерие, глупость, гордыня, ложь, неряшливость, раздражительность, лень, грусть, сарказм, грубость, вероломство, язвительность, жадность, навязчивость, обидчивость, хвастливость, хитрость, эгоизм, корысть, осуждение, пошлость, уныние, сплетничество, сомнение, болтливость, возмущение, агрессивность, беспощадность, гнев, злословие, измена, капризность, ложь, лесть, любопытство, мстительность, наглость, назойливость, нескромность, педантизм, подлость, равнодушие, рассеянность, ревность, цинизм, небрежность, жеманство, злорадство, презрение, кокетство, лукавство, азарт, ехидство, категоричность; ловкость, сосредоточенность, свобода от зависти, всепрощение, бескорыстие, естественность, дипломатичность, тактичность, уважение, деликатность, простота, сострадание, отзывчивость, мужество, доброта, искренность, правдивость, аккуратность, спокойствие, терпимость, независимость, великодушие, самокритичность, настойчивость, альтруизм, справедливость, скромность, внимательность, любовь к ближнему, пунктуальность, благоразумие, выдержка, вежливость.

Выводы. Все эти игры и упражнения можно с успехом применять в различные периоды формирования временного детского объединения. Предлагаемые здесь игры обычно проводятся в форме эпизодических встреч, но на протяжении всего процесса формирования временного детского объединения, что позволяет педагогу более успешно решать цели и задачи. Эти занятия приносят пользу как тем, кто напряженно ищет новые возможности для самосовершенствования профессионального мастерства. Подбирая материалы в данный комплекс, также, наряду с другими целями, предусматривалось и обучение детей психогигиене, как сохранению, улучшению и укреплению психического здоровья путем организации общественной среды и соответствующего режима.

В деятельности педагога-организатора коррекция поведения ребенка занимают одно из главных мест. Посредством данных методов педагог может дать ребенку в концентрированной форме опыт полноценной, яркой и развивающей жизнедеятельности. Дети испытывают удовольствие и душевную радость в ходе игровой деятельности. Несомненно, в

играх возникает много конфликтов. Но педагогический парадокс в том, что игровая конфликтность не разъединяет, а, наоборот, объединяет детей.

Нельзя забывать, что игра – это не имитация жизни, это очень серьезная деятельность, которая позволяет ребенку самоутвердиться, само реализоваться, самосовершенствоваться. И в реальной групповой работе ведущему желательно применять компромиссную форму ведения, предполагающую умение отслеживать цели и планомерно двигаться к этим целям; и, кроме того, умение импровизировать по ходу дела, отзываться на спонтанно возникающие запросы группы. Таким образом, поиски конкретных методических решений по руководству воспитанием детей в игре, требуют от педагога умения поддерживать само возникающие в процессе игровой деятельности силы, учитывать, что любая творческая цель, традиции обязательного выполнения игровой задачи, требования группового мнения, дух соревнования, наказания, поощрения и др. – есть лишь стихийные стимуляторы и регуляторы игровой деятельности.

Литература:

1. Подласый, И.П. Педагогика: в 3 кн. Кн. 3: Теория и технологии воспитания: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС, 2007. – 463 с.

2. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 651 с.

Психология

УДК 159.9:351.74

кандидат юридических наук Карпушкин Владимир Владимирович
Брянский филиал федерального казенного образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Орловский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова» (г. Брянск);
кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего
образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Шабаев Вадим Владимирович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ростов-на-Дону)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОБИЛИЗАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ К ПРИМЕНЕНИЮ ОРУЖИЯ

Аннотация. В статье исследованы проблемы формирования мобилизационной готовности сотрудников полиции к действиям по применению оружия. Авторами выдвинута гипотеза о имеющихся сходных параметрах отдельных психологических моментах мобилизационной готовности к стрельбе стрелков-спортсменов и сотрудников правоохранительных органов при применении ими огнестрельного оружия. Теоретически обосновано и практически подкреплено, проведёнными экспериментами наличие общих психолого-физиологических состояний, испытываемых спортсменами и сотрудниками полиции, при действиях в сложных условиях соревновательной деятельности и применении огнестрельного оружия с производством выстрела на поражение противника. Результаты исследования могут являться основой для разработки специальных упражнений, направленных на подготовку сотрудников полиции к повседневной служебной деятельности с огнестрельным оружием, формированием готовности к его применению, наиболее эффективными способами. Отмечено, что мобилизационная готовность сотрудника органов внутренних дел к применению оружия является целостным состоянием с адекватной данной деятельности специфической структурой и наиболее подходящим уровнем проявления психических и физиологических функций и качеств, а также технических умений и предыдущего опыта.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, полиция, огневая подготовка, служебная подготовка, мобилизационная готовность, «африканская техника», условно-рефлекторные связи, закон, доминирующая мотивация, обстановочная афферентация, пусковая афферентация.

Annotation. The article examines the problems of forming the mobilization readiness of police officers to use weapons. The authors hypothesized that there are similar parameters of individual psychological aspects of the mobilization readiness for shooting of athletes and law enforcement officers when using firearms. The presence of common psychological and physiological conditions experienced by athletes and police officers when acting in difficult conditions of competitive activity and the use of firearms with the production of a shot to defeat the enemy has been theoretically substantiated and practically supported by experiments. The results of the study can serve as a basis for the development of special exercises aimed at preparing police officers for daily work with firearms, forming readiness for their use, in the most effective ways. It is noted that the mobilization readiness of an employee of the internal affairs bodies to use weapons is an integral state with a specific structure adequate for this activity and the most appropriate level of manifestation of mental and physiological functions and qualities, as well as technical skills and previous experience.

Key words: firearms, police, fire training, service training, mobilization readiness, «African technique», conditioned reflex connections, law, dominant motivation, situational afference, trigger afference.

Введение. Среди повседневной человеческой деятельности и существующего разнообразия профессиональных трудовых направлений, особняком стоит ряд профессий, требующих от занимающихся ими специальной мобилизационной готовности к действиям, составляющим профессиональные компетенции. Это прежде всего деятельность в области военного, лётного дела, космонавтики, спорта высших достижений и частично, ряда других сфер деятельности к которым можно смело отнести охрану общественного порядка и борьбу с преступностью, когда речь идёт о вооружённом столкновении с правонарушителями.

Современные условия, в которых несёт службу сотрудник полиции Российской Федерации, требуют от него максимального физического и психического напряжения, большая общественная значимость защиты населения Российской Федерации от преступных посягательств на его жизнь, здоровье и собственность, требует от сотрудника высокой ответственности за результаты своей служебной деятельности.

Такие условия, вольно или невольно, создают напряжённую психологическую атмосферу, требующую от сотрудника проявления высокой психической устойчивости, собранности, выдержки и самообладания, способности выполнять свои служебные обязанности при значительном напряжении сил, в течение продолжительного времени.

Устойчивость полицейского к экстремальным условиям повседневной деятельности зависит, прежде всего, от умения реализовывать имеющиеся у него навыки деятельности в специфических условиях. Это особенно сильно проявляется в случае применения сотрудником полиции огнестрельного оружия. К сожалению, не мало примеров, когда хорошо подготовленный сотрудник полиции в противоборстве с применением огнестрельного оружия проигрывает менее подготовленному противнику. Подобные факты можно объяснить, прежде всего, с точки зрения психологии – менее подготовленный противник, сумел в данной ситуации мобилизовать все необходимые ресурсы. В ряде профильных интернет ресурсов такие ситуации даже имеют собственное название: «африканская техника». Речь идет, прежде всего, о тех случаях боестолкновений, когда великолепно подготовленные, глубоко замотивированные военнослужащие гибли, или получали ранения в огневом противостоянии, с противником, на первый взгляд проигрывающим им по всем параметрам: партизанами, повстанцами, или вооружёнными местными жителями, не имеющими никакой подготовки, слабо развитых африканских стран. В ситуациях внезапного столкновения в условиях, когда регулярные силы не готовились заранее к противостоянию, их противник, не смотря на слабую выучку смог быстрее мобилизоваться, что позволяло применить на практике имеющиеся «небогатые» навыки в стрельбе, которых оказывалось достаточно для причинения смерти, или ранений «профессионалам».

Изложение основного материала статьи. Одной из важных задач подготовки сотрудников полиции к повседневной служебной деятельности, является психологическая подготовка, направленная не только на выработку психических качеств, необходимых для службы, но и на обучение их мгновенной мобилизации.

Что же такое мобилизация (мобилизационная готовность)? На наш взгляд это: состояние непосредственной готовности к выполнению сложного технического действия, или ряда технических действий.

Проблема мобилизационной готовности сотрудника полиции, включает в себя изучение структуры и сущности этого психофизиологического состояния человека, а также разработку способов приведения человека в требуемое состояние с наименьшей потерей времени.

В связи с тем, что по алгоритму двигательных действий производство выстрела на поражение цели (мишени) у сотрудников полиции аналогично действиям спортсмена-стрелка, в дальнейшем при разработке проблемы авторы будут использовать сравнительный анализ с тренировочным процессом последних.

Спортивные психологи в своих исследованиях, посвящённых мобилизационной готовности выделяют следующие аспекты, позволяющие достигать необходимого состояния:

1. Врабатываемость.
2. Установка.
3. Нейрофизиологический аспект.

Рассмотрим их более подробно, применительно к профессиональной деятельности сотрудника полиции в её аспекте применения оружия.

Врабатываемость – исследователи давно обратили внимание, что человек приступая к какой-то деятельности не показывает сразу высокого результата, а включается в процесс постепенно.

Известный русский и советский учёный, физиолог И.П. Павлов, писал: «Я могу быстро ездить, но когда сажусь на велосипед, то начинаю не с быстрого бега, а непременно минутку-две-три разъезжаюсь. Причина простая. Ведь требуется мышечная работа. Но для неё, бог знает, сколько должно начаться нервных процессов: и новое дыхание, и новое сердцебиение, новая секреция и т.д. Нужно время на новую установку» [4, С. 115].

Проблема врабатываемости в спортивной деятельности давно подвергнута тщательному изучению различными исследователями. На основе полученных выводов установлены оптимальные для каждого вида спорта упражнения и их последовательность. Целью которых является усилие и координация различных органов и систем организма с целью достижения адекватного функционального уровня в целом. Такие упражнения носят название – «разминка».

В пулевой стрельбе «разминочными» упражнениями является выполнение выстрелов вхолостую, а также упражнения на общую координацию движений.

Однако, не смотря на почти идентичность процесса производства самого выстрела из огнестрельного оружия, у полицейского, с момента принятия решения на открытие огня до самой стрельбы проходит, как правило не более 2 секунд. При этом предшествующая стрельбе ситуация не позволяет совершать какие-либо действия (упражнения) для подготовки к ней.

Поэтому разминка, как способ подготовки организма к стрельбе у сотрудников органов внутренних дел, возможна только при проведении учебных стрельб, где её проведение давно не оспаривается всеми педагогами.

При применении оружия в условиях повседневной деятельности, сотрудник полиции лишён возможности подготовится к выполнению выстрела, осуществить «вработку» в процесс стрельбы, поэтому наиболее важными становятся нейрофизиологический аспект и имеющаяся у сотрудника установка на совершение конкретного действия. Рассмотрим их более подробно.

Причиной возникновения мобилизационной готовности человека является предстоящее действие, без такового невозможно сформировать готовность. Характер служебной деятельности сотрудника полиции столь разнообразен, что быть готовым «всегда и ко всему» – невозможно. Успех в решении стоящей задачи определяется активизацией определённых психических и физиологических процессов, структура системы которых во время формирования мобилизационной готовности должна соответствовать структуре, необходимой для выполнения данного действия (деятельности) [1, С. 18].

В случае наличия потребности и ситуации, когда ее, возможно, удовлетворить у субъекта возникает специфическое состояние, которое характеризуется, как готовность к совершению акта, могущего эту потребность удовлетворить. Иными словами, действия никогда не начинаются без причины, им предшествуют изменение психического состояния субъекта под воздействием ситуации, что в свою очередь определяет поведение, или конкретные действия, как ответ на складывающуюся ситуацию. И вот это «предшествующее поведению состояние», выражающее собой готовность психофизиологических сил субъекта к осуществлению определённых действий, принято обозначать термином «установка» [5].

По мнению ряда научных исследований, физиологической основой установки является выработка условно-рефлекторных связей.

Перед выполнением какого-либо сложно координационного действия у исполнителя активизируются условно-рефлекторные связи, содержащие в себе прошлый опыт индивида по реализации соответствующей потребности.

Применительно к производству выстрела с целью поражения противника (мишени) алгоритм действий идентичен: после принятия решения на открытие огня, сотрудник полиции совершает действия с оружием, неоднократно отработанные им в ходе учебных стрельб. При этом крайне важным является наличие у стреляющего уверенности в своих стрелковых навыках, т.е. возможности поразить именно ту цель, которая представляет угрозу. И спортсмен стрелок и полицейский, используя огнестрельное оружие совершают то, что они уже проделывали неоднократно, то к чему они заранее

подготовлены.

Важное значение при этом имеет наличие положительной установки на результат. У спортсмена это максимальное количество очков, у полицейского поражение цели с минимальным физическим вредом для неё и исключением любого вреда для окружающих.

Установку условно можно разделить на 2 вида: общая и конкретная. Общая установка формируется в процессе профессионального обучения и профессиональной деятельности и представляет собой желание (потребность) сотрудника полиции бороться с преступностью в ходе профессиональной деятельности.

Конкретная установка – это установка на совершение конкретных действий. В отличии от общей установки, которая не носит конкретизированного характера и может представлять из себя образ мышления и поведенческие реакции на нарушения закона, конкретная установка проявляется в ситуациях, когда от сотрудника требуется совершение определённых действий. В связи с тем, что выполняются действия, имеющие характер навыка – результат не только прогнозируем, но и заранее известен.

Исходя из изложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Для возникновения установки необходимо наличие у сотрудника полиции потребности и ситуации, способствующей её удовлетворению.

2. Установка, как психологическое состояние проявляется только перед выполнением определённого действия (ряда действий).

3. Установка предшествует выполнению действия, проявляется во время его выполнения и сохраняется после.

4. Установка возникает под влиянием объективных условий, в которых осуществляется конкретная деятельность, связанная с профессиональными компетенциями.

5. Установка, как двигательный навык, сформированная однажды, в дальнейшем при возникновении аналогичных условий, вызывает аналогичные действия.

6. Установка формируется, как психологическая составляющая поведения конкретной личности, на основе обучения и воспитания не противоречащего общей направленности индивидума.

Теперь рассмотрим нейрофизиологический аспект мобилизационной готовности. Ещё в 1966 году на XVIII международном конгрессе психологов, проходившем в Москве, в работах ряда авторов было экспериментально доказано положение о наличии у индивида состояния готовности, предшествующего выполнению заданного действия [2].

П.К. Анохин в своём докладе «Кибернетика и интегративная деятельность мозга», отмечал, что: «нейрофизиологический смысл стадии афферентного синтеза в формировании поведенческого акта состоит в том, что она позволяет тщательно обработать, сопоставить и систематизировать всю информацию, которая необходима организму для того, чтобы совершать наиболее адекватный для данных условий приспособительный акт» [3]. Из трудов П.К. Анохина следует, что афферентный синтез состоит из следующих компонентов:

1. Доминирующая мотивация, т.е. возможность на основе основополагающих запросов личности исключить из анализа информацию не имеющую значение в данном конкретном случае, таким образом дать ответ на вопрос: «Что делать?».

2. Обстановочной афферентации, т.е. возможности на основании исходной мотивации и внешних воздействий на организм, принять решение на конкретной действие, давая ответ на вопрос: «Как делать?».

3. Пусковой афферентации, или триггера, а именно перехода от интегрированного нервного возбуждения в состояние активного действия, т.е. ответ на вопрос – «Когда делать?».

Действие перечисленных компонентов можно сравнить с подгоном имеющейся ситуации на шаблоны заранее отработанных действий, до тех пор, пока не сформируется решение благоприятного исхода ситуации на предполагаемые действия.

У сотрудника органов внутренних дел, принимающего решение на применение оружия всегда есть доминирующая мотивация, учитывая высокую общественную значимость совершаемых действий и возможность негативных последствий в случае ошибки для себя лично и окружающих. Наличие данной мотивации, способствует полной концентрации внимания на предстоящих действиях, что в свою очередь не исключает, а наоборот способствует получению информации, необходимой для успешных действий по применению оружия.

На основе полученной информации, доминирующей мотивации и обстановочной афферентации, сотрудник принимает решение о выполнении конкретный действий. Время на оценку, принятие решения и начало действий, как правило исчисляется секундами (иногда – долями секунд). Так А.Н. Садков в своём диссертационном исследовании «Теоретико-методические основы профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников правоохранительных органов» указывает на то, что среднее время огневого контакта длится 2,9 секунды [4].

Процесс осуществления афферентного синтеза заканчивается принятием соответствующего решения, которое носит прогностический характер, относительно будущего результата.

По результатам исследования спортивных психологов установлено, что спортсмены, перед выполнением действия на результат, мысленно его «проигрывают», оценивают результат и в дальнейшем приступают непосредственно к выполнению, руководствуясь программой. Абсолютно также действует сотрудник полиции, принявший решение на применение оружия и производство выстрела. Тем самым можно сделать вывод о нейрофизиологических основах, лежащих в сути конкретного поведенческого акта.

Теперь, когда мы разобрали аспекты формирования мобилизационной готовности к действиям, рассмотрим присущие ей особенности.

На наш взгляд, формирование мобилизационной готовности к действиям по применению оружия – сознательный процесс. Спортивные психологи связывают наличие мобилизационной готовности спортсмена с протеканием ряда познавательных процессов и проявления стенических эмоций, а также готовности к максимальному напряжению воли в предстоящем соревновании. Такое состояние определяется, как «предстартовое состояние», или предстартовая готовность. В отличии от спортсменов, имеющих возможность для формирования такого состояния в длительное время, у сотрудника, как мы выяснили ранее, такая «роскошь» недоступна. В силу специфики деятельности он должен переходить в это состояние незадолго до совершения самих действий, например, в процессе пока идут переговоры, выдвигаются требования о прекращении противоправного поведения и т.п.

Переход в это состояние будет тем быстрее, чем лучше сотрудник подготовлен к предстоящим действиям, при этом мобилизации подлежат если не все, то значительно больше сил, чем в обычной обстановке.

Мобилизационную готовность, можно условно разделить на соответствующую моменту и не соответствующую.

Соответствующая, позволяет выполнить необходимые действия и получить положительный результат.

Несоответствующая, как правило сопровождается недостаточной мобилизацией сил и отражает неготовность к выполнению необходимых действий.

Является мобилизационная готовность соответствующей ситуации применения имеющихся навыков, или нет можно

оценить по следующим параметрам:

– психологическая готовность, т.е. наличие приспособительных изменений в психике человека, в связи с наличием у него профессиональных компетенций;

– техническая готовность, т.е. уровень развития у сотрудника способностей к совершению сложнокоординационных действий (в нашем случае к выполнению выстрела с поражением именно прогнозируемого объекта);

– социальная готовность, определяется мотивами выполнения действий, связана с установками на определённую деятельность, рассмотренными нами выше. Является связующим звеном для остальных составляющих, обуславливается в том числе опытом предшествующей профессиональной деятельности.

Выводы. Подводя итог необходимо отметить, что объективными показателями наличия у сотрудника полиции мобилизационной готовности к применению оружия являются:

1. Полная мобилизация и её направленность на выполнение конкретной деятельности (применение оружия).
2. Учёт беспрерывно изменяющейся обстановки, в которой сотрудник принимает решение.
3. Наличие большой общественной и личной ответственности, осознаваемой сотрудником в связи с его действиями.
4. Непоправимость, совершённой ошибки. Неадекватная оценка ситуации на применение оружия (недостаточно оснований, чрезмерный ответ и т.п.); недостаточно выработанные навыки в стрельбе, приведшие к поражению другого объекта, или не поражению выбранного – все эти последствия невозможно исправить.

На основе проведённого теоретического анализа можно дать следующее определение «мобилизационной готовности». Мобилизационная готовность сотрудника органов внутренних дел к применению оружия является целостным состоянием с адекватной данной деятельности специфической структурой и наиболее подходящим уровнем проявления психических и физиологических функций и качеств, а также технических умений и предыдущего опыта.

Литература:

1. Генов, Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф. Генов. – Москва: ФИС, 1970. – 243 с.

