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 (4)

Сборник научных трудов

Ялта
2026

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 30 марта 2026 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2026. – Вып. 91. – Ч. 4. – 383 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 378.2
доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики
и педагогической психологии Абдалина Лариса Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и педагогической психологии Мотунова Людмила Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Плаксина Наталья Игоревна
Автономная некоммерческая образовательная организация высшего
образования «Воронежский экономико-правовой институт» (г. Воронеж)

САМОРАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТАХ

Аннотация. В статье обоснованы научные позиции обращения к проблеме исследования сущности и содержательных характеристик дефицитов саморазвития педагога, возникающих у него в сферах личностной и профессиональной компетентности и влияющих на продуктивность и его удовлетворенность педагогическим трудом. Цель статьи состоит в актуализации проблемы теоретического осмысления сути и выявления существенных характеристик (особенностей) актуальных дефицитов саморазвития педагога в личностной и профессиональной сферах. Приведено авторское понимание сути саморазвития как деятельности педагога в качестве подлинного субъекта жизненного пути, активно реализующего свои цели, идеалы, личностно-профессиональный потенциал в контексте созидания и реализации себя как индивидуальности, профессионала, гражданина, человека культуры мира. Отмечены наиболее изученные виды дефицитов современного педагога. Подчеркнут больший интерес исследователей к профессиональным дефицитам педагога, как отвечающим за операциональную составляющую его профессионально-педагогической деятельности и неправомерная ограниченность в изучении дефицитов, имеющих место в сфере личностной компетентности современного педагога, в его деятельности, взаимодействии, саморазвитии. В анализируемых профессиональных дефицитах педагога, описанных учеными, подчеркнуты выраженные личностные характеристики как потенциальные/актуальные дефициты его личностной компетентности. Обосновывается приоритет ценностно-смысловых конструктов в структуре дефицитов личностной компетентности саморазвития педагога. Приведены результаты эмпирического исследования, подтверждающие наличие у педагогов дефицитов личностной компетентности в конструктах «самоотношение», «самопринятие», «самоценность». Уточнено проблемное поле дальнейшего научного поиска в изучаемой проблематике.
Ключевые слова: саморазвитие, профессиональные дефициты педагога, дефициты личностной компетентности педагога, самоотношение педагога.
Annotation. This article substantiates the scientific position on the problem of studying the nature and substantive characteristics of teacher self-development deficits arising in the spheres of personal and professional competence and affecting their productivity and satisfaction with teaching. The purpose of the article is to update the problem of theoretical understanding of the essence and identify the essential characteristics (features) of current teacher self-development deficits in the personal and professional spheres. The author presents the essence of self-development as the activity of a teacher as a true subject of life, actively realizing their goals, ideals, and personal and professional potential in the context of creating and realizing themselves as individuals, professionals, citizens, and members of a culturally diverse world. The most studied types of deficiencies in modern teachers are highlighted, emphasizing the growing interest of researchers in teachers' professional deficiencies as responsible for the operational component of their professional and pedagogical activity. This article also highlights the undue limitations in studying deficiencies that exist in the sphere of modern teachers' personal competence, including their activities, interactions, and self-development. Among the analyzed professional deficiencies in teachers, described by researchers, pronounced personal characteristics are identified as potential/actual deficiencies in their personal competence. The priority of value-semantic constructs in the structure of deficiencies in teachers' personal competence and self-development is substantiated. The results of an empirical study confirming the presence of personal competence deficiencies in teachers in the constructs of «self-attitude», «self-acceptance», and «self-esteem» are presented. The problematic area for further scientific research in this area is clarified.
Key words: self-development, professional deficiencies of a teacher, deficiencies in personal competence of a teacher, self-attitude of a teacher.

Введение. Сложные и активные процессы реформирования системы российского образования предполагают серьезные изменения в структуре и содержании образовательной деятельности, все более усложняя требования к профессиональной деятельности и личности современного педагога, ставя перед каждым педагогом задачу успешного решения проблемы саморазвития.

Педагог, решая задачу актуализации собственных источников личностно-профессионального саморазвития для более продуктивной профессиональной деятельности, для конструктивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса, для полноценной самореализации в жизнедеятельности, сталкивается в саморазвитии с определенными актуальными дефицитами – с недостающими для искомого результата составляющими продуктивного личностно-профессионального становления (А.Б. Авалуева, А.С. Алексеева, Э.Ф. Алиева, О.Г. Бырдина, И.Ю. Вороткова, Е.Ю. Пахомова, М.В. Шакурова, Т.Т. Щелина, С.О. Щелина и др.).