2. Некоторые итоги XVIII Международного психологического конгресса. – URL: http://ras.ru/FStorage/download.aspx (дата обращения: 21.01.2026)

3. Нерубенко, А.С. Использование современных кобур, повышающих эффективность применения табельного оружия / А.С. Нерубенко, А.А. Устинов, А.В. Попов, С.А. Ермоленко. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-kobur-povyshayuschih-effektivnost-primeneniya-tabelnogo-oruzhiya (дата обращения: 12.02.2026)

4. Павлов, И.П. Павловские среды: протоколы, 1933-1934 гг. / И.П. Павлов. – URL: https://kris-golovastik.livejournal.com/ (дата обращения: 21.01.2026)

5. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – URL: https://bookscafe.net/read/uznadze_dmitriy-psihologiya_ustanovki-250757.html#p1 (дата обращения: 21.01.2026)

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры психологии Лебедев Игорь Михайлович
ФГК ВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского»
Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва);
доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, секретарь научно-методического совета по социально-гуманитарным специальностям Гожиков Василий Яковлевич
ФГК ВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского»
Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва);
Федеральное учебно-методическое объединение военных
образовательных организаций высшего образования МО РФ (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ УСТОЙЧИВОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КОНТРАКТНОЙ СЛУЖБЫ К ВРАЖЕСКОМУ ДЕСТРУКТИВНОМУ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ С УЧЁТОМ ОПЫТА СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Аннотация. В научной статье рассмотрены содержательные, мотивационно-ценностные и рефлексивно-результативные компоненты психологических факторов устойчивости военнослужащих контрактной службы ВС РФ к вражескому деструктивному информационно-психологическому воздействию (ДИПВ), в том числе, с учётом опыта специальной военной операции (СВО). В частности, речь идёт о теоретических аспектах актуальных психологических проблем системной организации противодействия вражескому ДИПВ в условиях, развязанной врагами России, современной ментальной (когнитивной) войны.

Ключевые слова: деструктивное информационно-психологическое воздействие, военнослужащие, психологическая устойчивость, специальная военная операция (СВО), ментальная (когнитивная) война, военно-профессиональное самосознание.

Annotation. The scientific article examines the substantive, motivational-value and reflexive-effective components of the psychological factors of the resistance of military personnel of the contract service of the Armed Forces of the Russian Federation to enemy destructive informational and psychological influence (DIPV), including taking into account the experience of a special military operation (SVO). In particular, we are talking about the theoretical aspects of the actual psychological problems of the systemic organization of countering enemy DIPV in the conditions of modern mental (cognitive) warfare unleashed by the enemies of Russia.

Key words: destructive informational and psychological impact, military personnel, psychological stability, special military operation (SVO), mental (cognitive) war, military and professional self-awareness.

Введение. В современных условиях актуальность научного исследования содержательных, мотивационно-ценностных и рефлексивно-результативных компонентов устойчивости военнослужащих контрактной службы (ВКС) ВС РФ к вражескому деструктивному (лат. dēstrūctīvus – разрушительный, ведущий к разрушению чего-н.) информационно-психологическому воздействию имеет многосторонний характер. Этот процесс детерминируется опытом практической деятельности войск, в том числе опытом СВО, и необходимостью эффективного инновационного решения острых проблем системной организации противодействия (в системе военно-политической и психологической работы) вражескому

деструктивному информационно-психологическому воздействию (ДИПВ) в условиях когнитивной (ментальной) войны [1; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Необходимо подчеркнуть, что страны НАТО, во главе с США, признали когнитивную (ментальную) войну «пятым доменом» военных действий (наряду с сушей, морем, воздухом и киберпространством). Они открыто заявляют о целях посредством когнитивной (ментальной) войны провоцировать искажение мышления, познавательных процессов, рефлексивных суждений для «завоевания» коммуникативно-информационного пространства, «милитаризации наук о мозге», где активную роль играют технологии искусственного интеллекта для изменения не только того, что военнослужащие думают, но и того, как они действуют. Данное влияние на сознание вызывает трансформацию психики. В этой связи необходимо изучить сущность и содержание устойчивости военнослужащих контрактной службы к вражескому деструктивному информационно-психологическому воздействию.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что вражеское ДИПВ постоянно совершенствуется. Как можно сделать вывод из исследований последних лет [1; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13] и др. вражеское ДИПВ (с учётом опыта СВО) состоит. Прежде всего, в попытках глубокого проникновения в когнитивные и эмоциональные процессы с целью переформатирования внутреннего мира военнослужащих ВС РФ. При этом постоянно осуществляется прямое или косвенное воздействие на когнитивные процессы военнослужащих, что позволяет осуществлять психические манипуляции. В этой связи требуются принципиально новые подходы к психологической защите военнослужащих и формированию психологической устойчивости.

В частности, ДИПВ на военнослужащих с целью парциальных изменений мнений о ходе СВО, осуществляется через Интернет, социальные сети, кибератаки и другие средства, которые являются активным источником распространения фейков, которые могут крайне негативно влиять на сознание военнослужащих.

Тем самым военнослужащие – участники СВО, находящиеся в условиях повышенного стресса, становятся особо уязвимыми для вражеского ДИПВ. Поэтому, понимание эффективных психологических механизмов защиты от этого воздействия – ключ к разработке мер, способных сохранить боевой дух и ясность мышления.

С учётом всего вышеизложенного, методологической основой исследования психологических факторов устойчивости ВКС к ДИПВ являются концептуальные подходы к данной проблематике отечественной психологической науки, в том числе военной психологии (А.Я. Анцупов, А.Г. Асмолов, А.В. Барабанщиков, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, М.И. Дьяченко, Ю.П. Зинченко, П.А. Корчемный, В.М. Крук, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сысоев, А.М. Столяренко, Б.М. Теплов, Э.П. Утлик, Н.Ф. Феденко и др.).

Мы разделяем точку зрения тех учёных, по мнению которых, высшие, духовные уровни личности детерминируют основание её целостности, и, следовательно, информационно-психологическую устойчивость. Речь идёт о том, что личностная деятельность (по своей сущности являясь более богатой и истинной, чем предваряющее её сознание), лежит в основе данного феномена. Предметность деятельности генерирует потребности, эмоции, чувства, психологической устойчивости к вражескому ДИПВ.

Это даёт основания, опираясь на субъектно-деятельностный подход, анализировать трех-факторную модель (биологических, психологических и социальных факторов) устойчивости к вражескому ДИПВ [14, С. 2-6] и др.

Психологическая устойчивость ВКС (как субъектов, обладающих особой мировоззренческой и поведенческой установкой) к вражескому ДИПВ предполагает:

– способность контролировать эмоции, не поддаваться панике и сохранять спокойствие, проявлять самостоятельность, саморегуляцию и логическое мышление, оценивать аргументы и контраргументы, анализировать контекст, оценивать источники информации, отделять факты от вымысла, выявлять противоречия и манипуляции, идентифицировать предубеждения (как свои собственные, так и те, что заложены в информационных сообщениях);

– осуществлять самоуправление, адаптироваться и стабильно противостоять вражескому ДИПВ (знать его основные приемы и методы, понимать его цели и последствия), распознавать вражеские методы и инструментарии ментальной (когнитивной) войны;

– избегать состояние аттрактора посредством наличных ресурсов (резервов) и потенциалов, обеспечивающих энергичность и информационно-психологическую устойчивость.

В этих условиях психологическая устойчивость к вражескому ДИПВ, в том числе методам и инструментарию ментальной (когнитивной) войны предстаёт как способность ВКС эффективно справляться со стрессом, давлением и негативными воздействиями в информационной среде.

При этом учитываются личностные особенности свойств нервной системы ВКС (эмоциональная возбудимость, тревожность, организованность волевого контроля, подвижность, стойкость, стабильность, уравновешенность, внимание, память и т.п.)., влияющие на сохранение, в предбоевой и боевой обстановке, работоспособности познавательных, эмоциональных и волевых процессов в границах психической нормы.

Специфика устойчивости ВКС состоит в реагировании (состоянии) на негативное информационно-психологическое воздействие посредством структурной организации личностных функциональных систем (военно-служебной, потребностно-мотивационной и поведенческой) [4; 5; 7; 12; 14] и др.

Как показало исследование, психологические факторы и соответствующие виды устойчивости ВКС к вражескому ДИПВ (с учётом интериоризации опыта СВО и понимания агрессивных реалий, развязанной врагами России, ментальной (когнитивной) войны), могут быть представлены посредством их многофакторной дифференциации (таблица 1).

Таблица 1

Виды устойчивости ВКС к информационно-психологическому деструктивному воздействию с учётом интериоризации опыта СВО

Виды устойчивости ВКС к информационно-психологическому деструктивному воздействию	Краткая характеристика
Личностно-смысловая устойчивость	Устойчивость ведущего уровня, выражающая актуализацию личностных потенциалов и собственных усилий ВКС, развитие их военно-профессионального самосознания, стабильный характер государственно-патриотических ценностных ориентаций (способность созидать свой образ «Я – Воин России), стрессоустойчивость, адекватную самооценку, личную ответственность, самокритичность, а также жизненные смыслы в виде готовности к противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию с учётом опыта СВО.
Субъектно-техническая устойчивость	Устойчивость, включающая участие ВКС, в части их касающейся: а) в радиоэлектронном подавлении и огневом поражении вражеских информационных систем; б) во всевозможной дезинформацию противника посредством «утечки важной информации», маскировки, демонстративных действиях и т.п.
Целевая устойчивость	Устойчивость, отражающая готовность ВКС корректировать своё поведение сообразно стоящей перед ними цели – всеобъемлющего противодействия деструктивному информационно-психологическому воздействию.
Интериоризационная устойчивость	Устойчивость, включающая, усвоенные посредством интериоризации, военно-профессиональные и военно-социальные нормы, новейшие технологии, а также навыки эффективного противодействия деструктивному информационно-психологическому воздействию (на основе военно-профессиональных механизмов саморегуляции и самоорганизации).
Стабильная устойчивость	Устойчивость, характеризующаяся конкретными (стабильными) действиями ВКС по противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию (вне зависимости от сложившейся ситуации).
Актуальная (ситуационно-действенная) устойчивость	Устойчивость, оказывающая существенное влияние на эмоциональное состояние ВКС, которое являясь триггером их актуального адекватного поведения, переживаемого в данный момент времени, служит основой адекватных стратегий противодействия деструктивному информационно-психологическому воздействию (в зависимости от обстоятельств, складывающихся в конкретной ситуации).
Первичная устойчивость	Устойчивость, являющаяся основой целесообразной избирательной первичной активности ВКС по противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию.
Ресурсная устойчивость	Устойчивость, которая при необходимости может изменить уже сформированные линии поведения ВКС (по противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию) на более продуктивные (с учётом личностного психологического ресурса).
Мотивационно-операциональная устойчивость	Устойчивость, побуждающая (направляющая) поведение ВКС и предполагающая готовность к противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию.
Фиксированная устойчивость	Устойчивость, существующая у ВКС в качестве функционального блока, способного сохранять систему (соответствующие адекватные и эффективные формы и способы поведения) противодействия деструктивному информационно-психологическому воздействию.

Психологическая устойчивость ВКС включает способность сохранять адекватное восприятие действительности и эмоциональное равновесие в условиях вражеского ДИПВ. Как показало исследование, психологическая устойчивость ВКС (адекватное восприятие ими действительности, эмоциональное равновесие и определённая защита в условиях вражеского ДИПВ) является следствием не фрагментарной, а совокупной деятельности всех органов военного управления в ходе СВО, в том числе психологической, военно-политической, организационно-методической и технической работы соответствующих структурных подразделений.

Как показывает опыт СВО, в условиях вражеского ДИПВ, важную роль играет формирование малых групп взаимоподдержки с сильной групповой военно-профессиональной идентичностью (в составе двух, трёх или пяти человек), где ВКС обсуждают полученную информацию, совместно, по принципу «коллективного разума» («мозговой атаки») анализируют её достоверность.

Анализ научной литературы [3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14] показал, что (с учётом опыта СВО) устойчивость ВКС к вражескому ДИПВ, имеет определённые уровни:

Высокий уровень устойчивости ВКС характеризуется:

а) актуализацией личностных потенциалов и собственных усилий в противодействии вражескому ДИПВ (знанием его основных приемов и методов, пониманием его целей и последствий), распознаванием методов и инструментариев ментальной (когнитивной) войны, а также эффективным участием (в части касающейся): в радиоэлектронном подавлении и огневом поражении вражеских информационных систем; во всевозможной дезинформации противника посредством «утечки важной информации»; маскировки и демонстративных действиях и т.п.;

б) способностью адекватно реагировать на внешние экстремальные воздействия и успешно выполнять военно-профессиональную деятельность, а также контролировать эмоции, сохранять спокойствие, проявлять самостоятельность, оценивать информационные аргументы и контраргументы;

в) усвоением, посредством интериоризации, военно-профессиональных компетенций и военно-социальных норм, личной ответственностью, высокой работоспособностью, стремлением к достижению успеха в воинской службе (на основе военно-профессиональных механизмов саморегуляции и самоорганизации);

г) сильной (подвижной) нервной системой, глубиной эмоциональной сферы, эмоциональной стабильностью,

интуитивностью, вербальным интеллектом, чувствительностью, самокритичностью, стрессоустойчивостью, развитыми способностями избегать состояние аттрактора посредством наличных ресурсов (резервов).

Средний уровень устойчивости ВКС характеризуется:

а) средней степенью соответствующих характеристик, представленных выше (в перечне при оценке высокого уровня устойчивости), в том числе развития волевых качеств, актуализации личностных потенциалов и собственных усилий в противодействии деструктивному информационно-психологическому воздействию;

б) участием (в части касающейся): в радиоэлектронном подавлении и огневом поражении вражеских информационных систем; во всевозможной дезинформации противника посредством «утечку важной информации»; маскировке и демонстративных действиях и т.п.;

в) оптимальностью доминантности, самоконтроля, добросовестности, состояния фрустрации и потребности в достижении успеха в воинской службе, способностью контролировать свое поведение в соответствии с требованиями воинских уставов, приказов, наставлений, инструкций и т.п.;

г) отсутствием трудностей в общении и психологического дискомфорта в воинском подразделении.

Низкий уровень устойчивости ВКС характеризуется:

а) низкой степенью соответствующих характеристик, представленных выше (в перечнях при оценке высокого и среднего уровней устойчивости), в том числе развития волевых качеств, актуализации личностных потенциалов и собственных усилий в противодействии деструктивному информационно-психологическому воздействию;

б) недостаточным развитием навыков самоконтроля, саморегуляции и коммуникативных умений (общения в коллективе воинского подразделения); потребностью внешнего контроля поведения, соответствующего требованиям воинских уставов, приказов, наставлений, инструкций и т.п.;

в) тревожностью, эмоциональным дискомфортом и незначительным наличием дисфункциональных психологических элементов, в числе которых дистресс, психологическая гипермобилизация, фрустрированность, астенические эмоции и др.);

г) недостаточной подготовкой для участия (в части касающейся): в радиоэлектронном подавлении и огневом поражении вражеских информационных систем; во всевозможной дезинформации противника посредством «утечки важной информации», маскировки, демонстративных действий и т.п.

В исследовании также установлено, что (с учётом опыта СВО) вражеское ДИПВ детерминирует содержание соответствующего целенаправленного и управляемого противодействия посредством:

– устойчивости к вражескому ДИПВ со стороны самих ВКС (как субъектов, обладающих особой мировоззренческой и поведенческой установкой), их высоких личностных военно-профессиональных качеств, в том числе государственно-патриотического самосознания;

– участия в нанесении ущерба противнику в военной, интеллектуальной, духовной и эмоционально-волевой сферах его деятельности;

– деятельности командования, военно-политических органов, психологов, командиров подразделений по выявлению (изучению), предупреждению, ослаблению, устранению (ликвидации) и отражению опасностей и угроз, способных нанести неприемлемый (недопустимый объективно и субъективно) вред развитию высокого уровня устойчивости ВКС к вражескому ДИПВ.

В том числе, система мер нейтрализации вражеского ДИПВ на ВКС включает:

– государственно-патриотическое воспитание, формирование мужества, смелости, целеустремленности, дисциплинированности, сознательности и самообладания;

– развитие способности к критическому мышлению (наличия «иммунитета» к деструктивному вражескому влиянию), в том числе вооружение базовыми знаниями о феномене ментальной (когнитивной) войны;

– мониторинг состояния информационно-психологической безопасности, в том числе непрерывный поиск новых очагов информационно-психологической напряженности и пресечение акций деструктивного влияния, а также защита информационной инфраструктуры от применения информационно-технических средств и методов воздействия;

– непрерывный поиск и устранение уязвимостей в содержании военно-политической, воспитательной и психологической работы, в том числе в психолого-педагогическом сопровождении самостоятельных действий ВКС, направленных на противодействие вражеским методам и инструментариям ментальной (когнитивной) войны.

Как показало исследование, «когнитивный иммунитет» ВКС – его комплексная способность противостоять вражескому ДИПВ на уровне мышления, восприятия и принятия решений. Речь идёт: а) об умении распознавать и управлять своими эмоциями, чтобы не стать жертвой эмоционального заражения; б) о понимании своих государственно-патриотических ценностей и убеждений.

Выводы. Таким образом, можно сделать выводы о том, что устойчивость ВКС детерминируется актуализацией их индивидуальных мотивационно-смысловых и эмоционально-волевых потенциалов для противодействия ДИПВ посредством знания основных вражеских приемов, распознавания методов и инструментариев ментальной (когнитивной) войны, стремления к достижению успеха в воинской службе.

В качестве заключения следует отметить, что (с учётом опыта СВО) анализ теоретических аспектов психологической устойчивости ВКС к вражескому ДИПВ, позволяет сделать выводы о многофакторности данного феномена.

Во-первых, устойчивость зависит от психологической подготовки воинских подразделений, а также от индивидуальных качеств ВКС, их военно-социальных мотивов, государственно-патриотических ценностных ориентаций, военно-профессиональной компетентности, мотивационно-смысловых и эмоционально-волевых характеристик.

Во-вторых, личностная устойчивость ВКС включает конкретные компоненты, в числе которых когнитивные, волевые, эмоциональные и поведенческие. Они в своей совокупности (при конструктивной ориентации на решение военных служебно-боевых задач и системообразующей роли фактора личностной мотивации) проявляются в оценке способов и средств вражеского ДИПВ, а также в подготовке и реализации предложений по их нейтрализации, включая сознательную саморегуляцию действий (в соответствие с опытом СВО и требованиями складывающейся военно-политической ситуации в ВС РФ).

Литература:

1. Буранов, С.Н. Особенности защиты личного состава и членов их семей от негативного информационно-психологического воздействия в условиях специальной военной операции / С.Н. Буранов, Ф.А. Краснокутский // Вестник адъюнкта. – 2023. – № 2. – С. 17-25

2. Вилкова, А.А. Политико-психологические вызовы информационной войны против российского государства в условиях специальной военной операции / А.А. Вилкова, К.Г. Сулагаева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2023. – № 13(1). – С. 128-134

3. Гожиков, В.Я. Актуальные проблемы государственно-патриотического воспитания студентов (будущих офицеров) военных учебных центров с учётом ментальной (когнитивной) войны против России / В.Я. Гожиков, Д.Л. Заруцкий // Мир

науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 275-278
4. Грачев, Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты: дис. ... д-ра психол. наук / Г.В. Грачев. – Москва, 2000. – 547 с.
5. Канский, С.В. Психологическая устойчивость военнослужащего / С.В. Канский, В.П. Мелешенко // Армейский сборник. – 2022. – № 4. – С. 21-27
6. Кисляков, П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию / П.А. Кисляков, А.С. Меерсон, П.А. Егорова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 2-11
7. Лебедев, И.М. Актуальные психолого-педагогические проблемы практической подготовки курсантов военного вуза к противодействию вражескому информационному деструктивному воздействию / И.М. Лебедев, В.Я. Гожиков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-2. – С. 445-450
8. Лебедев, И.М. Негативное информационное воздействие на военнослужащих: психологические способы противодействия / И.М. Лебедев, Е.А. Шныренков // Человеческий капитал. – 2024. – № 4(184). – С. 138-146
9. Малозёмов, А.В. Боевой опыт специальной военной операции как условие воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих десантных войск / А.В. Малозёмов, А.А. Белянский // Военный академический журнал. – 2024. – № 1(41). – С. 35-39
10. Неклюдова, А.В. Влияние информационной войны на сознание человека / А.В. Неклюдова, В.М. Аксенова // Культура. Наука. Образование. – 2023. – № 1(66). – С. 142-147
11. Петров, В.Е. Негативное информационно-психологическое воздействие как детерминанта стагнации профессионально-личностного развития представителей силовых ведомств / В.Е. Петров, А.В. Кокурин, А.В. Литвинова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – Т. 47. – № 3. – С. 207-227
12. Романова, М.С. Исследование психологических особенностей военнослужащих по контракту как фактор готовности к участию в специальной военной операции / М.С. Романова, А.М. Кукуляр // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN523.pdf (дата обращения: 10.04.2026)
13. Фаустова, А.Г. Психологическая устойчивость и феноменологически близкие категории / А.Г. Фаустова, А.Э. Афанасьева, И.С. Виноградова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – Т. 9. – № 1(32). – С. 17-25
14. Чемоданова, М.В. Проблема информационно-психологической безопасности личности в современных психологических исследованиях / М.В. Чемоданова // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11. – № 4(28). – С. 98-104

Психология

УДК 159.9
кандидат психологических наук, доцент Султанова Ирина Викторовна
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
студент Вебер Светлана Сергеевна
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ТРЕНДЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В ИНТЕРНЕТ ПРОСТРАНСТВЕ КАК ФАКТОР АГРЕССИВНОСТИ И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Работа раскрывает влияние ироничных и агрессивно-эстетизированных культурных трендов на психологическую сферу подростков. Вводится понятие «иронично-деструктивной медиасреды» как нового фактора риска, влияющего на формирование агрессивных и аутоагрессивных установок. В исследовании приняли участие 40 подростков 13-17 лет. Использовались психодиагностические методики и корреляционный анализ Спирмена. Результаты показали преобладание среднего уровня вовлеченности в деструктивный контент. Также выявлен умеренный уровень проблемного использования интернета. Подростки демонстрируют критическое отношение к онлайн-информации при общем доверии к среде. У большинства респондентов зафиксирован низкий уровень агрессивного поведения. Суицидальный риск распределился между низким и средним уровнями. Сделаны выводы о наличии взаимосвязи между особенностями восприятия, а также степенью включенности подростков в современные социокультурные тренды и выраженностью риска агрессивного и суицидального поведения.
Ключевые слова: интернет-среда, деструктивный контент, агрессия, суицидальный риск, социокультурные тренды.
Annotation. The work reveals a little-studied area - the influence of ironic and aggressively aestheticized cultural trends on the psychological sphere of adolescents. The concept of «ironic-destructive media environment» is introduced as a new risk factor that affects the formation of aggressive and auto-aggressive attitudes. The paper concludes that there is a relationship between the perception patterns and the degree of adolescents' involvement in modern sociocultural trends and the risk of aggressive and suicidal behavior.
Key words: internet environment, destructive content, aggression, suicide risk, sociocultural trends.

Введение. Современная социокультурная среда подростка формируется под влиянием цифровых технологий, массовой медиакультуры и сетевых сообществ, которые становятся ключевым пространством социализации. Особую роль в этом процессе играют медиатренды – визуальные, музыкальные и мем-контенты, отражающие ценности, установки и формы самопрезентации современного молодого поколения [1].

В последние годы в молодежной онлайн-культуре активно распространяются явления, основанные на иронии, цинизме и демонстрации насилия. Виртуальные сообщества и субкультуры, а также контент с элементами «темного юмора» и самоиронии на тему смерти и саморазрушения, формируют особую эмоциональную атмосферу, в которой границы допустимого размываются [3; 4].

Для подростков, находящихся на этапе становления личности и самоидентичности, такие тенденции могут представлять существенный риск, влияя на формирование агрессивных установок, эмоциональную нестабильность и повышение суицидального риска [2].

Формулировка цели статьи: определить взаимосвязь между особенностями восприятия, а также степенью включенности подростков в современные социокультурные тренды и выраженностью риска агрессивного и суицидального поведения.

Изложение основного материала статьи. Для решения поставленных задач был использован комплекс

взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ и обобщение научной литературы по теме исследования; эмпирические методы, включая психодиагностическое тестирование; методы количественной обработки данных (сравнительный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена).

В качестве диагностического инструментария были применены:

1. Опросник доверия молодежи к виртуальной среде. Т. В. Белых, А. А. Шаров и др. (2025).
2. Общая шкала проблемного использования интернета S. Caplan (2010) Адаптация: А.А. Герасимова, А.Б. Холмогорова (2018).
3. Опросник Типология киберагрессии K. Runions et al. (2017) Адаптация: С.С. Антипина (2021).
4. Опросник Риски девиантного поведения А.С. Дамадаева, Д.В. Журавлев (2023) [5].
5. Авторская анкета «Вовлечённость подростков в современные социокультурные тренды».

Наше эмпирическое исследование было проведено на случайной выборке из 40 человек, в возрасте от 13 до 17 лет. Испытуемые были выбраны случайным образом среди жителей города Севастополя, давших добровольное согласие на участие в исследовании.

Для исследования общей степени вовлеченности в интернет среду нами была разработана анкета «Вовлеченность подростков в современные социокультурные тренды». Данные, полученные благодаря ей позволили судить о количестве времени, проводимом в Интернет-среде, предпочитаемых платформах, частоте столкновений с агрессивным или деструктивным контентом, эмоциональном отношении к такому контенту. Также выявлялось наличие или отсутствие поведенческих проявлений и компенсаторных факторов.

По времени потребления контента выборка разделилась ровно пополам. 50% испытуемых указали в анкете что проводят в сети в среднем 3-4 часа в день, еще 50%, что проводят в сети более 4 часов в день. Распределение испытуемых по уровням вовлеченности представлено на рисунке 1.

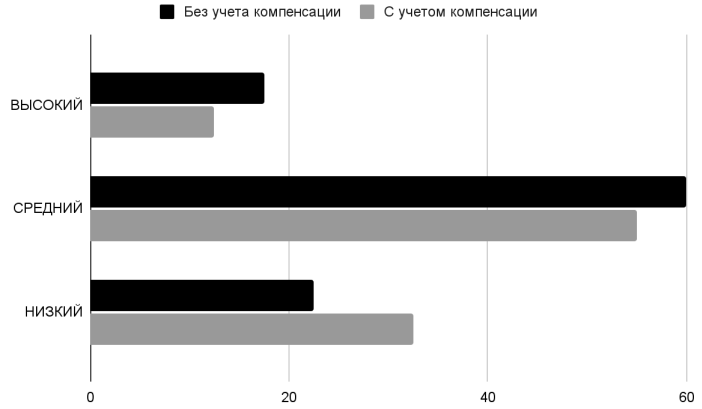


Рисунок 1. Уровни вовлеченности в деструктивные социокультурные тренды у испытуемых

На данной диаграмме, мы видим, что у большего числа испытуемых как с учетом компенсации (55% – 22 человека), так и без нее (60% – 24 человека) был выявлен средний уровень вовлеченности в деструктивные социокультурные тренды, у 12,5% (17.5% без учета компенсации) – высокий и у 32,5% (22.5% без учета компенсации) - низкий. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в группе в большей степени выражен средний уровень вовлеченности, который испытуемые могут демонстрировать в двух ситуациях. Во-первых, это происходит, когда они реже взаимодействуют с агрессивным и деструктивным контентом и слабо эмоционально реагируют на него. Во-вторых, средний уровень вовлеченности может проявляться, когда они чаще взаимодействуют с этим типом контента, но при этом действуют компенсаторные механизмы, которые нейтрализуют возможное негативное влияние на их поведение. В обоих случаях деструктивный контент оказывает минимальное воздействие на поведенческие модели или не влияет на них вовсе.

Следующим шагом мы решили оценить уровень критичного отношения к социальным сетям как к источнику информации о социокультурных тренах. Для этого мы использовали опросник доверия молодежи к виртуальной среде Т.В. Белых, А.А. Шаров и др. Интегративная шкала доверия к виртуальной среде показала достаточно оптимистичные результаты: 60% испытуемых демонстрируют средний уровень доверия к виртуальной среде. Данный показатель свидетельствует о сохранении критического подхода к информации, получаемой из онлайн-источников, несмотря на общий фон доверия. Испытуемые склонны подвергать сомнению достоверность потребляемого контента, проявляя избирательность в выборе источников информации. Тем не менее могут безоговорочно доверять, например, определенным ресурсам или заявлениям, полностью соответствующим их субъективным представлениям.

Также благодаря данной методике мы смогли оценить компоненты доверия к виртуальной среде, чтобы понять на какие конкретно факторы обращают внимание наши респонденты. Распределение по компонентам и их выраженности представлено на рисунке 2.

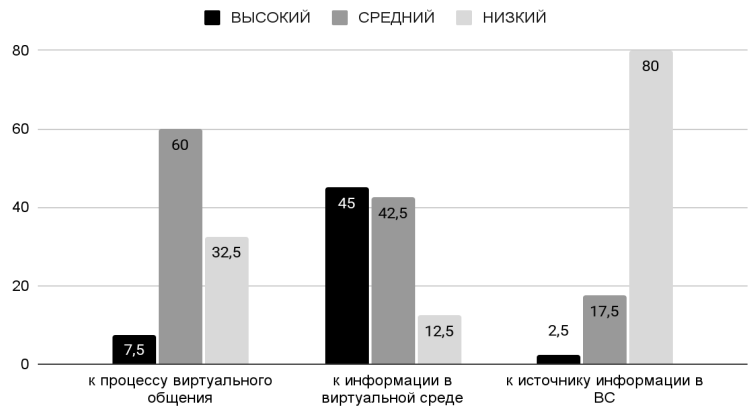


Рисунок 2. Распределение уровней компонентов доверия к виртуальной среде

На основании данных результатов можно сделать вывод, что участники демонстрируют критическое отношение к источникам информации, однако проявляют высокий уровень доверия к самой информации и процессу виртуального взаимодействия. Данное противоречие может указывать на неоднозначное восприятие виртуальной среды.

Далее мы перешли от анализа общих тенденций восприятия онлайн-пространства и контента, потребляемого через него респондентами к конкретным возможным негативным последствиям. Для начала мы использовали общую Шкалы проблемного использования Интернета (GPIUS3) Скотта Каплана, адаптированную А.А. Герасимовой и А.Б. Холмогоровой для анализа наличия или отсутствия влияния интернет-среды на измерения когнитивных процессов и особенностей поведения испытуемых.

Для начала проанализируем данные по общей шкале проблемного использования интернета. Анализ распределения уровней по общей шкале проблемного использования Интернета показал, что у большинства респондентов выявлен средний уровень выраженности – 65%. Это свидетельствует о том, что использование интернета в нашей выборке носит в целом адаптивный характер, однако сопровождается отдельными признаками проблемного поведения, такими как периодические трудности контроля времени, использование сети для регуляции эмоционального состояния и повышенная вовлеченность в онлайн-деятельность.

Далее проанализируем отдельные факторы проблемного использования Интернета. Данные представлены на рисунке 3.

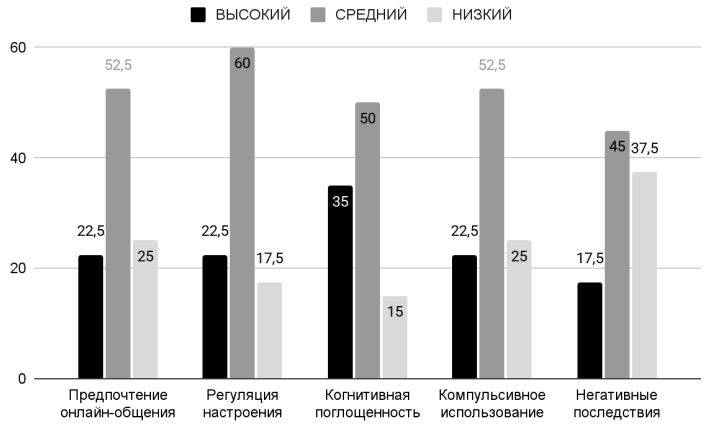


Рисунок 3. Распределение уровней факторов проблемного использования Интернета

Анализ распределения уровней факторов проблемного использования Интернета показал, что по большинству шкал преобладает средний уровень выраженности показателей. Это значит, что онлайн-общение среди большей части респондентов используется наравне с реальным, но не заменяет его. Интернет-среда используется для улучшения эмоционального состояние, но не является основным способом регуляции настроения. Мысли об интернет-активности возникают периодически и не мешают повседневной деятельности. Наблюдаются трудности контроля времени в сети, но в целом использование Интернета контролируется, а негативные последствия возникают редко.

Так как мы предполагаем наличие связи потребления деструктивного контента с высоким уровнем суицидального риска и агрессии, то нам необходимо исследовать выраженность этих двух факторов. Для этого мы использовали опросник Риски девиантного поведения А.С. Дамадаеваой, Д.В. Журавлева (2023).

Полученные результаты представлены на рисунке 4.

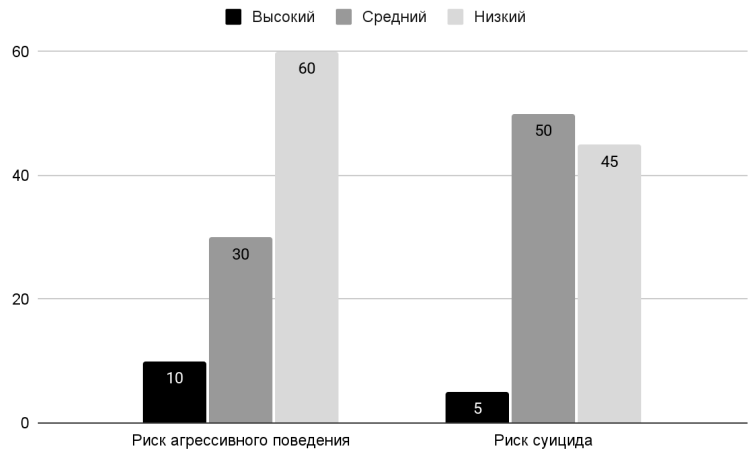


Рисунок 4. Результат распределения по методике опросник Риски девиантного поведения А.С. Дамадаева, Д.В. Журавлев

Анализ данных, представленных в таблице и на рисунках, позволяет сделать вывод о преобладании низкого риска агрессивного поведения среди участников исследования – 60%. Это указывает на то, что респонденты демонстрируют либо незначительную, либо умеренную интенсивность проявления агрессии. В частности, фиксируется отсутствие агрессивных реакций в стандартных и безопасных условиях, адекватное использование агрессии в ситуациях, требующих самообороны, а также сублимация агрессивных импульсов в профессиональной деятельности и стремление к достижению высоких результатов. В отдельных случаях при таких результатах может наблюдаться субнормальный уровень агрессии, выражающийся в полном отсутствии агрессивных действий даже в ситуациях, требующих адекватной самообороны.

По школе риск суицида распределение произошло практически равномерно между средним – 50% и низким – 45% уровнями риска. Средний уровень суицидального риска указывает на потенциальное усиление суицидальных тенденций в условиях психотравмирующей ситуации. В результате может развиться состояние социально-психологической дезадаптации, сопровождающееся формированием пассивных суицидальных мыслей. Суицид воспринимается как предпочтительный способ разрешения кризисного состояния.

Низкий уровень выраженности риска суицида свидетельствует об отсутствии суицидального риска. Даже в условиях психотравмирующей ситуации не наблюдается формирования состояния социально-психологической дезадаптации и не возникают суицидальные мысли. Суицидальные мысли появляются исключительно в контексте реактивных состояний психики, которые сопровождаются длительной или чрезмерной психической травматизацией.

Заключительным этапом нашего исследования является определение взаимосвязи между уровнем агрессии и суицидального риска испытуемых с их вовлеченностью в социокультурные тренды. Данные об уровне агрессии и суицидального риска возьмем из методики Риски девиантного поведения, а данные о вовлеченности в социокультурные тренды из методик Шкала проблемного использования Интернета, Шкала доверия к виртуальной среде и анкеты Вовлеченность подростков в современные социокультурные тренды. Для решения этой задачи мы применим корреляционный анализ, используя коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Благодаря проведенному корреляционному анализу удалось выявить существование достоверно значимой связи между наличием определенных трудностей организации поведения в интернет-среде и степенью выраженности негативных проявлений. Так, была выявлена положительная корреляционная связь между уровнем проблемного использования Интернета и риском суицида (r = 0,439) и риском агрессивного поведения (r = 0,472). Полученные результаты свидетельствуют о том, что более высокий уровень проблемного использования Интернет-среды связан с повышением агрессивных тенденций и суицидального риска. Это говорит о том, что Интернет-среда, выступая не только средством коммуникации, но и пространством трансляции социокультурных трендов, норм и моделей поведения, напрямую влияет на возможность проявления исследуемых негативных факторов.

Следующее сравнение проводилось между тем же негативными факторами и фактором доверия к виртуальной среде. Здесь так же как в предыдущем случае была установлена достоверная связь с показателями риска суицида (r = 0,462) и риска агрессивного поведения (r = 0,511)

Данное сравнение так же, как прошлое доказывает наличие связи между степенью доверия к информации в онлайн-среде, которая выступает транслятором всех современных социокультурных движений, и возможностью развития исследуемых негативных факторов.

Третий блок корреляций проводился между уже упомянутыми негативными факторами и интегральным показателем вовлеченности в социокультурные тренды. Кроме того, анализировалась взаимосвязь вовлеченности и проблемного использования Интернета. Этот анализ проводился чтоб подтвердить значимость для нашего исследования взаимосвязи негативных проявлений не только с вовлеченностью в тренды, но и с использованием Интернет-среды в целом, как источника информации о них. В ходе анализа удалось установить достоверную связь вовлеченности в социокультурные тренды с показателями риска агрессивного поведения (r = 0,434). Также достоверная связь установлена между вовлеченностью в социокультурные тренды и проблемным использованием Интернета, при увеличении степени включенности личности в Интернет-пространство возрастает вероятность формирования проблемных форм Интернет-поведения.

Полученные результаты позволяют рассматривать вовлеченность в Интернет-среду как фактор, связанный с формированием проблемного использования Интернета. Чем больше Интернет становится значимой частью социальной и культурной среды личности, тем выше риск формирования дезадаптивных форм поведения в сети.

В последнем блоке проводилась корреляция между характером и тематика потребляемого контента в интернет среду и исследуемыми негативными факторами.

В результате была установлена достоверная прямая связь между характером потребляемого контента (в анкете исследовалась именно частота встречаемости респондентами агрессивного и деструктивного контента) с риском суицида

(r = 0,328) и риском агрессивного поведения (r = 0,513). Эти результаты позволяют нам говорить о том, что с увеличением частоты встречаемости респондентами в Интернет-среде агрессивного или деструктивного контента растет риск появления суицидальных тенденций, риск агрессивного поведения и риск социально-психологической изоляции.

Таким образом, результаты корреляционного анализа показали наличие значимых взаимосвязей между вовлеченностью в Интернет-среду, характером потребляемого контента, а также уровнем проблемного использования интернета с показателями агрессивности и суицидального риска.

Выводы. Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что Интернет-среда, выступая не только средством коммуникации, но и пространством трансляции социокультурных трендов, норм и моделей поведения, напрямую влияет на возможность проявления исследуемых негативных факторов. При высоком уровне вовлеченности и проблемного использования Интернета повышается вероятность усвоения деструктивных моделей поведения, транслируемых в Интернет-среде, что может проявляться в росте агрессивности, протестного поведения, социальной изоляции и суицидального риска. Интернет-среда в данном случае может рассматриваться как канал распространения социокультурных установок, связанных с нормализацией агрессивного поведения, рискованных действий, социальной изоляции, а также деструктивных форм самоповреждающего поведения.

В целом полученные результаты подтверждают предположение о том, что социокультурные тренды, транслируемые в Интернет-среде, могут выступать фактором формирования агрессивных тенденций и повышения суицидального риска. Следует отметить, что выявленные корреляционные связи не позволяют говорить о причинно-следственных зависимостях, однако указывают на наличие устойчивых взаимосвязей между исследуемыми показателями и позволяют рассматривать Интернет-среду как значимый социокультурный фактор, связанный с агрессивностью и суицидальным риском.