Обращение и особый интерес исследователей к изучению различного вида дефицитов саморазвития современного педагога, обусловлены не только общей востребованностью в российском обществе саморазвивающихся и самореализующихся граждан, специалистов, но и ростом педагогов, стремящихся к успешности в профессиональной деятельности, испытывающих потребность и занимающихся осознанным личностно-профессиональным саморазвитием [3; 11; 12; 18]. В этом у педагога, зачастую, возникают затруднения дефицитарного характера на уровне проявлений собственной личностной и профессиональной компетентности, которые обладают негативным факторным влиянием на успешность его саморазвития, сужают ресурсы полноценной актуализации и воплощения им собственного потенциала. Отсутствие четкого представления о сущности дефицитов у теоретиков и практиков является барьером для развития такой области научного знания как саморазвитие личности, в том числе педагога. Цель статьи состоит в теоретическом осмыслении содержания понятия «дефициты педагога», в обосновании его научно-практической значимости для саморазвития современного педагога в актуализации проблемы его дифференциации и наполнения научным содержанием.

Изложение основного материала статьи. Саморазвитие педагога и соответствующие актуальные дефициты следует

раскрывать с учетом его многомодальности: это и процесс (К.А. Абульханова-Славская, Н.Р. Битянова, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.) [4, 14]; способность (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.) [5]; и деятельность (Д.А. Леонтьев и др.) личности по самосовершенствованию. Понимая саморазвитие педагога как создание и преобразование им самого себя и своей жизнедеятельности, автор обращается к личностно-деятельностной трактовке в научном осмыслении сути саморазвития и возникающих у педагога на этом пути дефицитов.

Саморазвитие в самом обобщенном плане – это деятельность педагога как подлинного субъекта жизненного пути, активно реализующего свои цели, идеалы, личностно-профессиональный потенциал в контексте созидания и реализации себя как индивидуальности, профессионала, гражданина, человека культуры мира [1]. Проблема различного рода дефицитов саморазвития педагога не нова и была отмечена в трудах отечественных ученых как проблема затруднений педагога в осуществлении профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.А. Сластенин и др.) В психолого-педагогических исследованиях наиболее изучены: профессиональные дефициты педагога [2; 7; 15]; профессиональные дефициты молодых педагогов на ранних этапах вхождения в профессию [16; 17]; компетентностные дефициты личностного роста педагога [2]; дефициты личностно-профессионального саморазвития будущих педагогов [16]; и др.

Если профессиональным дефицитам педагога, отвечающим в большей степени за операциональную составляющую его профессионально-педагогической деятельности, учеными традиционно уделяется большое внимание как дефицитам профессиональной компетентности, то исследование дефицитов, имеющих место в сфере личностной компетентности современного педагога, в его деятельности, взаимодействии, саморазвитии, все еще является неправомерно ограниченным (Н.Б. Авалуева, А.С. Алексеева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.Ю. Пахомова, М.В. Шакурова и др.). При этом дефициты личностной компетентности (затруднения самопринятия, самоценности, позитивного самоотношения, рефлексивности, критичности и т.п.) педагога могут в определенной степени обусловливать возникновение у него сложных профессиональных дефицитов в выполнении педагогической деятельности, в самореализации в ней и в личностно-профессиональном саморазвитии в целом. Исследователи, обращаясь к различным аспектам проблемы профессиональных дефицитов педагога, классифицируя их по разным основаниям, и отмечают не только многообразие факторов их возникновения и формирования – социальных, собственно профессиональных, экономических, культурных, личностных, но и подчеркивают приоритетную роль последних. В описанных учеными профессиональных дефицитах современного педагога находим выраженные личностные характеристики: компетентностные дефициты личностного роста педагога характеризуются дефицитарностью таких личностных характеристик, как эмоционально-волевой потенциал (от 39% до 53%); стремление к самосовершенствованию (мотивация) (от 14% до 39%); способность к рефлексии (43%) и т.п. [2, С. 8]; многие из педагогов не владеют эффективными способами саморазвития, при этом мотивация саморазвития (личностный смысл деятельности, творческая самореализация) свойственна 35% педагогов [6, С. 11]; в контексте представлений об успешности личностно-профессионального саморазвития оценка будущими педагогами самих себя (СЖО, аспекты самореализации, социальный интеллект), своих отношений попадает в границы необходимого, но не достаточного уровня [16]; профессиональные дефициты в сфере планирования личного труда (психолого-педагогический раздел) отмечены у 51,1% педагогов [15, С. 51]; профессиональные дефициты адаптации молодого педагога к профессиональной деятельности (внутренняя мотивация, гибкие навыки, педагогическая направленность, реализация личностного потенциала, стрессоустойчивость и др.) подтверждают их взаимосвязь с его личностно-профессиональным развитием [17, С. 86]; и др.