Литература:

1. Бовина, И.Б. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна / И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 3. – С. 101-115

2. Ефимочкина, Н.Б. Влияние цифровизации на трансформацию систем управления: тренды современности / Н.Б. Ефимочкина, С.Х. Сулумов // Теории и проблемы политических исследований. – 2024. – Т. 13. – № 3-1. – С. 20-33

3. Карабанов, А.А. Субкультура детства в информационном пространстве: особенности «картины мира» / А.А. Карабанов // Культура и искусство. – 2022. – № 8. – С. 10-24

4. Мацута, В.В. Анализ текстового контента девиантных онлайн-сообществ / В.В. Мацута, Ю.О. Мундриевская, Г.Н. Сербина, Е.С. Мищенко // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 3. – С. 90-101

5. Основы диагностики и профилактики суицидального поведения у подростков: методические материалы обучающего семинара (14-15 октября 2020 г., г. Киров) / сост. А.Н. Михайлов, А.В. Горбушина, Е.В. Матвеева, А.С. Власов. – Киров, 2020. – 64 с.

Психология

УДК 159.922.735

магистрант Табола Татьяна Сергеевна
Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Баранова Екатерина Михайловна
Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент Аржакаева Татьяна Анатольевна
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский региональный социально-экономический институт» (г. Видное)

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность изучения взаимосвязи самооценки младших школьников и их сиблинговой позиции. Выявлены противоречия в современной практике психологического сопровождения детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей сиблингов. Проанализированы научные подходы к изучению влияния семейной структуры на самосознание ребенка. Рассмотрена специфика сиблинговой позиции ребенка, характеризующей его место в семейной структуре. Описана методика проведения исследования особенностей самооценки младших школьников в зависимости от сиблинговой позиции. Отобраны методы исследования и психодиагностический инструментарий. Представлен качественный и количественный анализ психодиагностики уровня самооценки и притязаний по шкалам: «характер», «ум», «авторитет», «внешность», «умение делать своими руками», «уверенность в себе». Дана оценка особенностей самооценки младших школьников в группах «старшие сиблинги», «младшие сиблинги», «единственные дети». В результате сравнительного анализа выявлены статистически значимые различия (p=0,05) между исследуемыми группами по высокому уровню самооценки и притязаний. Предложены рекомендации педагогам-психологам по разработке коррекционно-развивающих программ, учитывающих сиблинговый статус ребенка.

Ключевые слова: самооценка, младший школьный возраст, семейная структура, сиблинговая позиция.

Annotation. The article substantiates the relevance of studying the relationship between the self-esteem of junior schoolchildren and their sibling position. It identifies contradictions in the current practice of psychological support for child-parent relationships in families with siblings. The article analyzes scientific approaches to studying the influence of family structure on a child's self-awareness. It examines the specifics of a child's sibling position, which characterizes their place in the family structure. The article describes a research methodology for studying the self-esteem of junior schoolchildren based on their sibling position. It selects research methods and psychodiagnostic tools. The article presents a qualitative and quantitative analysis of the psychodiagnostics of the level of self-esteem and aspirations on the following scales: «character», «intelligence», «authority», «appearance», «ability to do things with one's own hands», and «self-confidence». The article also provides an assessment of the characteristics of self-esteem in primary school students in the groups of «older siblings», «younger siblings», and «only children». As a result of the comparative analysis, it was found that.

Key words: self-esteem, primary school age, family structure, and sibling position.

Введение. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для возникновения и формирования важных личностных образований, одним из ключевых элементов которых является самооценка ребенка. Для успехов в учебной

деятельности, выстраивания межличностных взаимоотношений со сверстниками и значимыми взрослыми, для психологического благополучия и гармоничного развития важна адекватная и устойчивая самооценка. Самооценка выполняет важные функции, благодаря которым ребенок успешно решает возрастные задачи развития данного периода: учится выделять учебную задачу из потока жизни и осваивает общие способы ее решения; учится управлять своим вниманием, памятью и поведением, регулирует своё поведение; учится работать в группе, договариваться, видеть и учитывать позицию другого; выстраивает свои взаимоотношения, вырабатывает систему отношения к своему «Я» (чувство компетентности «Я – ученик»).

Именно в контексте семейных взаимоотношений у младшего школьника формируется базовое представление о самом себе через призму оценивания значимыми взрослыми, братьями и сёстрами. Родители, воспитывающие сиблингов, сталкиваются с особыми задачами в их семейной динамике. Множество факторов влияют на взаимоотношения сиблингов, например, возраст детей, их личностные особенности, а также стиль и методы воспитания, которые применяют родители. Эти факторы могут иметь значительное влияние как на индивидуальное развитие каждого ребенка, так и на динамику отношений между детьми и их родителями. Изучение специфики влияния различных особенностей семейных взаимоотношений на формирование самооценки ребенка является актуальной и востребованной для исследования темой, так как на формирование и становление личности ребенка ключевую роль оказывают именно семья и социум, в которых находится ребёнок.

Проблема самооценки всесторонне рассматривалась в трудах отечественных психологов М.И. Лисиной, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского. Самооценка младшего школьника в контексте учебной деятельности была детально исследована Д.Б. Элькониным, Л.В. Бороздиной, В.В. Давыдовым. И.И. Чеснокова, А.И. Липкина, Е.А. Новикова, Р.В. Овчарова и О.А. Карабанова изучали понятие детской самооценки в контексте детско-родительских отношений.

За последние пять лет в исследованиях самооценки детей в зависимости от сиблинговой позиции был накоплен значительный массив теоретических обзоров, в то время как эмпирических данных в контексте этого вопроса значительно меньше. В исследовании В.А. Перегудиной и М.Г. Клевакиной были выявлены статистически значимые различия: самооценка единственных и старших детей в общем выше, чем самооценка младших сиблингов. В работе Л.Н. Гридяевой отмечается, что младшие сиблинги и единственные дети имеют высокий уровень самооценки, в то время как старшие сиблинги в большинстве своём имеют средний уровень самооценки [2]. Габриэль Сильвер, психиатр и психоаналитик, доцент клинической психиатрии, анализирует основные идеи, предложенные к настоящему времени относительно роли братьев и сестер в развитии ума, включая влияние порядкового положения, формирования идентичности, потери брата или сестры, ощущения телесного «я» и способности к близости. Различия в личностных характеристиках в зависимости от порядка рождения и размера семьи изучали Майкл С. Эштон и Кибеом Ли [7]. Проблема влияния структуры семьи (однодетной и многодетной) на формирование самооценки и уровень тревожности у детей младшего школьного возраста рассматривается в исследованиях В.В. Тюренковой [6]. Современные исследователи сходятся во мнении, что в формировании самооценки ключевое значение имеют не цифры в очередности рождения ребенка, а стиль воспитания и психологический климат в семье, эмоциональная насыщенность отношений с родителями, братьями и сестрами.

Детальный анализ сиблинговой позиции и её влияния на личностные характеристики ребёнка требует большего внимания со стороны науки. Проблема исследования заключается в наличии противоречий между:

• научно обоснованными классическими теориями о влиянии порядка рождения в семье на личность ребенка, которые были выдвинуты и проанализированы на основе данных, полученных в прошлом столетии, и необходимостью изучения и уточнения эмпирическим путём этих положений в культурно-специфичном контексте современной семьи. Связь формирования самооценки младшего школьника с наличием сиблинга в семье в современных научных исследованиях более гибкая, что обусловливает актуальность анализа механизмов формирования самооценки младших школьников с учётом семейной структуры: почему в современных семьях наличие сиблингов развивает кооперативность, а отсутствие – открытость новому?

• важностью дифференцированного отношения родителей к детям, важностью обучения родителей навыкам управления дифференцированным отношением и развития эмпатии у детей и трудностью его оценки. Ключевое значение имеет восприятие дифференцированного отношения родителя самим ребенком.

Изложение основного материала статьи. В отечественной и зарубежной психологии существуют различные подходы к изучению самооценки, среди которых:

– сличностный подход, который рассматривает самооценку, как один из важнейших компонентов самосознания (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.И. Липкина, Е.В. Шорохова, У. Джемс);

– динамический подход, который рассматривает самооценку в контексте личностного становления человека, формирования возрастных структур и новообразований личности (Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.М. Прихожан, Э. Эриксон);

– деятельностный подход, в котором самооценка рассматривается, как фактор, оказывающий существенное влияние на результат деятельности индивида (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А. Бандура);

– гуманистический подход рассматривает самооценку, как важную составляющую уникальности личности, свободного развития и самоактуализации индивида, как представление человека о себе, которое формируется через взаимодействие с другими людьми (И.С. Кон, К. Роджерс, А. Маслоу);

– психоаналитический подход рассматривает самооценку, как внутреннюю структуру человека, которая формируется за счёт взаимодействия ребёнка со значимым взрослым, первым и самым важным объектом привязанности (З. Фрейд, К. Хорни, Г. Салливен). Бессознательные конфликты, защитные механизмы, роль внутренних объектов формируют самооценку ребёнка.

В результате разрешения противоречия социальной ситуации развития младшего школьника возникают новообразования, к которым, согласно концепции Л.С. Выготского, относятся: рефлексия, произвольность психических процессов, адекватная самооценка и внутренний план действий. Сформировавшиеся в этом процессе новообразования образуют единый внутриличностный комплекс, который определяет характеристики младшего школьника на завершающем этапе при переходе в среднюю школу. В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность, и оценка учителя начинает конкурировать с семейной иерархией.

Одним из существенно важных факторов, влияющих на формирование самооценки, является сиблинговая позиция ребёнка. Теоретические основы изучения влияния наличия братьев и сестер на формирование особенностей характера личности были заложены в работах А. Адлера, З. Фрейда, У. Тоумена и М. Боуэна.

Сиблинговая позиция отражает порядок рождения ребёнка в семье, она характеризует место, которое занимает ребёнок в структуре детско-родительских отношений. В контексте изучения особенностей самооценки младшего школьника в зависимости от сиблинговой позиции исследователями выделены свойственные характеристики [1; 3; 4].

Авторами было проведено исследование взаимосвязи между особенностями самооценки младшего школьника и его сиблинговой позиции в семье для разработки рекомендаций педагогам-психологам по коррекционно-развивающей работе с самооценкой младших школьников и по сопровождению их семей с учетом семейной структуры. Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1164», учебный корпус «Пушкин». Выборку составили 98 младших школьников в возрасте 9-10 лет. В результате социологического анализа участники исследования были разделены на группы: «старшие сиблинги» – 28 человек, «младшие сиблинги» – 34 человека, «единственные дети» – 36 человек. В исследуемой группе семей с тремя и более детьми нет. Характеристика выборки представлена в таблице 1.

Методами исследования явились: теоретические методы исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение); эмпирические методы исследования (анализ документации, опрос родителей для валидизации данных и анализа семейного контекста, анализ учебных занятий и внеурочной деятельности, «Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн» (модификация А. М. Прихожан), методика «Сказочный семантический дифференциал» (В.Ф. Петренко, О.В. Митина), социометрия «Жилища» (Р. В. Овчарова), «Методика для определения уровня умственного развития детей 7-9 лет» (Э.Ф. Замбицявичене), методика «Лесенка» (В.Г. Щур, модификация А.М. Прихожан) (входят в перечень психодиагностических методик, рекомендованных к использованию в образовательных организациях); количественный и качественный анализ результатов исследования (методы описательной статистики, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, r-коэффициент ранговой корреляции Спирмена, φ*-критерий углового преобразования Фишера).

Таблица 1

Характеристика семейной микросреды исследуемых младших школьников (данные в %)

Состав семьи				Сиблинговая позиция			Трудовая занятость родителей	
Родные мать и отец	Мать и отчим	Отец и мачеха	Только мать	Единственный	Младший	Старший	Оба	Один
86	8	2	4	37	35	29	72	28

В контексте нашего исследования была использована методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Результаты диагностики уровня самооценки и притязаний представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Уровень самооценки младших школьников в зависимости от сиблинговой позиции (методика Дембо-Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан, данные в %)

Параметр	**Сиблинговая позиция**	**Норма**			**Очень высокий**
		Низкий уровень	Средний уровень	Норма высокий уровень	
Уровень самооценки	единственный	8,33	**33,33**	27,78	30,56
	младший	11,76	23,53	**50**	14,71
	старший	7,14	21,43	**53,57**	17,86
Уровень притязаний	единственный	16,67	27,78	25	**30,56**
	младший	23,53	23,53	**35,29**	17,65
	старший	14,29	21,43	**39,29**	25

Наибольшая доля младших школьников в группе «единственный ребёнок» имеют средний уровень самооценки и очень высокий уровень притязаний. Такое сочетание самооценки и уровня притязаний является дисгармоничным, психологически неустойчивым. Наблюдается разрыв между уровнем целей, которые ставят перед собой младшие школьники, и оцениванием себя. Сочетание среднего уровня самооценки и очень высокого уровня притязаний может происходить по ряду причин: несформированность рефлексии и навыков целеполагания; влияние социальных сравнений (очень высокий уровень притязаний – это способ соответствовать среде, в которой он находится, где ценятся достижения в учёбе, победы в конкурсах и награды); позиция ребёнка в семье; высокие ожидания родителей. У единственного ребенка нет потребности конкурировать с братом или сестрой внутри своей семейной системы, но есть потребность заявить о себе в обществе. Такие дети, как правило, привыкли к похвале, своей уникальности и исключительности для родителей, отсюда берётся их завышенный уровень притязаний.

Для большинства младших школьников из группы «старшие сиблинги» характерно сочетание нормального высокого уровня самооценки с нормальным высоким уровнем притязаний, что свидетельствует об адекватной реалистичной самооценке ребёнка и о благоприятной ситуации его развития, а также это является показателем гармоничной семейной системы. Сочетание такого уровня самооценки и уровня притязаний говорит о здоровой конкуренции и модели взаимоотношений между сиблингами в семье, а значит, и о равном и справедливом отношении к ним со стороны родителей. Такая ситуация позволяет ребёнку формировать свою самооценку не за счёт сравнения себя с младшим сиблингом и конкуренции за внимание родителей, а за счёт своих собственных достижений в различных сферах деятельности. Также это может свидетельствовать о том, что старший сиблинг не воспринимает младшего как угрозу, так как ребёнок после появления младшего не является эмоционально депривированным.

Таблица 3

Анализ самооценки младших школьников по шкалам в зависимости от сиблинговой позиции (методика Дембо-Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан, средние значения)

Параметры	Сиблинговая позиция	Характер	Ум	Авторитет	Внешность	Умение делать своими руками	Уверенность в себе
Самооценка	Единственный	77,64	**75,97**	69	78,81	**85,83**	73,97
	Младший	78,94	72,32	71,56	75,76	78,18	77,38
	Старший	**81,79**	74,32	**76,54**	**81,07**	83,64	**81,86**
Притязания	Единственный	85,28	82,97	**83,14**	**85,42**	**88,81**	85,69
	Младший	80,38	83,94	82,74	83,88	84,21	84,53
	Старший	**86**	**85,21**	81,11	83,5	87,07	**88,36**

Самый высокий показатель по шкале «характер» имеют старшие сиблинги. Такой результат может быть связан с тем, что старшие дети в большинстве случаев служат примером для младших: их поведение, достижения и взаимоотношения с окружающими демонстрируют младшим сиблингам образец для подражания. К тому же, если родители обращают внимание детей на это, то детям свойственно оценивать свой характер высоко, расценивая это как похвалу за то, кем они являются. По шкале «ум» самый высокий результат имеют единственные дети. Такой результат может быть связан с тем, что единственным детям свойственно оценивать свои интеллектуальные способности на высоком уровне, так как им не знакомо понятие конкуренции внутри семьи; для них этой конкуренцией являются сверстники в школе. Желание быть одним из лучших в образовательном процессе связано с оцениванием себя на высокий уровень. По шкале «авторитет» самый высокий показатель по среднему значению демонстрирует группа старших сиблингов. Для старших детей характерной чертой является стремление быть лидером, помощником, другом и активистом во всех аспектах жизнедеятельности, поэтому высокая оценка своей авторитетности среди сверстников может быть связана с этими личностными особенностями детей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при работе с детьми, которые имеют сиблингов, важно учитывать положение, которое ребёнок занимает в своей семье, так как это оказывает влияние на его преобладающие качества характера и модели реагирования. Работу с ребенком, который занимает позицию старшего сиблинга в семье, стоит выстроить, учитывая его чувства и эмоции, связные с со страхом потерять позицию лидера, позицию важного и единственного ребенка. Работу с эмоциями старшего сиблинга можно проводить с помощью написания дневников и писем, в которых ребёнок будет легализовать своё право на ошибку и наличие недостатков. Например, написание письма «идеальному брату/сестре» поможет ребёнку вербализовать свой идеал и осознать, как тяжело соответствовать всему, что от тебя требуют [5].

Детям, которые занимают позицию младшего сиблинга в семье, важно помогать укреплять уверенность в себе и в своем выборе, делать акцент на важности быть самостоятельным. Делать фокус на уникальности ребёнка, обратить внимание на те его качества, которые выделяют его среди других и дают ему опору в ситуациях, в которых ему необходимо проявить себя и реализовать имеющийся потенциал. Создание ситуации, в которых младший ребёнок может проявить самостоятельность является одним из важнейших аспектов, так как во время этого процесса он получит похвалу, которая укрепит его мотивацию. Важно объяснить родителям, что постоянная опека, продление детства и стремление как можно меньше давать ребенку проявить себя, как ответственного, может привести к выученной беспомощности. Работу с младшими сиблингом можно проводить с помощью написания дневников, в которых ребёнок будет отмечать свои успехи и достижения за определённый промежуток времени (рисунки «Я глазами одноклассников», «Я глазами друга», упражнение «Я наоборот») [5].

Работу с единственным ребёнком стоит выстраивать, делая акцент на его стремлении превзойти окружающих, оправдать свои и чужие ожидания, которые формируют его целеполагание. Трудности в восприятии критики, болезненная реакция на замечания и неуспех осложняют для таких детей учебный процесс, а также процессы коммуникации и адаптации в кругу сверстников. Такому ребенку важно научиться сотрудничеству с окружающими его людьми, так как кооперация важна для формирования адекватной самооценки. Коррекционно-развивающую работу можно проводить с помощью рисунков, например, рисунок «Я глазами другого», работа с карточками эмоций, работа в паре для создания чего-то совместно, например, построить башню, не разговаривая при этом друг с другом, нарисовать рисунок на общую тему, который выполняется каждым участником по очереди.

Выводы. Наша гипотеза о том, что между исследуемыми группами младших школьников (старший, младший, единственный ребенок) существуют статистически значимые различия по высокому (норма) уровню самооценки и притязаний, подтвердилась на 5% уровне значимости. Это доказывает необходимость применения дифференцированного подхода в психологическом сопровождении семьи, учитывающего структуру детско-родительских отношений. Однако для нас важно изучить механизмы формирования самооценки младших школьников с учётом семейной структуры. Дальнейшие научные изыскания в проблемном поле исследования будут направлены на: выявление связи между самооценкой и интеллектуальными способностями младших школьников; между уровнем самооценки и индексом статуса ребенка для родителя; определение половой дифференциации в самооценке младших школьников целевых групп – «старшие сиблинги», «младшие сиблинги», «единственные дети».

Полученные данные могут быть использованы для создания новых психолого-педагогических практик. Например, создание программ сопровождения детско-родительских отношений в семьях, которые воспитывают сиблингов, тренингов по оптимизации самооценки младших школьников, с учётом занимаемой ими сиблинговой позиции, а также программ по улучшению взаимоотношений между сиблингами, направленных на развитие навыков сотрудничества и эмпатии.

Литература:
1. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер; пер. с англ. Е. Абаевой. – Москва: АСТ, 2023. – 256 с.
2. Гридяева, Л.Н. Мультипликационная деятельность как метод оптимизации самооценки детей дошкольного возраста с разной сиблинговой позицией / Л.Н. Гридяева, А.А. Манжурина // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 6(28). – С. 9-16
3. Зырянова, Н.М. Влияние размера семьи и порядка рождения детей на взаимосвязь когнитивных и личностных характеристик / Н.М. Зырянова, Ю. Черткова // Психологические исследования. – 2011. – Т. 4. – № 19. – URL: https://doi.org/10.54359/ps.v4i19.829 (дата обращения: 19.04.2026)
4. Лаптева, Н.М. Проблема влияния порядка рождения детей в семье на их интеллектуальные способности и личностные особенности / Н.М. Лаптева, Е.А. Валуева, Е.А. Шепелева // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 2. – С. 83-94
5. Овчаренко, Л.Ю. Сопровождение адаптации сиблингов-сирот в замещающей семье: метод. указания / Л.Ю. Овчаренко. – Москва: Колорит, 2014. – 79 с.
6. Тюренкова, В.В. Сравнительный анализ самооценки и тревожности детей младшего школьного возраста из однодетных и многодетных семей / В.В. Тюренкова // Научный Лидер. – 2026. – № 8(261). – URL: https://scilead.ru/article/11256-sravnitelnij-analiz-samootsenki-i-trevozhnos (дата обращения: 19.04.2026)
7. Michael, C. Personality differences between birth order categories and across sibship sizes / C. Michael Ashton, Kibeom Lee // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2025. – Vol. 122. – № 1. – Article e2416709121. – DOI: 10.1073/pnas.2416709121. – URL: https://doi.org/10.1073/pnas.2416709121 (дата обращения: 19.04.2026)

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, доцент кафедры менеджмента, старший научный сотрудник отдела разработки методологии социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными Фёдоров Александр Фёдорович
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир);
Ковровский государственный технологический университет имени В.А. Дегтярева (г. Ковров);
Центр исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы ФКУ НИИ ФСИН России (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики Ильин Александр Валерьевич
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С ДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В условиях производства на любом предприятии существуют своеобразные ситуации, которые могут способствовать деструктивному поведению работников. В психологической литературе предложены разные варианты, выявлены особенности психологической помощи лицам с деструктивным поведением. Для коррекции деструктивного поведения требуются воздействия на личность, комплекс реабилитационных мероприятий, формирующих способы реадаптации и разрешения конфликтов. Цель: исследовать процесс успешной социальной адаптации на предприятии лиц, склонных к деструктивному поведению. Методы: применялись общенаучные методы исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение), были выявлены психологические характеристики группы по 16-факторному опроснику Кеттелла. Была разработана анкета «Экспертная оценка профессиональной деятельности сотрудника», состоящая из нескольких блоков вопросов. Данная анкета предлагалась для прохождения экспертам для выявления среди работников лиц с деструктивным поведением. Между деструктивным поведением и личностными особенностями существует статистически значимая связь. Деструктивное поведение среди работников предприятия имеет психологическую основу, которая тесно связана с личностными особенностями и уровнем социальной адаптации. Психологическая работа с лицами, имеющими деструктивное поведение, требует индивидуального, системного и длительного подхода с акцентом на изменения в эмоциональной регуляции, формировании конструктивных социальных навыков и изменении жизненной среды.
Ключевые слова: психологические особенности, адаптация, деструктивность, дезадаптация, деятельность, сотрудник.
Annotation. In any production environment, unique situations exist that can contribute to destructive behavior among employees. Psychological literature has offered various options and identified specific psychological support options for individuals exhibiting destructive behavior. Correcting destructive behavior requires interventions on the individual, a range of rehabilitation measures that develop methods of readaptation and conflict resolution. To study the process of successful social adaptation at work for individuals prone to destructive behavior. Methods: General scientific research methods (analysis, synthesis, comparison, and generalization) were used. The psychological characteristics of the group were determined using the Cattell 16-Factor Questionnaire. A questionnaire, «Expert Assessment of Employee Professional Activity», was developed, consisting of several sets of questions. This questionnaire was administered to experts to identify employees with destructive behavior. There is a statistically significant relationship between destructive behavior and personality traits. Destructive behavior among company employees has a psychological basis that is closely linked to personality traits and level of social adaptation. Psychological work with individuals exhibiting destructive behavior requires an individual, systemic, and long-term approach with an emphasis on changes in emotional regulation, the development of constructive social skills, and changes in the living environment.
Key words: psychological characteristics, adaptation, destructiveness, maladaptation, activity, employee.

Введение. Веснин В.Р. отмечает, что деструктивное поведение может быть связано с личностными характеристиками, стрессовыми ситуациями или внешними обстоятельствами. Для предотвращения подобных проявлений и их влияния на коллектив предлагается применение методов мотивации, адаптации и коррекции поведения, а также подбор соответствующих форм взаимодействия в зависимости от направленности личности (на себя, на задачу или на взаимодействие) [1]. Впервые термин «адаптация» был введен немецким физиологом Г. Аубертом в 1865 году, в переводе с латинского «adaptatio» – приспособляю. В конце XIX века представители органической школы (Г. Спенсер, П. Лилиенфельд, А. Шеффле и др.) начали использовать понятие «адаптация» в социальных науках. Проводя аналогию между обществом и организмом, они рассматривали общество как продукт особой, свойственной только человеку

адаптации к окружающей среде. В теории Т. Парсонса адаптация является функцией поддержания равновесия, приспособлением социальной системы к окружающей среде и контролю над нею. Адаптация при этом может рассматриваться как результирующее состояние стратифицированного общества под влиянием и воздействием комплекса социальных факторов. Т. Парсонс рассматривает социальную адаптацию как двусторонний процесс, результат активности субъекта и социальной среды. Он считал, что рационализм как главный критерий адаптации ведет к нестабильности, провоцирует социальные конфликты. По мнению Т. Парсонса, общественный прогресс – это взаимный компромисс, интеграция, а адаптация – это равновесие и стабилизация, общественное спокойствие, полезное и для индивида, и для социума. Р. Мертон критически оценил данный взгляд на адаптацию, т.к. считал, что с точки зрения диалектики развития общество не является равновесным. Он утверждал, что адаптация человека индивидуально-типична. С точки зрения Р. Мертона, адаптация – это и следование нормам, и отказ от них, это и рациональное поведение, способствующее достижению индивидуальных целей, и иррациональное поведение, препятствующее достижению цели, это и сотрудничество с социумом, и бунт против него. По его мнению, адаптация выступает как процесс, противоположный социальному прогрессу, им полностью игнорируется роль личности в процессе адаптации.

В современной отечественной и зарубежной психологической литературе сформированы понятия социальной адаптации и деструктивного поведения.

В условиях производства на любом предприятии существуют своеобразные ситуации, которые могут способствовать деструктивному поведению работников. В психологической литературе предложены разные варианты, выявлены особенности психологической помощи лицам с деструктивным поведением.

Деструктивность человека зачастую сводится к морально-этическим вопросам, связанным с противостоянием добра и зла. В рамках такой трактовки феномен описывается как наличие в человеке двух противоположных начал, которые сосуществуют на протяжении всей человеческой истории. Эта концепция характерна для многих религиозных и философских учений, однако она ограничивает изучение деструктивного поведения рамками моральных категорий, не исследуя его когнитивные, эмоциональные и биологические аспекты.

Все исследования, посвящённые деструктивной деятельности человека, условно делятся на две основные категории. Первая группа включает работы, авторы которых полагают, что деструктивность – это неотъемлемая часть человеческой природы, и полностью избавиться от неё невозможно. Ко второй категории относятся исследования, где подчёркивается, что склонность к разрушению не является врождённой характеристикой человека, а формируется в процессе его жизни под воздействием различных факторов, таких как неудовлетворённость базовых потребностей, фрустрация или негативный социальный опыт. Согласно этой точке зрения, изменение условий существования человека может существенно снизить проявления деструктивного поведения.

Общая проблема заключается в том, что существует значительный разброс мнений и подходов в осмыслении феномена деструктивности. Это приводит к разрушению целостного понимания данного явления и создаёт препятствия для выработки единой концепции. Несмотря на то, что частные проявления деструктивности, такие как убийства, самоубийства и терроризм, привлекали внимание многих учёных, до сих пор не существует единого подхода к изучению их общих основ. Кроме того, исследования деструктивного поведения чаще всего ведутся в узких научных рамках: биологии, генетики, психологии, сексологии, истории или юриспруденции.

Хотя многие учёные признают наличие разрушительных тенденций в природе человека, системное изучение этой темы остаётся ограниченным.

Психологическая помощь лицам, имеющими деструктивное поведение, представляет собой сложный и многоуровневый процесс, требующий применения комплексного подхода. Деструктивное поведение может выражаться в агрессии, самоповреждениях, правонарушениях, зависимостях и других формах, угрожающих как самому человеку, так и его окружению.

Основные особенности работы с такими лицами включают [2]:

1. Комплексный подход. Деструктивное поведение чаще всего является результатом комплекса причин, включая биологические, психологические и социальные факторы. Поэтому коррекционная работа должна учитывать все эти аспекты и включать в себя:

– Медицинскую помощь, если присутствуют психиатрические или неврологические расстройства;

– Психологическую поддержку для выявления и проработки внутренних конфликтов и травм;

– Социальную поддержку, направленную на улучшение окружающей среды и межличностных отношений.

2. Диагностика причин поведения. Важно выявить причины, которые привели к развитию деструктивного поведения. Это может быть:

– Травмы и стрессовые события в прошлом;

– Низкий уровень самоконтроля и эмоциональной регуляции;

– Проблемы в семейной системе (конфликты, насилие, неполная семья);

– Социальная изоляция или принадлежность к деструктивным группам.

3. Индивидуализированный подход. Психологические программы должны быть адаптированы под конкретные потребности каждого человека, так как деструктивное поведение может проявляться по-разному. Важно учитывать уровень развития, особенности личности, когнитивные способности и мотивацию к изменениям.

4. Формирование навыков саморегуляции. Одним из ключевых элементов работы является обучение человека навыкам управления своими эмоциями и поведением. Это включает:

– Обучение методам самоконтроля (медитации, техники дыхания, релаксация);

– Развитие навыков решения конфликтов и конструктивного общения;

– Формирование способности к планированию и принятию взвешенных решений.

5. Работа с агрессией и импульсивностью. Особенное внимание уделяется работе с агрессией, которая часто является проявлением деструктивного поведения. Используются такие методы, как когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), направленная на изменение негативных автоматических мыслей, провоцирующих агрессивные реакции, и тренинг навыков ненасильственного общения.

6. Социальная реабилитация. Социальные аспекты коррекционной работы включают реинтеграцию в общество, восстановление социальных связей, а также помощь в обучении или трудоустройстве. Работа с семьей и ближайшим окружением также играет важную роль в этом процессе.

7. Длительность и последовательность. Процесс коррекции деструктивного поведения требует времени и последовательности. Работа должна быть систематической, с учетом этапности изменений: от диагностики и мотивации к изменениям до закрепления позитивных изменений и предотвращения рецидивов.

8. Мотивация к изменениям. Важным аспектом является мотивация человека. Нередко лица с деструктивным поведением могут сопротивляться вмешательству. Важно найти способы повысить их готовность к изменениям через мотивационные интервью, поощрение позитивных изменений и демонстрацию последствий их текущего поведения.

9. Междисциплинарное взаимодействие. Работа с лицами, имеющими деструктивное поведение, требует сотрудничества различных специалистов: психологов, психиатров, социальных работников. Это позволяет всесторонне оценить проблему и предложить наиболее эффективные пути решения.

10. Профилактика рецидивов. После достижения определенных позитивных изменений важно проводить работу по профилактике повторного появления деструктивного поведения. Это может включать периодические консультации, участие в группах поддержки, закрепление новых поведенческих стратегий в реальной жизни [3].

Изложение основного материала статьи. Исследуемая группа сотрудников характеризуется высокой экспрессивностью, эмоциональной возбудимостью и лидерскими качествами, но при этом отмечается нестабильность настроения и склонность к конфликтам.

Выраженные особенности личности:

Экзальтированность выявлена у 60% – это указывает на яркие эмоциональные реакции, импульсивное поведение и высокую чувствительность к внешним воздействиям.

Застревание зафиксировано у 40%, что говорит о склонности к фиксации негативных переживаний и замедлению эмоциональной регуляции.

Низкие показатели по некоторым шкалам:

Педантичность – у 75%: слабое внимание к деталям, низкий уровень самоконтроля и организации.

Дистимность – у 15%: несмотря на наличие у некоторых испытуемых пониженного фонового настроения, общая тенденция к депрессивности в группе невысока.

Эмотивность – у 10%: относительно низкая впечатлительность и ранимость.

Также были выявлены психологические характеристики группы по 16-факторному опроснику Кеттелла:

– Высокие значения по факторам A (общительность) и F (экспрессивность) подтверждают преобладание гипертимного и демонстративного типов личности.

– Низкие значения по фактору C (эмоциональная стабильность) и средние показатели по F1 (тревога) говорят о необходимости развития навыков эмоциональной регуляции и работы с конфликтами.

– Показатель Q3 (самоконтроль) также находится на низком уровне, что может объяснять частые нарушения трудовой дисциплины и импульсивные действия.

В ходе исследования были выявлены основные проблемы среди у сотрудников в коллективе:

– Сложности в межличностном взаимодействии;

– Частые стрессовые реакции и импульсивное поведение;

– Низкая толерантность к изменениям и критике;

– Недостаточная работа с эмоциональной регуляцией и стрессом.

Уровень социальной адаптации:

Анализ уровня социальной адаптации сотрудников свидетельствует о среднем уровне адаптивности в группе (среднее значение по МЛО-АМ – 5,07 баллов).

Несмотря на энергичность и социальную активность большинства сотрудников, у части из них наблюдаются трудности в приспособлении к условиям труда, что связано с низкой эмоциональной устойчивостью, недостатком саморегуляции и склонностью к внутреннему напряжению.

Между деструктивным поведением и личностными особенностями существует статистически значимая связь.

Деструктивное поведение среди работников предприятия имеет психологическую основу, которая тесно связана с личностными особенностями и уровнем социальной адаптации.

Выводы. Результаты исследования показали, что третья часть сотрудников (33%) имеет гипертимный тип, также часто встречаются сотрудники с демонстративным типом (27%). Обследуемая группа состоит в основном из эмоционально нестабильных сотрудников, что делает их активными, но слабо дисциплинированными. Также часто встречаются сотрудники с циклотимным типом (20%), склонные к перепадам настроения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для разработки эффективных программ социальной и психологической поддержки лиц, склонных к деструктивному поведению. Выявленные факторы и условия успешной адаптации могут быть применены психологами, социальными работниками для профилактики деструктивных действий и рецидивов, а также для социальной реабилитации и ресоциализации этой группы людей. Проанализировав опыт успешной адаптации лиц с деструктивным поведением, были выявлены наиболее успешные дорожные карты жизненного пути лиц, ранее совершавших мелкие правонарушения.

Исследование данного аспекта способствует укреплению социальной стабильности, улучшению качества жизни индивидов и повышению эффективности системы социальной помощи.

Психологическая работа с лицами, имеющими деструктивное поведение, требует индивидуального, системного и длительного подхода с акцентом на изменения в эмоциональной регуляции, формировании конструктивных социальных навыков и изменении жизненной среды.

Литература:

1. Веснин, В.Р. Менеджмент: учебник / В.Р. Веснин. – Москва: Проспект, 2015. – 613 с.

2. Куликов, В.Б. Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект / В.Б. Куликов, К.В. Злоказов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3. – С. 89-92

3. Лысак, И.В. Деструктивная деятельность человека как социокультурный феномен: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Лысак Ирина Владимировна. – Таганрог, 1999. – 140 с.

УДК 376.4
магистрант Шелапутина Валерия Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается проблема диагностики психологической готовности к обучению в среднем звене школы у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Целью исследования является количественная оценка уровня сформированности мотивационного, ориентировочного, интеллектуального, регулирующего, социального и интегрального компонентов психологической готовности к переходу в среднее звено школы. Эмпирическая база включает экспериментальную группу младших школьников с РАС и контрольную группу нормотипичных сверстников, обучающихся по цензовым образовательным программам. Диагностика проводилась с использованием комплекса психодиагностических методик и педагогической диагностики психологической готовности к обучению в основной школе по Т.Н. Князевой. Для обработки результатов применялись методы математико-статистического анализа: расчёт описательных статистик и t-критерий Стьюдента для независимых выборок для сравнения показателей экспериментальной и контрольной групп. Полученные данные позволили выявить особенности структуры психологической готовности к среднему звену школы у младших школьников с РАС и определить компоненты, наиболее уязвимые в отношении школьной дезадаптации. Результаты исследования могут служить основанием для разработки программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с РАС на этапе подготовки к обучению в среднем звене школы.
Ключевые слова: психологическая готовность к среднему звену школы, расстройства аутистического спектра, младшие школьники, инклюзивная образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение.
Annotation. The article discusses the problem of diagnosing psychological readiness for secondary school education in primary school students with autism spectrum disorders (ASD) and their normal peers. The aim of the study is to quantify the level of development of the motivational, orienting, intellectual, regulatory, social, and integral components of psychological readiness for transition to secondary school education. The empirical base includes an experimental group of primary school students with autism spectrum disorders and a control group of normal peers enrolled in standard educational programs. The diagnosis was conducted using a set of psychodiagnostic methods and pedagogical diagnostics of psychological readiness for secondary school education by T. N. Knyazeva. Mathematical and statistical analysis methods were used to process the results, including descriptive statistics and the Student's t-test for independent samples to compare the indicators of the experimental and control groups. The obtained data allowed us to identify the specific features of the structure of psychological readiness for secondary school education in primary school students with autism spectrum disorders and to determine the components that are most vulnerable to school maladjustment. The results of the study can serve as a basis for developing a program of psychological and pedagogical support for primary school students with autism spectrum disorders during their preparation for secondary school education.
Key words: psychological readiness for middle school, autism spectrum disorders, primary school students, inclusive educational environment, psychological and pedagogical support.

Введение. При анализе научной литературы, посвящённой проблеме формирования психологической готовности к обучению в среднем звене школы у обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), было установлено, что данный процесс имеет поэтапный характер и во многом определяет успешность адаптации ребёнка к новой социальной ситуации развития [3, С. 136]. Выделенные этапы целесообразно рассматривать в рамках двух взаимосвязанных направлений: психологического, включающего становление возрастных психологических новообразований младшего школьного возраста и развитие эмоционально-волевой сферы, и педагогического, связанного с формированием компонентов психологической готовности в условиях обучения и воспитания. Взаимная согласованность этих направлений выступает значимым фактором, влияющим на адаптацию младшего школьника с РАС при переходе к обучению в среднем звене школы.

Учитывая особенности младших школьников с РАС, такие как нарушение социально-коммуникативной сферы, трудности с самостоятельным планированием своей деятельности, нарушения сенсорной сферы, необходимость в адаптации учебного материала [1, С. 967] и др., это может определять трудности в формировании компонентов психологической готовности, которые требуют долгосрочной психолого-педагогической работы. Для диагностики данного процесса нами была разработана программа констатирующего эксперимента, включающая в себя 3 блока, в которых проверяются вышеуказанные направления. В эксперименте приняли участия нормотипичные младшие школьники, чтобы на практике провести сравнительную характеристику уровня психологической готовности обучающихся, которые учатся по цензовой программе.

Полученные в констатирующем эксперименте количественные показатели по каждому компоненту психологической готовности позволят провести последующий статистический математический анализ и сопоставление экспериментальной и контрольной групп. Сравнение результатов 2 групп позволит определить готовность обучающихся с ОВЗ наравне с их сверстниками, так как адаптация будет проводиться в едином образовательном пространстве основной школы.

Такой подход к диагностике представленного явления позволит увидеть полный психологический портрет младшего школьника с РАС, определить адаптационные риски, которые могут возникнуть при переходе в среднее звено и составить на их основе программу психологического сопровождения.

Изложение основного материала статьи. Исследование психологической готовности к среднему звену школы проводилось на базе АНОО «Школа 800» (г. Нижний Новгород). В выборку вошли следующие обучающиеся: экспериментальная группа – обучающиеся автономных классов (7 младших школьников с РАС, обучающиеся по цензовым программам ФАОП НОО (8.1. 8.2); контрольная группа – обучающиеся 4 класса (24 ученика). Возраст испытуемых варьировался от 10 до 12 лет. Программа эксперимента была разделена на 3 блока:

1 БЛОК – диагностика возрастных новообразований в младшем школьном возрасте;

2 БЛОК – диагностика эмоционально-волевой сферы младшего школьника;

3 БЛОК – критериальное оценивание показателей психологической готовности к среднему звену школы.

В качестве диагностического инструментария для 1 блока была использована методика из диагностического альбома Н.Я. Семаго – методика «Таблицы Шульте» (для составления характеристики внимания обучающихся), методика «Парные ассоциации» (автор В.П. Критская – интерпретация метода парных ассоциаций М. Калкинс), методика «Матрицы Равена» (исследование уровня наглядно-образного мышления). Для 2 блока использовались следующие методики: методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина, Тест тревожности (Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки). В 3 блоке мы использовали диагностику компонентов психологической готовности к обучению в среднем звене школы, обозначенными Т.Н. Князевой в монографии «Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе» [2, С. 82-98] (для младших школьников с РАС, обучающихся по ФАОП НОО (вариант 8.2). В ходе анализа структуры диагностики было принято решение осуществить адаптацию материалов, с включением визуализации и опорных схем для обучающихся с РАС, так как материал диагностики имеет сложную структуру, инструкции с двойными действиями и отсутствие визуализации.

Для проверки гипотез и количественной оценки межгрупповых различий в уровне сформированности компонентов психологической готовности были использованы методы математико-статистической обработки эмпирических данных. На этапе статистического анализа осуществлялся расчёт средних значений и стандартных отклонений по каждому компоненту психологической готовности в экспериментальной и контрольной группах, а также вычислялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок, который позволил выявить наличие или отсутствие статистически значимых различий между сравниваемыми группами (при $p \leq 0{,}05$). Этот вид обработки результатов позволил осуществить объективную статистическую оценку различий результатов психологической готовности к обучению в среднем звене школы у младших школьников с РАС и их нормотипичных сверстников.

Для представления результатов 1 и 2 блока была составлена таблица, где были описаны средние результаты по каждой методике в группах.

Таблица 1

Сравнение средних результатов констатирующих и контрольной групп по 1 и 2 блоку

Блок диагностики	Методики	Эксперим. группа (7 ч.)	Конт. группа (24 ч.)
Блок 1	«Таблицы Шульте» (диагностика внимания)	3 уровень (средний)	2 уровень (выше среднего)
	«Парные ассоциации» (диагностика логической и механической памяти)	Преобладание логической памяти (2)/ Высокий уровень логической и механической памяти (2)/ Низкий уровень логической и механической памяти (2)	Преобладание логической памяти
	«Матрицы Равена» (диагностика уровня наглядно-образного мышления)	Средний уровень	Средний уровень
Блок 2	«Графический диктант» (диагностика саморегуляции)	Выше среднего	Высокий
	«Тест тревожности»	Средний	Средний

Проведя анализ результатов из данной статистической таблицы, мы обратили внимание на разницу в результатах по методике «Таблице Шульте», «Графический диктант». Участники экспериментальной группы (Обучающиеся с РАС) показали результат ниже, чем участники контрольной, но вошли в предельную норму по методикам. Из-за малого количества участников экспериментальной группы не было выявлено одного среднего результата по методике «Парные ассоциации» - преобладание логической памяти (показало 2/7), высокий уровень логической и механической памяти (2/7), низкий уровень логической и механической памяти (2). Данные результаты позволили сформулировать предположение о том, что внутри самой экспериментальной группы дети имеют совершенно разные уровни психического развития.

3 блок полностью основывался на диагностике психологической готовности ребенка к обучению в основной школе Князевой Т.Н. Для экспериментальной группы нами была разработана адаптированная версия данной диагностики. Результаты 3 блока представлены в таблицах 2, 3.

Таблица 2

Результаты по компонентам психологической готовности и по уровню психологической готовности экспериментальной группы

Список класса	Общая сумма баллов по заданиям						Всего
	Мотив. К	Ориент. к	Интеллект к	Регул. к	Соц. к	Интегр –лич к	
1.	5	8	5	5	4	4	31б (III)
2.	2	8	5	3	1	2	21б (II)
3.	6	5	2	9	3	4	29б (III)
4.	8	10	10	10	8	10	56б (V)
5.	6	10	6	7	9	9	47б (IV)
6.	6	8	4	8	5	4	35 (III)
7.	5	6	3	5	8	6	33 (III)

Таблица 3

Результаты по компонентам психологической готовности и по уровню психологической готовности контрольной группы

Список класса	Общая сумма баллов по заданиям						Всего
	Мотив. к	Ориент. к	Интеллект к	Регул. к	Соц. к	Интегр – лич к	
1.	4	0	0	0	1	0	5б (I)
2.	5	10	6	6	7	6	40б(IV)
3.	4	4	3	1	0	1	14б (II)
4.	5	7	7	5	5	7	36б(IV)
5.	7	9	9	6	2	5	38б(IV)
6.	5	7	5	4	1	3	25б(III)
7.	2	5	4	3	3	0	17б (II)
8.	5	4	4	6	9	4	32б(III)
9.	5	7	7	6	7	3	34б(III)
10.	6	6	8	5	2	6	33б(III)
11.	5	6	3	4	6	3	27б(III)
12.	3	8	4	2	5	1	23б (II)
13.	5	5	7	5	2	6	30б(III)
14.	2	0	2	2	2	1	9б (I)
15.	6	3	3	4	6	3	25б(III)
16.	5	10	7	6	5	4	37б(IV)
17.	5	5	4	4	5	0	23б (II)
18.	5	5	4	5	7	3	29б(III)
19.	5	7	5	5	5	4	31б(III)
20.	9	10	10	10	8	10	57 б (V)
21.	6	5	4	6	3	5	29б(III)
22.	5	3	4	3	5	3	23б (II)
23.	3	0	1	0	2	0	6б (I)
24.	5	6	3	6	3	4	27б(III)

В ходе констатирующего эксперимента были заданы частные статистические гипотезы. Нулевая гипотеза H0 фиксировала предположение о том, что исходные уровни мотивационного, ориентировочного, интеллектуального, регулирующего, социального и интегрального компонентов психологической готовности к обучению в среднем звене школы у учащихся экспериментальной и контрольной групп не имеют статистически значимых отличий. Альтернативная гипотеза H1 допускала наличие различий по указанным компонентам психологической готовности между сравниваемыми группами. По итогам математико-статистической обработки данных с использованием критерия Стьюдента для независимых выборок были получены следующие результаты по каждому компоненту психологической готовности в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 4

Результаты по критерию Стьюдента в экспериментальной и контрольной группах

Компонент	Группа	n		S	
Мотивационный	Экспериментальная	7	5,43	1,81	**0,74 (незнач)**
	Контрольная	24	4,88	1,48	
Ориентировочный	Экспериментальная	7	7,86	1,86	**2,55 (значим)**
	Контрольная	24	5,5	2,93	
Интеллектуальный	Экспериментальная	7	5	2,58	**0,23 (незнач)**
	Контрольная	24	4,75	2,45	
Регулирующий	Экспериментальная	7	6,71	2,5	**2,27 (значем)**
	Контрольная	24	4,33	2,26	
Социальный	Экспериментальная	7	5,43	2,99	**0,99 (незнач)**
	Контрольная	24	4,21	2,45	
Интегральный	Экспериментальная	7	5,57	2,94	**1,76 (знач)**
	Контрольная	24	3,42	2,54	

Данные по критерию Стьюдента можно интерпретировать следующим образом: Для сравнения исходных значений мотивационного компонента психологической готовности учащихся экспериментальной и контрольной групп применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок (уровень значимости $p \leq 0,05$). Средний показатель мотивационного компонента в экспериментальной группе составил $\bar{x}$ = 5,43 (S = 1,81), в контрольной группе – $\bar{x}$ = 4,88 (S = 1,48). Полученные различия статистически незначимы (t = 0,74), что позволяет говорить о сопоставимом исходном уровне мотивационной готовности к обучению в среднем звене школы у младших школьников с РАС и их нормотипичных сверстников.

По ориентировочному компоненту психологической готовности среднее значение в экспериментальной группе оказалось выше ($\bar{x}$ = 7,86; S = 1,86), чем в контрольной ($\bar{x}$ = 5,50; S = 2,93). Согласно результатам t-критерия Стьюдента, различия между группами статистически значимы (t = 2,55). Это свидетельствует о том, что на констатирующем этапе

младшие школьники с РАС в данной выборке демонстрируют более высокий уровень сформированности ориентировочного компонента по сравнению с нормотипичными сверстниками, что может быть связано с особенностями организации обучения и предыдущего опыта сопровождения.

Средние значения интеллектуального компонента психологической готовности в экспериментальной ($\bar{x}$ = 5,00; S = 2,58) и контрольной ($\bar{x}$ = 4,75; S = 2,45) группах близки. Различия по данному показателю статистически незначимы (t = 0,23), что позволяет говорить о сопоставимом исходном уровне интеллектуальной готовности к обучению в среднем звене школы у учащихся с РАС и их сверстников без нарушений развития.

«По регулирующему компоненту психологической готовности средний показатель в экспериментальной группе ($\bar{x}$ = 6,71; S= 2,50) превышает значение контрольной группы ($\bar{x}$ = 4,33; S = 2,26). Различия являются статистически значимыми (t = 2,27), что указывает на более высокий уровень сформированности регуляторных умений у младших школьников с РАС в данной выборке по сравнению с нормотипичными сверстниками. Этот результат необходимо учитывать при интерпретации эффективности последующей коррекционно-развивающей программы.

Средний уровень социального компонента психологической готовности в экспериментальной группе составил $\bar{x}$ = 5,43 S = 2,99, в контрольной – $\bar{x}$ = 4,21 (S = 2,45). Различия между группами по данному показателю статистически незначимы (t = 0,99; p = 0,35), что свидетельствует о сходном исходном уровне социально-коммуникативной готовности к обучению в среднем звене школы у младших школьников с РАС и их нормотипичных сверстников.

Интегральный показатель психологической готовности в экспериментальной группе ($\bar{x}$ = 5,57; S = 2,94) оказался выше, чем в контрольной ($\bar{x}$ = 3,42; S = 2,54). Однако различия носят характер тенденции и не достигают статистически значимого уровня при принятом пороге значимости (t = 1,76). В целом это позволяет говорить о несколько более высоком общем уровне психологической готовности к обучению в среднем звене школы у учащихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной при отсутствии статистически подтверждённых различий.

Результаты третьего блока исследования показали, что по мотивационному, интеллектуальному и социальному компонентам психологической готовности к обучению в среднем звене школы статистически значимых различий между младшими школьниками с РАС и их нормотипичными сверстниками не выявлено, что свидетельствует о сопоставимом исходном уровне данных компонентов в сравниваемых группах. Вместе с тем по ориентировочному и регулирующему компонентам были зафиксированы статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы, а по интегральному показателю психологической готовности отмечена тенденция к более высоким значениям у обучающихся с РАС, не достигающая уровня статистической значимости, что отражает специфическую структуру психологической готовности данной категории учащихся.

Выводы. В результате проведённого исследования было установлено, что младшие школьники с РАС демонстрируют сопоставимый с нормотипичными сверстниками уровень сформированности мотивационного, интеллектуального и социального компонентов психологической готовности. Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента показал наличие различий по ориентировочному и регулирующему компонентам – экспериментальная группа продемонстрировала показатели выше по сравнению с контрольной группой. Данный результат может быть связан с особенностями организации инклюзивного обучения и масштабной коррекционно-развивающей работой в ходе начальной школы в условиях автономных классов. Также стоит учесть внутреннюю неоднородность экспериментальной группы, выявленную при анализе результатов по методике «Парные ассоциации» и другим диагностическим пробам, свидетельствующую о выраженной вариативности уровней психологического развития и психологической готовности у обучающихся с РАС.

Полученные данные позволяют выделить зону потенциальных адаптационных рисков, связанных, прежде всего, с индивидуальными различиями в сформированности регуляторных и коммуникативных умений, что требует внимания при составлении психолого-педагогического сопровождения на этапе перехода в среднее звено школы. Результаты исследования подтверждают целесообразность использования комплексной диагностики психологической готовности для планирования сопровождения младших школьников с РАС в инклюзивной образовательной среде. Перспективы дальнейших исследований связаны с отслеживанием динамики психологической готовности в ходе реализации программ сопровождения и уточнением факторов, способствующих успешной адаптации обучающихся с РАС к условиям среднего звена школы.

Литература:

1. Кисова, В.В. Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников / В.В. Кисова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8(4). – С. 965-969

2. Князева, Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование / Т.Н. Князева. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 119 с.

3. Шелапутина, В.И. Особенности формирования психологической готовности к среднему звену школы у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной образовательной среде / В.И. Шелапутина, И.А. Конева // Педагогический вестник. – 2025. – № 41. – С. 136-138

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Щурова Юлия Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
кандидат психологических наук, доцент Забабурина Ольга Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

Аннотация. Сотрудники Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий в своей профессиональной деятельности ежедневно сталкиваются с воздействием стрессовых факторов. Это повышает риск нервно-психического перенапряжения, возникновения расстройств эмоциональной сферы, приводит к трудностям в когнитивной деятельности, проблемам концентрации внимания. Осуществление служебных обязанностей требует от них высокой социальной ответственности. Сотрудники МЧС должны уметь активизироваться в предельно краткие сроки и принимать решения в непрогнозируемых ситуациях. В связи с вышесказанным, остро встает вопрос о проблеме профилактики стресса, минимизации его негативных

последствий у сотрудников МЧС, что определяет актуальность исследования данной темы. В статье дается краткий анализ проблемы стресса в зарубежной и отечественной психологии. Авторами приводится характеристика сотрудников МЧС как субъекта профессиональной деятельности. Так же, в статье представлены результаты эмпирического исследования уровня психологического стресса, нервно-психического напряжения, стрессоустойчивости сотрудников МЧС. Авторы анализируют возможности использования телесно-ориентированной терапии в преодолении профессионального стресса у сотрудников МЧС. Достоверность данных определяется применением адекватных целям и задачам исследования методов. В статье приведены количественный и подробный качественный анализ полученных результатов, их обсуждение.
Ключевые слова: психологический стресс, профессиональный стресс, нервно-психическое напряжение, стрессоустойчивость, сотрудники МЧС.
Annotation. Employees of the Ministry of Civil Defense, Emergencies and Disaster Management of the Russian Federation face daily stress factors in their professional activities. This increases the risk of neuropsychiatric overstrain, emotional disorders, and leads to cognitive difficulties and concentration problems. The performance of official duties requires high social responsibility from them. The staff of the Ministry of Emergency Situations should be able to activate in the shortest possible time and make decisions in unpredictable situations. In connection with the above, the issue of stress prevention and minimization of its negative consequences among the staff of the Ministry of Emergency Situations is acute, which determines the relevance of the study of this topic. The article provides a brief analysis of the problem of stress in foreign and domestic psychology. The authors describe the staff of the Ministry of Emergency Situations as a subject of professional activity. The article also presents the results of an empirical study of the level of psychological stress, neuropsychiatric stress, and stress tolerance of emergency workers. The authors analyze the possibilities of using body-oriented therapy in overcoming occupational stress among emergency workers. The reliability of the data is determined by the use of methods adequate to the goals and objectives of the study. The article provides a quantitative and detailed qualitative analysis of the results obtained and their discussion.
Key words: psychological stress, occupational stress, neuropsychiatric stress, stress tolerance, emergency workers.

Введение. В настоящее время переживание стресса является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Динамично изменяющиеся реалии требуют от индивида постоянной адаптации к новой социокультурной, социоэкономической действительности. Невозможность человека совладать со стрессом является важной причиной ухудшения качества жизни, лежит в основе возникновения многих психосоматических заболеваний.

Профессиональная деятельность сотрудников МЧС связана с высоким уровнем психологического стресса. В процессе выполнения профессиональных обязанностей, они подвергаются экстремальным обстоятельствам деятельности и воздействию специфических стрессогенных факторов. К специфическим стрессогенным факторам относят информационную неопределенность, психическое напряжение в состоянии готовности, дефицит времени на анализ ситуации и принятие решения, взаимодействие с большим количеством людей в состоянии стресса и острого горя, ответственность за результаты деятельности, неблагоприятное распределение режимов труда и отдыха. Одним из важнейших профессиональных качеств сотрудников МЧС является стрессоустойчивость. От уровня стрессоустойчивости во многом зависит успешность предупреждения и ликвидации пожаров, аварий и катастроф, а так же жизнь и здоровье пострадавших и самих сотрудников.

Влияние стрессоров влечет за собой переутомление, нервно-психические расстройства, а также снижение умственной деятельности и концентрации внимания, что может привести к трагическому исходу. Проблема профессионального стресса является актуальной для сотрудников МЧС. Перед специалистами психологической службы МЧС остро встает вопрос о необходимости комплексного подхода к решению проблемы профессионального стресса.

Эффективным средством преодоления стресса у сотрудников МЧС может выступать телесно-ориентированная терапия. В настоящее время телесно-ориентированная терапия считается одной из самых древних и динамично развивающихся практик. Разработка и реализация практических мер с применением телесно-ориентированной терапии позволяет снизить уровень профессионального стресса, сформировать навыки преодоления стресса.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований, посвященных проблеме стресса (Г. Селье, Ю.В. Татура, Д. Фонтана, Дж. Эверли и др.), позволяют сделать вывод о том, что до настоящего времени не выработано единого, общепринятого определения данного понятия. В психологической науке термин «стресс» впервые был предложен У. Кэнноном в его работе «бороться или бежать», однако широкую популярность он приобрел в 1936 году благодаря канадскому физиологу Г. Селье. В настоящее время существует достаточно большое число психологических моделей и теорий стресса, раскрывающих различные взгляды и установки ученых на сущность состояния стресса, причины его развития, механизмы регуляции, особенности проявления.

Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко определили представления о стрессе в современной отечественной психологии. Опираясь на их подход, Шогенов Б.Ю. отмечает, что: «В психологии стресс понимается как состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых экстремальных состояниях» [5, С. 917].

Основной интерес в рамках нашей работы предоставляет профессиональный стресс, связи с его негативным и разрушающим влиянием на состояние здоровья, работоспособность и качество труда. Разработка концепции профессионального стресса как проблемной ситуации берет начало в работах В. Шенпфлуг, и позднее была рассмотрена А.Н. Занковским [1].

Важность изучения проблемы стресса у сотрудников МЧС подтверждается большим количеством публикаций, посвященных данной проблеме. Проведенные отечественными психологами исследования показали, что динамика работоспособности и степень утомления личного состава аварийно-спасательных отрядов МЧС с учетом особенностей оперативно-служебной деятельности после дежурств (особенно при объявлении чрезвычайной ситуации) обычно значительно снижается. Эксперты предъявляют высокие требования к такому профессионально важному образованию личности как стрессоустойчивость. Учеными (А.В. Шленкова, А.Г. Маклакова, М.А. Кремня и др.) отмечается необходимость реализации психологического сопровождения личного состава аварийно-спасательных служб МЧС в аспекте адаптации личности к экстремальным условиям деятельности, а также по развитию профессионально важных качеств, актуальных для профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях [4].

Телесно-ориентированная терапия является эффективным инструментом в работе со стрессом у сотрудников МЧС.

Телесно-ориентированная психотерапия – направление психотерапии, в контексте которого тело является основным инструментом для понимания и преодоления психологических проблем человека. Основы телесно ориентированной терапии заложены в работах Ф. Месмера, Ж.-П. Шарко, Ш. Рике, В. Джемса, И. Бернхайма, и П. Жане, И.М. Сеченова. Большой вклад в поляризацию данного направления внес В.Райх, чей уникальный вклад заключался в разработанной им концепции «панциря характера» [3]. Среди направлений телесно-ориентированной психотерапии в современной психологии можно выделить следующие: психология тела (В. Райх), концепция телесного осознавания (М. Фельденкрайз),

биоэнергетический анализ (А. Лоуэн), метод интеграции движений (Ф.М. Александер), метод чувственного сознавания (Ш. Селвер), структурная интеграция (И. Рольф), танато-терапия (В.Ю. Басаков). Методы телесно-ориентированной терапии наиболее эффективны для лечения посттравматических стрессовых расстройств, тревожных и депрессивных состояний панических атак, психосоматических заболеваний, неврозов и др.

Нами было организовано и проведено эмпирическое исследование с целью изучения профессионального стресса у сотрудников МЧС. Основными задачами исследования стало изучение уровня психологического стресса, нервно-психического напряжения, психологической устойчивости к стрессу у сотрудников МЧС [2].

Для решения поставленных задач мы использовали следующие психодиагностические методики: шкала психологического стресса PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона (с помощью методики мы исследовали стрессовые ощущения испытуемых в соматических, поведенческих и эмоциональных показателях), опросник «Определение нервно-психического напряжения» Т. Немчина, опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС) Е.В. Распопина. Общая выборка нашего исследования составила 40 человек (сотрудники Пожарно-спасательной части со стажем работы более 5 лет).

Достоверность полученных результатов обеспечивается сочетанием количественной и качественной обработки полученных данных.

Согласно результатам, полученным с помощью опросника PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона, высокий уровень психологического стресса наблюдается у 20% сотрудников МЧС, средний уровень психологического стресса характерен для 70% испытуемых, низкий уровень психологического стресса наблюдается у 10% испытуемых. Большинство сотрудников МЧС периодически испытывают физическое недомогание, чувство обеспокоенности и волнения, сопровождаемое тревожными мыслями. Среди наиболее распространённых стрессовых ощущений у сотрудников МЧС можно выделить хроническую усталость (выявлена у 60% испытуемых), которая проявляется в виде повышенной возбудимости, либо наоборот - чувстве апатии и неспособности реагировать на жизненные события, рассеянном внимании, потере интереса к профессиональным и бытовым обязанностям, ухудшении когнитивных функций (внимания и памяти), боли в мышцах и суставах. Чувство эмоционального напряжения характерно для большей части исследуемых (55%) и проявляется в виде раздражительности, потери жизненного тонуса, снижении самооценки, чувстве одиночества. Нарушения сна выявлены у 45% сотрудников МЧС, и проявляются, преимущественно, в виде нарушения процесса засыпания (невозможность заснуть более 30 минут). Чувство тревоги характерно для 35% исследуемых, что проявляется в отсутствии способности оставаться спокойным и неподвижным, ощущении паники и беспокойства. На уровне соматических проявлений испытуемые выделили такие признаки как: ком в горле (20%), физическое недомогание (напряжение мышц шеи, боль в спине, головная боль, спазмы в желудке) (20%), проблемы с пищеварением (20%). Также отдельными испытуемыми были выделены такие жалобы как «чувство тяжести на плечах» (10%).

Для диагностики уровня нервно-психического напряжения сотрудников МЧС мы использовали опросник «Определение нервно-психического напряжения» Т. Немчина. С помощью данной методики, у подавляющего большинства сотрудников МЧС (77%) был выявлен низкий уровень нервно-психического напряжения. Этот факт свидетельствует о том, что большинство исследуемых находятся в состоянии психического и физического комфорта, эмоциональное состояние стабильное, наличие болевых ощущений отсутствует. У испытуемых высокий уровень помехоустойчивости, низкий уровень восприимчивости к внешним раздражителям.

Высокий (интенсивный) уровень нервно-психического напряжения был выявлен у 23% испытуемых, что проявляется в интенсивном мышечном напряжении, резком усилении двигательной активности, суетливости, резком сокращении отдельных мышц (шеи, лица), изменении дыхания – отдышке, чувстве «кома в горле», в обострении чувствительности, фиксировании на посторонних раздражителях. Со стороны эмоциональной сферы фиксируется сниженное настроение, подавленность. Наблюдается чувство неуверенности в себе, собственных силах, беспокойный сон, с частыми пробуждениями. Со стороны когнитивной сферы отмечается ухудшение памяти и внимания, неспособность сосредоточиться на деле, быстрая умственная утомляемость. Периодически появляются болевые ощущения, которые незначительно влияют на работу, например, неприятные ощущения со стороны сердца, такие как чувство сжатия или покалывания в области сердца, учащение сердцебиения, боли в сердце. В целом, интенсивная степень проявления признаков нервно-психического напряжения проявляется в виде разнообразных неприятных признаков напряжения, которые негативно отражаются на качестве работы и наблюдаются со стороны различных органов и систем организма. Общее психическое состояние при интенсивном нервно-психическом напряжении проявляется как чувство усталости, апатии, рассеянности, снижение психического тонуса.

С целью изучения общего уровня психологической устойчивости к стрессу, степени устойчивости испытуемых к воздействию разнообразных стрессоров мы использовали опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС) Е.В. Распопина. Было выявлено, что общая психологическая устойчивость к стрессу у сотрудников МЧС соответствует среднему уровню. В большинстве трудных жизненных ситуаций сотрудники МЧС способны сохранять эмоциональное спокойствие, переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, связанные с особенностями профессиональной деятельности без серьезных последствий для осуществляемой деятельности и своего здоровья.

Рассмотрим показатели психологической устойчивости к стрессу по шкалам опросника Е.В. Распопина. По всем шкалам выявлены средние степени устойчивости испытуемых к воздействию различных стрессоров: негативная социальная оценка (ср.гр.зн. – 15,1), негативная самооценка (ср.гр.зн. – 15,5), неопределенность (ср.гр.зн. – 13,2), дефицит времени (ср.гр.зн. – 14,3), информационные перегрузки (ср.гр.зн. – 14), физические перегрузки (ср.гр.зн. – 15,5), монотонность (ср.гр.зн. – 15,2), изоляция (ср.гр.зн. – 14,8), ситуация конкретной угрозы (ср.гр.зн. – 14,2), повседневные стрессоры» (ср.гр.зн. – 15,7), неожиданность стрессора (ср.гр.зн. – 13,7), длительность и повторяемость стрессора (ср.гр.зн. – 15,8).

Таким образом, общий уровень стрессоустойчивости у сотрудников МЧС соответствует среднему уровню. Однако, анализируя данные по каждой отдельной шкале, представленности ее в выборке, мы отмечаем, что наиболее стрессогенными для сотрудников МЧС являются такие стимулы как: дефицит времени (37,5%), негативная самооценка (30%), информационные перегрузки (25%), неожиданность стрессора (25%). В ситуациях дефицита времени эффективность деятельности сотрудников МЧС может снижаться. Неудачи в важных делах влияют на самооценку исследуемых. Переизбыток новой информации вызывает «путаницу» в голове, интенсивные умственные нагрузки требуют продолжительного отдыха [2].

Выводы. Результаты проведенного нами эмпирического исследования показали, что для большинства сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий характерен средний уровень психологического стресса, однако отдельные показатели поведенческого, эмоционального и соматического проявления стресса выражены у испытуемых достаточно ярко. Среди наиболее распространенных поведенческих, эмоциональных и соматических показателей стресса у сотрудников МЧС можно выделить хроническую усталость, чувство эмоционального напряжения, нарушение сна, чувство тревоги. Высокий (интенсивный) уровень нервно-психического напряжения выявлен у каждого четвертого испытуемого. Это проявляется в

интенсивном мышечном напряжении, резком усилении двигательной активности, суетливости, резком сокращении отдельных мышц (шеи, лица), изменении дыхания (отдышке), чувстве «кома в горле». Общая психологическая устойчивость к стрессу у сотрудников МЧС соответствует средней, что говорит об их способности сохранять эмоциональное спокойствие в трудных жизненных ситуациях. Наиболее стрессогенными для сотрудников МЧС являются такие стимулы как: дефицит времени, негативная самооценка, информационные перегрузки, неожиданность стрессора.

Таким образом, существует необходимость в разработке и внедрении психологической программы направленной на оптимизацию стресса, уменьшение поведенческих, эмоциональных и соматических проявлений стресса, снижение нервно-мышечного напряжения, повышение стрессоустойчивости сотрудников МЧС. Мы считаем, что программа, с применением методов телесно-ориентированной терапии будет наиболее эффективной для достижения этих целей.

Техники телесно-ориентированной терапии достаточно разнообразны и решают целый ряд задач, в том числе, снижение уровня стресса посредством развития навыков саморегуляции, снятие внутреннего напряжения, повышенной тревожности с помощью обучения технике тотальной релаксации, разрешение психологической проблемы за счет снятия мышечных зажимов в теле, восстановление нарушенной гармонии между психическим и телесным. Практикуя данные техники, сотрудники МЧС получат возможность более четко распознавать, вербализовать свои эмоции, пережить заново прошлый эмоциональный опыт, что будет способствовать формированию эмоционально положительного самоотношения и адекватной самооценки.

Основываясь на результатах проведенного исследования, мы разработали коррекционно-развивающую программу с использованием техник телесно-ориентированной терапии, направленную на оптимизацию уровня психологического стресса и повышение стрессоустойчивости сотрудников МЧС, овладение ими навыками саморегуляции эмоционального состояния. В настоящее время осуществляется внедрение программы, планируется проведение повторных диагностических срезов для подтверждения ее эффективности.

Литература:

1. Занковский, А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния / А.Н. Занковский // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2019. – № 1. – С. 222-243

2. Кутырева, А.А. Телесно-ориентированная терапия в работе со стрессом у сотрудников МЧС: дипломная работа: 37.04.01 / Кутырева Алина Александровна. – Орел, 2024. – 137 с.

3. Райх, В. Анализ характера / В. Райх. – Москва: Эксмо-Пресс, 2000. – 528 с.

4. Шленков, А.В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: концепция, принципы, технологии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 05.26.03 / Шленков Алексей Владимирович. – Санкт-Петербург, 2009. – 26 с.

5. Шогенов, Б.Ю. Влияние стресса на человека / Б.Ю. Шогенов, Д.Б. Кумахова // Экономика и социум. – 2020. – № 1(68). – С. 917-929

Психология

УДК 159.99

старший преподаватель кафедры кадровой, воспитательной
и психологической работы в УИС Якушев Михаил Петрович
Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров);
начальник кафедры кадровой, воспитательной и психологической работы в УИС,
кандидат педагогических наук, доцент Личутина Марина Геннадьевна
Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров)

АНТИЦИПАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье рассматривается роль антиципации и прогнозирования в предупреждении и профилактике кризисных и экстремальных ситуаций в УИС. Автор выделяет эффективные подходы для предотвращения экстремальных ситуаций в учреждениях уголовно-исполнительной системы с помощью развития «антиципации». Проблема антиципации охватывает все сферы психологической науки. При изучении любого явления, любого механизма поведения человека неизбежно встает вопрос об антиципации, предвосхищении, прогнозировании, опережении, экспектации. Этими понятиями разные исследователи обозначали одно и то же: проблему вероятностного прогнозирования и антиципации. Вероятностное прогнозирование обобщает то, что известно о будущих событиях или мнения о них. Вероятностные прогнозы присваивают вероятность каждому из ряда различных исходов, и полный набор вероятностей представляет собой вероятностный прогноз. Таким образом, вероятностное прогнозирование – это разновидность вероятностной классификации. Для предотвращения новых преступлений и чрезвычайных ситуаций подозреваемые, обвиняемые и осужденные находящиеся в учреждениях уголовно-исполнительной системы, требуют особого внимания со стороны сотрудников УИС. Для эффективного реагирования на угрозы и оптимизации служебных процессов сотруднику УИС необходимо обладать способностью к прогнозированию (антиципацией) происходящих событий.

Ключевые слова: «эффективность», «экстремальные ситуации», «антиципация», «профессионализм», «предупредительная деятельность», «прогнозирование».

Annotation. The article examines the role of anticipation and forecasting in the prevention and mitigation of crisis and emergency situations in the penal system. The author highlights effective approaches for preventing emergency situations in correctional institutions through the development of 'anticipation.' The issue of anticipation encompasses all areas of psychological science. When studying any phenomenon or any mechanism of human behavior, the question of anticipation, foreseeing, forecasting, preemption, and expectation inevitably arises. Different researchers have used these concepts to refer to the same thing: the problem of probabilistic forecasting and anticipation. Probabilistic forecasting summarizes what is known about future events or opinions about them. Probabilistic forecasts assign a probability to each of a number of different outcomes, and the full set of probabilities constitutes a probabilistic forecast. Thus, probabilistic forecasting is a type of probabilistic classification. To prevent new crimes and emergencies, suspects, defendants, and convicts in correctional facilities require special attention from penal system staff. For effective response to threats and optimization of service processes, a penal system employee must have the ability to predict (anticipate) events as they occur.

Key words: «efficiency», «extreme situations», «anticipation», «professionalism», «preventive activity», «forecasting».

Введение. В условиях современного общества, где уровень преступности и социальные конфликты могут остро ставить вопросы безопасности, эффективное управление учреждениями уголовно-исполнительной системы становится критически важным.

Одним из ключевых методов обеспечения безопасности и предупреждения экстремальных ситуаций является антиципация – предвидение возможных угроз и разработка мер по их предотвращению.

Антиципация позволяет: своевременно выявлять предпосылки чрезвычайных ситуаций; минимизировать риски при принятии решений; оптимизировать распределение сил и средств.

Изложение основного материала статьи. Актуальность исследования обусловлена возрастающей сложностью задач, стоящих перед сотрудниками УИС; необходимостью перехода от реактивного к проактивному управлению рисками; дефицитом системных представлений о механизмах развития антиципационных способностей.

Термин антиципации был введен В. Вундтом еще XIX веке. Он предполагал, что антиципация возникает в результате взаимодействия элементов психического таких, например, как память, восприятие, мышление, но при непосредственном воздействии на этот синтез «творческих» производных [5; 9].

Отечественные психологи Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков считали, что антиципация позволяет индивиду «действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий». Таким образом, важность сохранения прошлого опыта в ходе жизнедеятельности человека, его накопление и систематизация дает возможность индивиду развивать прогнозирование будущих событий, т.е. развивать антиципацию» [5; 9].

Проблема антиципации охватывает все сферы психологической науки. При изучении любого явления в нашей науке, любого механизма поведения человека неизбежно встает вопрос об антиципации, предвосхищении, прогнозировании, опережении, экспектации. Этими понятиями разные исследователи обозначали одно и то же: проблему вероятностного прогнозирования и антиципации.

Вероятностное прогнозирование обобщает то, что известно о будущих событиях или мнения о них. Вероятностные прогнозы присваивают вероятность каждому из ряда различных исходов, и полный набор вероятностей представляет собой вероятностный прогноз. Таким образом, вероятностное прогнозирование – это разновидность вероятностной классификации.

Антиципация в переводе с латыни означает «видеть вперед». Антиципацию следует рассматривать как сложный когнитивно-регулятивный процесс, в основе которого лежит целостная, системная работа мозга. Объем и диапазон разрешающей способности антиципационных процессов и их эффективность основывается на анализе и синтезе прошлого опыта и постоянное сравнивание с ним текущих событий, и избирательное извлечение из памяти. Антиципация – это не только опережающий временной эффект, но устранение неопределенности в ходе выбора решений.

Предупредительная деятельность в уголовно-исполнительной системе – это сложный и многогранный процесс, направленный на предотвращение возможных негативных последствий различных ситуаций. Она включает в себя широкий спектр действий и мероприятий, осуществляемых с целью обеспечения безопасности и защиты интересов людей.

Предупредительная деятельность играет важную роль в обществе, поскольку позволяет снизить риск возникновения чрезвычайных ситуаций и уменьшить их негативные последствия. Она включает в себя прогнозирование возможных угроз и опасностей, а также разработку планов и стратегий их предотвращения.

Основной целью предупредительной деятельности в уголовно-исполнительной системе является повышение общественной безопасности и благополучия. Для ее успешной реализации необходимо осуществлять постоянный мониторинг и анализ ситуации, развивать и совершенствовать систему предупреждения и реагирования на различные угрозы.

Таким образом, предупредительная деятельность в уголовно-исполнительной системе играет ключевую роль в обеспечении безопасности и защите интересов общества. Ее эффективность зависит от комплексного подхода и совместных усилий всех участников процесса.

Важным в понимании процессов антиципации служит и гипотеза об уровневом строении антиципации, разработанная Б.Ф. Ломовым и Е.Н. Сурковым в русле системного подхода к психике человека. Данная гипотеза определяет цель и целеполагание – как в интегральное, системное, личностное образование. Оно показывает человека в целостном подходе, а не в отдельных его аспектах, где цель деятельности по существу является моделью вероятного будущего, а важнейшая роль в целеполагании и целеобразовании принадлежит процессу антиципации. Анализ действий и связанной с ним задачи предполагает изучение процессов антиципации. В психологическом анализе деятельность выступает как важнейшая ее «составляющая». В ней выделяется планирование и ее «внутренние планы» [5].

Формирование этих планов предполагает, во-первых, отражение тенденции развития тех явлений или предметов, на которые эта деятельность направлена; во-вторых, предвидение того, как эти явления или предметы изменяются в результате воздействия на них, т.е. психологический анализ планирования также предполагает изучение процессов антиципации. Текущая регуляция, включающая и обратные связи, также осуществляется при непрерывном участии процессов антиципации.

В основе прогнозирования риска возникновения экстремальных ситуаций в учреждениях уголовно-исполнительной системы является анализ произошедших ситуаций и целенаправленное обучение сотрудников УИС реагировать и действовать в подобных ситуациях [1; 8].

Ежегодно в учреждениях УИС происходят экстремальные ситуации, которые могут вызвать серьезные последствия как для осужденных, так и персонала учреждения.

Экстремальная ситуация – (от лат. extremus – крайний, критический) – внезапно возникшая ситуация, угрожающая или субъективно определяющаяся человеком как угрожающая жизни, здоровью, личностной целостности, благополучию [4].

Наличие экстремальных ситуаций на службе в УИС оказывает непосредственное влияние на сотрудников учреждения, это отрицательно сказывается на работоспособности, концентрации внимания, в итоге может привести к эмоциональному выгоранию, чрезвычайным происшествиям или увольнению со службы.

Экстремальные ситуации в учреждениях УИС могут возникать по различным причинам и представляют собой серьезные вызовы для системы. [2] такие как:

1. Конфликты.
2. Побеги.
3. Бунты и массовые беспорядки.
4. Теракты внешние угрозы, захват заложников.
5. Медицинские экстренные ситуации.
6. Протесты родственников подозреваемых, обвиняемых, осужденных.
7. Психологические проблемы.

После возникновения экстремальной ситуации сотрудники отдела или службы, непосредственно оказавшиеся в ней, становятся подвержены посттравматическому стрессовому расстройству. При повторной угрозе или похожей ситуации возникают кошмары, страхи и фобии повторения ситуации, бессонница, пищевые нарушения [3].

Психологам учреждения необходимо своевременно проводить работу, направленную на психологическую поддержку, тренинги по управлению стрессом, развитию ресурсного потенциала сотрудников УИС.

Для обеспечения безопасности и эффективности служебной деятельности необходимо применение психологической подготовки на основании антиципации.

Это оценка и осознание потенциального риска: анализ возможных угроз, что позволяет понять, какие навыки и стратегии необходимо развивать у сотрудников.

Психологическая подготовка сотрудников УИС к действиям в экстремальных ситуациях играет фундаментальную роль в их успешной работе и обеспечении безопасности. Применение психологических тренингов и упражнений, направленных на укрепление самоконтроля, способности быстро принимать решения, эффективно устанавливать контакт и сохранять самообладание в конфликтной или экстремальной ситуации, позволит сотрудникам лучше управлять стрессом, адаптироваться к изменяющимся условиям и принимать взвешенные решения в критических ситуациях [7].

Антиципация, в отличие от прогнозирования, включает не только предсказание, но и проактивное влияние на события. Это процесс создания сценариев и стратегического планирования, который помогает сотрудникам уголовно-исполнительной системы не просто реагировать на кризисы, но и предотвращать их:

– создание сценариев: разработка различных сценариев развития событий позволяет быстро адаптироваться к изменениям и выбирать наилучшие пути реагирования;

– обучение и тренировки: регулярные учения и тренинги помогают сотрудникам уголовно-исполнительной системы подготовиться к возможным кризисным ситуациям и повысить уровень их реакции.

В Кировском институте повышения квалификации работников ФСИН России ежемесячно сотрудники УИС из различных регионов Российской Федерации повышают свою квалификацию по следующим образовательным программам: «Организация воспитательной работы с осужденными в учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации», «Психокоррекционная работа с сотрудниками и осужденными», «Организация кадровой работы в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации», «Проведение переговоров при осложнении оперативной обстановки при возникновении чрезвычайных обстоятельств в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации» и др.

Каждая программа включает в себя теоретическую и практическую часть. На занятиях сотрудники УИС решают практические задачи, возникающие на службе, моделируют ситуации, проигрывают в условиях образовательной организации сложные, порой экстремальные, ситуации, приближенные к реальным условиям.

Обучение по программе повышения квалификации «Проведение переговоров при осложнении оперативной обстановки при возникновении чрезвычайных обстоятельств в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации» (далее – программа) включает ключевые темы, такие как теоретические основы переговорного процесса, тактики ведения переговоров в условиях стресса, а также методы предотвращения эскалации конфликтов. Важным акцентом в программе является интеграция навыков ведения переговоров при осложнении оперативной обстановки при возникновении чрезвычайных обстоятельств, что позволяет повысить вероятность успешного разрешения конфликтных ситуаций и уменьшить риск возникновения неблагоприятных последствий. Также в программе акцентируется внимание на психологических аспектах, влияющих на результаты переговоров и действия сотрудников уголовно-исполнительной системы в условиях стресса.

В программу входят практические занятия, соответствующие тренингу антиципационной состоятельности, разработанному В.Д. Менделевичем [6]. Проигрывание экстремальных ситуаций, приближенных к реальным условиям (захват заложников) направлены на выработку стратегии многовариативного прогнозирования и «антиципирующего совладания», девиз которого «надейся на лучшее, но готовься к худшему» [10]. В ходе практических занятий слушатели проигрывают конфликтные ситуации с преступниками, захватившими заложников, устанавливают контакт, выбирают стратегии и тактики поведения в связи со сложившейся ситуацией, прогнозируют дальнейшие действия преступников, анализируя их психологические особенности личности и оперативную информацию. Составляют портрет конкретного преступника. Моделируют пути разрешения ситуации без применения специальных сил и средств.

В начале и в конце обучения проведена диагностика 61 слушателя (31 женщина и 30 мужчин) путем тестирования антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) В.Д. Менделевича и сравнение данных с результатами диагностики слушателей групп по образовательным программам: «Проведение переговоров при осложнении оперативной обстановки при возникновении чрезвычайных обстоятельств в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации», «Организация воспитательной работы с осужденными в учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации», «Психокоррекционная работа с сотрудниками и осужденными», «Организация кадровой работы в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации».

После проведения обучения по образовательным программам, уровень антиципационной состоятельности слушателей изменился.

В группе слушателей «Проведение переговоров при осложнении оперативной обстановки при возникновении чрезвычайных обстоятельств в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации» уровень общей антиципационной состоятельности вырос с 62% до 75%, уровень личностно-ситуативной состоятельности вырос с 64% до 79%, уровень временной антиципационной состоятельности вырос с 56% до 63%.

В группе слушателей «Организация воспитательной работы с осужденными в учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации», уровень общей антиципационной состоятельности повысился с 61% до 63%, уровень личностно-ситуативной состоятельности повысился с 64% до 65%, уровень временной антиципационной состоятельности остался неизменным 55%.

В группе слушателей «Психокоррекционная работа с сотрудниками и осужденными», уровень общей антиципационной состоятельности повысился с 60% до 65%, уровень личностно-ситуативной состоятельности повысился с 63% до 68%, уровень временной антиципационной состоятельности повысился с 54% до 58%.

В группе слушателей «Организация кадровой работы в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации», уровень общей антиципационной состоятельности повысился с 61% до 64%, уровень личностно-ситуативной состоятельности повысился с 63% до 67%, уровень временной антиципационной состоятельности повысился с 53% до 57%.

Во всех группах обучения уровень антиципационной состоятельности увеличился, но в группе «Проведение переговоров при осложнении оперативной обстановки при возникновении чрезвычайных обстоятельств в учреждениях и

органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации», самые высокие показатели. Данные изменения позволяют утверждать, что практические занятия с проигрыванием экстремальных ситуаций эффективно обучают прогностическим способностям сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Выводы. Предотвращение кризисных ситуаций в учреждениях УИС является одной из важных задач, стоящих перед руководством учреждения и сотрудниками. Одним из эффективных подходов к решению этой проблемы является развитие антиципации – способности предугадывать и предотвращать негативные события.

Экстремальные ситуации имеют значительное влияние на психологическое состояние сотрудников УИС. Они вызывают различные стрессовые реакции и могут привести к перегрузке и выгоранию.

В целом, основные принципы психологической подготовки сотрудников УИС к экстремальным ситуациям включают осознание потенциальных рисков, развитие необходимых навыков и качеств личности, применение полученных знаний в практике и постоянное обновление программ. Эти принципы содействуют формированию психологической устойчивости сотрудников, способствуют эффективности и безопасности их работы в крайне сложных условиях.

Развитие антиципации у сотрудников учреждений УИС требует комплексного подхода, включая обучение, командную работу, интеграцию с психолого-педагогическими методами и использование современных технологий. Это не только повысит профессиональную квалификацию сотрудников, но и создаст более безопасную атмосферу для всех участников процесса.

Литература:

1. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – Москва: Наука, 1978. – 399 с.

2. Баламут, А.Н. Психологическая подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы к действиям в экстремальных ситуациях / А.Н. Баламут. – Вологда, 2013. – 84 с.

3. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – Москва, 2004. – 688 с.

4. Гуренкова, Т.Н. Психология экстремальных ситуаций / Т.Н. Гуренкова, И.Н. Елисеева, Т.Ю. Кузнецова. – Москва: Академия, 2009. – 320 с.

5. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – Москва: Наука, 1980. – 280 с.

6. Менделевич, В.Д. Тест антиципационной состоятельности и прогностической компетентности – экспериментально-психологический оценки готовности к невротическим расстройствам / В.Д. Менделевич // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – № 1. – С. 35-40

7. Павлов, И.П. Условный рефлекс / И.П. Павлов. – Москва; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 320 с.

8. Распоряжение Правительства РФ от 29.04.2021 № 1138-р «О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_383758/ (дата обращения: 20.04.2026)

9. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 352 с.

10. Фейгенберг, И.М. Видеть, предвидеть, действовать / И.М. Фейгенберг. – Москва, 1986. – 320 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловиевна	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАНИЮ ЧУВСТВА ПРЕКРАСНОГО У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**	**4**
Агапов Даниил Олегович Алдошина Марина Ивановна Гришина Юлия Викторовна	**ИММЕРСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ: ОТ ВИРТУАЛЬНОЙ СИМУЛЯЦИИ К РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ**	**7**
Алексеенко Наталья Валериевна Чекмез Наталия Антоновна	**МОТИВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОКАЛИСТОВ**	**11**
Амет-Уста Зарема Ремзиевна	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**14**
Амет-Уста Зарема Ремзиевна Дронжек Наталья Валериевна Эннанова Ленура Фахриевна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ МОНТЕССОРИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**16**
Андрейко Юлия Владимировна Вовк Екатерина Владимировна	**ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА СНИЖЕНИЕ ИНТЕРЕСА К УЧЕБЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**	**18**
Асадуллин Раиль Мирваевич Раева Мария Сериковна	**СИСТЕМОГЕНЕЗ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В КОРПОРАТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**20**
Ачмизова Светлана Якубовна Девтерова Зурета Руслановна	**ПРИМЕНЕНИЕ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**	**24**
Бабаева Анастасия Александровна Пономарёва Елена Юрьевна	**МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ**	**27**
Безносюк Екатерина Владимировна Атаева Лола Хакимовна	**СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ**	**29**
Бекиров Сервер Наримановичч	**ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ: КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**	**32**
Бекирова Эльмира Шевкетовна	**ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ**	**35**
Богдан Виктор Валерьевич	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ» В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА**	**39**
Болкунов Игорь Алексеевич	**ОБ ОЦЕНИВАНИИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**	**42**
Бура Людмила Викторовна Бура Никита Дмитриевич	**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМОМОНИТОРИНГУ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ С ЦЕЛЬЮ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**	**45**
Везетиу Екатерина Викторовна	**ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ЗАОЧНЫХ СТУДЕНТОВ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**	**48**
Веселова Елена Леонидовна Глузман Александр Владимирович	**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА**	**51**
Вовк Екатерина Владимировна	**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ СЖАТЫХ СРОКАХ ОБУЧЕНИЯ**	**55**

Врублевская Елена Геннадьевна Везетиу Екатерина Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОГО МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	58
Габеркорн Ирина Ивановна Гвоздева Даная Олеговна	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	62
Гайдарова Людмила Играмудиновна Мугаджирова Аида Магомедсолтановна Даудова Динара Магомедовна	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА	65
Гасанова Диана Имиралиевна Ганиева Аида Исметовна Таймазова Шахризат Курбановна	СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	69
Гасанова Загидат Зайнулабидовна Гасанова Бурлият Магомедовна Арслангереева Джамиля Ильмутдиновна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	73
Глобенко Римма Рифкатьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РЕКРЕАЦИОННОЙ РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ	77
Глузман Александр Владимирович Алексеенко Наталия Валерьевна Лактионов Виктор Викторович	ПОРТРЕТ ПЕРВОКУРСНИКА ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА	80
Глузман Александр Владимирович Делари Елизавета Львовна	СТУДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	83
Глузман Александр Владимирович Сапожников Станислав Владимирович Кучер Борис Дмитриевич	МЕТОДИКА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ	88
Глузман Неля Анатольевна Глузман Александр Владимирович	ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИЯ» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ»	92
Горбунова Валерия Романовна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	96
Горбунова Наталья Владимировна	КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ И СТРУКТУРИРОВАНИЕ	98
Гордиенко Татьяна Петровна Гумена Татьяна Игоревна	РОЛЬ ТЕХНОЛОГИЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕПРЕРЫВНОСТИ «ШКОЛА-ВУЗ»	102
Гордиенко Татьяна Петровна Кучеров Иван Владимирович	ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ ТАВРИЧЕСКОЙ ЕПАРХИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА	105
Гордиенко Татьяна Петровна Мезенцева Анна Игоревна Алтурмесова Дарья Сергеевна	РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	108
Горобец Даниил Валентинович Асланов Борис Артемович	ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСОВ, ФОРМИРУЮЩИХ СОЦИАЛЬНУЮ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	111
Горшкова Марина Абдуловна Ефремов Андрей Вячеславович	ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ: КЕЙС-МЕТОД В ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ	115
Гусева Наталья Валентиновна Тенитилов Павел Сергеевич	МОТИВАЦИЯ КУРСАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	118

Демкович Виктория Иосифовна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА – ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ	121
Долецкая Светлана Валентиновна	СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В.О. КЛЮЧЕВСКОГО	124
Егорова Юлия Николаевна Дмитриева Наталья Владимировна	АРХИТЕКТОНИКА РЕПЕТИТОРСТВА ПО ХИМИИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ РЕСУРС ПРИРАЩЕНИЯ ЗНАНИЙ	127
Заброда Дмитрий Григорьевич Челпанова Марина Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОФОРМЛЕНИЯ АДМИНИСТРАТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	129
Заставная Вероника Васильевна Ислямова Севиля Эрфановна	ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	132
Ибрагимова Эвелина Энверовна Кропотова Наталья Викторовна Анисимов Евгений Витальевич	ЦИФРОВОЙ ПАСПОРТ ЗДОРОВЬЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	135
Иванова Екатерина Юрьевна	МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ	138
Игнатова Ольга Ивановна Игнатова Анастасия Ивановна	ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗАХ	142
Ислямова Эльвина Асимовна Хаялиева Сусанна Зевриевна Сулейманов Ришат Ибраимович	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ	144
Карелкин Евгений Николаевич Савченко Николай Николаевич Каленский Анатолий Викторович	ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ СИТУАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	147
Картавая Юлия Константиновна Семенченко Александр Сергеевич	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЯЗЫКОВОГО ТРОЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	150
Кириллова Ирина Игоревна Сирица Екатерина Александровна	ВНЕДРЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЩИХСЯ НЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	153
Ковтуненко Любовь Васильевна Енин Алексей Владимирович Мазкина Ольга Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ, ЦЕНТРИРОВАННОЙ НА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ	155
Компаниец Юрий Анатольевич Бахаровская Татьяна Валерьевна Шарикова Виктория Павловна	ЭСТЕТИКА ДВИГАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ	159
Котляр Анастасия Ильдаровна	РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ К ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	162
Красникова Татьяна Викторовна Кобина Анастасия Константиновна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	164
Ленёва Татьяна Евгеньевна	РОЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА И ПРЕОДОЛЕНИИ ВЫЗОВОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ	168
Лобанова Елена Владиславовна Лапшенков Денис Валерьевич Таратонов Илья Александрович	ОБУЧЕНИЕ ОПЕРАТОРОВ БПЛА: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	171

Магомедов Руслан Расулович **Глузман Александр Владимирович**	**ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ АБИТУРИЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**	**175**
Макаренко Юлия Владимировна **Крафт Анастасия Вадимовна**	**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ: АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ**	**179**
Мамедов Руслан Расулович **Глузман Александр Владимирович**	**ФИДЖИТАЛ-СПОРТ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**	**182**
Машовец Ирина Васильевна	**РОЛЬ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**185**
Мещерякова Елена Ивановна **Кодиров Бахтиер Розикович**	**КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД**	**187**
Милюкова Татьяна Викторовна **Джеппарова Зарема Редвановна**	**МЕТАКОГНИТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА**	**190**
Мирзоева Фатима Расуловна	**ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВЕТСКОЙ И РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ РАЗВИТИЯ СТРАНЫ**	**193**
Миронцева Светлана Сергеевна	**СПЕЦИФИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ)**	**197**
Михалева Елизавета Сергеевна	**ПОВЫШЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНАМ «ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» И «ИСТОРИЯ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»**	**200**
Никотина Екатерина Васильевна **Астрецова Надежда Владимировна** **Стрельникова Людмила Николаевна**	**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ КЛЮЧЕВЫХ ЗАДАЧ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**202**
Ножкина Наталья Анатольевна **Семенов Курман Борисович** **Семенова Аминат Сагитовна**	**ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СОВРЕМЕННЫМИ ЦИФРОВЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ**	**206**
Омаров Омархан Нурмагомедович **Явбатырова Бурлият Гусейновна**	**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЖАТОГО С ВРЕМЕННЫМ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ В УСЛОВИЯХ ДОЛ**	**209**
Османов Ленур Абдураимович	**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ**	**213**
Политаева Татьяна Ивановна **Чжан Футун**	**ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И ПОДДЕРЖКИ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РОССИИ**	**216**
Пономарёва Елена Юрьевна	**ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ЕГО ЗНАЧИМОСТЬ**	**219**
Попов Алексей Сергеевич **Боброва Юлия Сергеевна** **Воскобоев Александр Иванович**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТРЕЛЬБЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РФ**	**223**
Рудакова Ольга Александровна **Егиян-Малова Рузана Наримановна**	**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП)**	**226**
Светличный Евгений Григорьевич **Таран Александр Николаевич** **Воскобоев Александр Иванович**	**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ОГНЕВОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ**	**229**
Сивцева Александра Сергеевна	**ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ**	**231**

Сивцева София Валериевна	**ВЫЗОВЫ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**234**
Скрябина Татьяна Олеговна	**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ М.В. НЕЧКИНОЙ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**	**237**
Соковикова Анастасия Владимировна	**КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ ВУЗА**	**240**
Соколов Николай Петрович	**ВАЛЕРИЙ ХАЛИЛОВ: ДИРИЖЕР, КОМПОЗИТОР, ПЕДАГОГ**	**243**
Сорвачева Ирина Дмитриевна **Чернецкая Елизавета Андреевна**	**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**245**
Сорокина Елена Николаевна	**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОЙ АРХИТЕКТУРЫ ОБРАЗОВАНИЯ**	**249**
Спиридонов Борис Дмитриевич **Глузман Александр Владимирович**	**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**	**251**
Суровец Дмитрий Викторович **Каленский Анатолий Викторович** **Савченко Николай Николаевич**	**КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ**	**255**
Сурхаев Магомед Абдулаевич **Раджабалиева Саида Раджабалиевна** **Сулбанов Рамзан Шамилович**	**АКТИВИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**	**258**
Таганова Анна Александровна **Билоконь Виктор Петрович** **Дряницын Даниил Андреевич**	**ТАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ**	**262**
Таганова Анна Александровна **Воскобоев Александр Иванович** **Конычев Александр Алексеевич**	**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ МВД РОССИИ**	**265**
Таганова Анна Александровна **Конычев Александр Алексеевич** **Москвин Евгений Васильевич**	**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПРАВОМЕРНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ**	**268**
Тагариева Ирма Рашитовна **Ло Чэньхао**	**ФОРМИРОВАНИЕ КИТАЙСКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: СИНТЕЗ ТРАДИЦИЙ ПЕКИНСКОЙ ОПЕРЫ И СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД 1920-1950 ГГ.**	**271**
Тагариева Ирма Рашитовна **Фан Мэнчжунюань**	**СЕМЕЙНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**	**273**
Третьяк Наталья Андреевна **Асанова Зарема Ризаевна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ**	**276**
Усков Сергей Валерьевич **Лукавенко Андрей Викторович** **Коваленко Юрий Анатольевич**	**НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИК СНЯТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД**	**278**
Филимонюк Людмила Андреевна **Литвинова Елена Робертовна**	**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**281**

Харабаджах Мелия Нариманович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	284
Хисматуллин Арслан Азатович Сабирова Файруза Мусовна	ЭТИЧЕСКИЕ КОЛЛИЗИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	289
Хохлина Надежда Владимировна	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЖАНРЫ ЖУРНАЛИСТИКИ: ПЕРИОДИКА» В ВУЗЕ	292
Царапкина Юлия Михайловна Павлычева Елена Дмитриевна Иванова Марина Евгеньевна	СТУДЕНЧЕСТВО В ГОД ЕДИНСТВА НАРОДОВ РОССИИ: ВОСПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ИДЕНТИЧНОСТЬ	295
Чавыкина Ульяна Григорьевна Принцева Ирина Дмитриевна Балкарова Алиса Казбековна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	297
Черешнева Виктория Евгеньевна Буканова Наталья Юрьевна	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ЛИЦАМИ ПОСЛЕ ЛАРИНГЭКТОМИИ	300
Чикина Татьяна Евгеньевна Коларькова Оксана Геннадьевна	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ	303
Шведова Лариса Евгеньевна	ОСНОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ДИЗАЙНА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	305
Швецова Резеда Фаритовна Аксенова Марина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДОЛЕЙ И ДРОБЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	308
Шихамирова Бата Абдулгамидовна Кабардиева Фарида Алимовна Мусаева Райганат Ахмедовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВУЗОВСКОЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	312
Штырц Владимир Викторович Лукина Елена Вячеславовна Разоренов Василий Александрович	ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	316
Шумакова Александра Викторовна Яшуткин Вячеслав Анатольевич	НОВАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	318
Юнусова Саида Абдулбасировна	ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	322
Ягенич Лариса Викторовна Коган Юлия Николаевна	МЕТОДИКИ И ТЕХНИКИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	325
Якубова Эльвина Февзиевна Эмирова Диляра Энверовна Эбубекиров Февзи Ситсильманович	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	328
Якушева Анастасия Александровна	ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА	331
Якушева Анастасия Александровна	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	333
Ярцева Елена Яковлевна	ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	336
ПСИХОЛОГИЯ		
Богдан Марина Сергеевна Бура Людмила Викторовна	МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ ВОСПРИЯТИЯ ЖИЗНИ И МЕХАНИЗМОВ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ	339
Буткевич Сергей Анатольевич	ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД К ОСОБЫМ УСЛОВИЯМ	342

Гасанова Загидат Зайнулабидовна **Бажукова Оксана Александровна** **Даудова Динара Магомедовна**	**КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**	**345**
Глузман Александр Владимирович	**СИСТЕМНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА, ОРГАНИЗУЮЩЕГО ВРЕМЕННОЕ ДЕТСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ**	**349**
Карпушкин Владимир Владимирович **Светличный Евгений Григорьевич** **Шабаев Вадим Владимирович**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОБИЛИЗАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ К ПРИМЕНЕНИЮ ОРУЖИЯ**	**354**
Лебедев Игорь Михайлович **Гожиков Василий Яковлевич**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ УСТОЙЧИВОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КОНТРАКТНОЙ СЛУЖБЫ К ВРАЖЕСКОМУ ДЕСТРУКТИВНОМУ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ С УЧЁТОМ ОПЫТА СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ**	**357**
Султанова Ирина Викторовна **Вебер Светлана Сергеевна**	**ТРЕНДЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В ИНТЕРНЕТ ПРОСТРАНСТВЕ КАК ФАКТОР АГРЕССИВНОСТИ И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ**	**361**
Табола Татьяна Сергеевна **Баранова Екатерина Михайловна** **Аржакаева Татьяна Анатольевна**	**ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ**	**365**
Фёдоров Александр Фёдорович **Ильин Александр Валерьевич**	**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С ДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**	**369**
Шелапутина Валерия Ивановна **Конева Ирина Алексеевна**	**ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**	**372**
Щурова Юлия Евгеньевна **Забабурина Ольга Станиславовна**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ**	**375**
Якушев Михаил Петрович **Личутина Марина Геннадьевна**	**АНТИЦИПАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**	**378**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 91. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.03.2026. Сдано в набор 14.04.2026. Дата выхода 29.05.2026
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,93.
Тираж 500 экз. Свободная цена.