По мысли автора, отмеченные личностные характеристики педагога попадают в поле характеристик его личностной компетентности как педагога-профессионала, которую, вслед за А.К. Марковой, следует рассматривать как его способность владеть стратегиями и приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям и характеризовать наличием следующих оценочных характеристик: устойчивая профессиональная мотивация (ценности, идеалы); позитивное самоотношение, Я-концепция, самоценность; профессиональная интернальность, «causa cui»; наличие собственного сценария профессиональной жизни и индивидуального жизненного пути; удовлетворенность педагогическим трудом в виде соответствия достигнутых в нем результатов с уровнем собственных притязаний в профессии [9, С. 42]. Содержание научного поля личностной компетентности педагога было заложено Н.В. Кузьминой, введением и обоснованием понятия «аутопсихологическая компетентность педагога» не только как осведомленность, владение им способами профессионального совершенствования, но и представление, понимание своих сильных/слабых сторон личности и деятельности и способность к повышению качества своего труда [8, С. 105]. Теоретико-прикладным потенциалом в исследовании сути дефицитов педагога (их личностной и профессиональной составляющих), обладает научное содержание акмеологических понятий «профессионализм личности», «профессионализм деятельности» специалиста, в том числе педагога (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина и др.).

Обращаясь к вопросам определения актуальных дефицитов саморазвития современного педагога, автор придерживается в их систематизации определяющего значения личностных характеристик, и, в первую очередь, дефицитарных ценностно-смысловых конструктов личности/личностной компетентности саморазвивающегося педагога. Подтверждение актуальности обращения к такой смысловой интерпретации дефицитов саморазвития педагога находим в следующих методологических посылах, замечаниях авторитетных отечественных и зарубежных ученых:

– саморазвитие как деятельность осуществляется только самой личностью, поскольку «самая существенная потребность в человеке есть потребность совершенствования, развития» (К.Д. Ушинский);

– в качестве ведущих сфер саморазвития личности выступают ценностные ориентации, личностные смыслы педагога, его самооценка, мотивационно-волевые компоненты (Н.Р. Битянова, М.А. Щукина и др.);

– деятельность педагога по саморазвитию побуждается, стимулируется воздействием ядра его личности – потребностно-мотивационной сферой (в виде позитивного зерна (А. Маслоу и К. Роджерс), производными которой выступают личностные ценности и интересы, образ «Я» (Д.А. Леонтьев, В.В. Столин и др.);

– личностное пространство, поле гораздо шире профессионального и выступает базовой основой саморазвития педагога во всех сферах жизнедеятельности (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина и др.);

– основным психологическим механизмом (само)развития педагога, качественного преобразования им собственного внутреннего мира является внутренняя активность личности, обусловленная мотивами ее поведения, ценностными ориентациями, и, целенаправленная на самореализацию, удовлетворение потребности в самоосуществлении (Н.Р. Битянова, Л.М. Митина, А.А. Реан, М.А. Щукина и др.);

– человек – это существо само-выстроенное (М.К. Мамардашвили); наделенный природой обусловленной потребностью самоактуализации, самореализации (А. Маслоу, К. Роджерс); обладающий врожденной мотивационной потребностью – реализацией смысла своей жизни (В. Франкл); наделенный стремлением к реализации позитивного, творческого намерения (Г. Олпорт); развивающий свою самость, становящийся подлинным субъектом своей жизнедеятельности (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский);

– уровень самосознания личности, как система представлений педагога о самом себе, осознанное отношение, оценка своих качеств – это фундаментальное условие успешного личностно-профессионального (само)развития педагога (Л.М. Митина, С.Р. Пантилеев, В.В. Столин и др.).

Если в ходе саморазвития личность осуществляет самопреобразование, изменение себя, то опорной точкой этого процесса выступает высокий уровень самосознания педагога (осознанное отношение к своим чертам, способностям, мотивам деятельности) и его позитивное самоотношение (представления и оценка личностью своих качеств, своего «Я-профессионального»).

В целях уточнения наличия/отсутствия определенных дефицитов в структурных компонентах самосознания и самоотношения педагога было проведено эмпирическое исследование с помощью методики «Самоотношение» С.Р. Пантилеева [10] (n=48, 2023, Воронежская область). Общий профиль самоотношения по шкалам «открытость», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие» показал: для 19,0% характерны значения высокого уровня проявления изучаемых параметров (≈ 9 чел.); 60,2% показали значения среднего уровня (≈ 28 чел.); у 20,8% отмечены значения низкого уровня выраженности параметров самоотношения (≈11 чел.).

Показательно, что по шкале «самоценность» в структуре самоотношения, у педагогов-респондентов значения данного параметра попали в средний диапазон выраженности (6 стенов из 10 возможных), что предполагает наличие некоторого дефицита саморазвития педагога в сфере личностной компетентности в критерии самоценности. Ощущая в целом и выражая ценность своей личности и предполагаемую значимость своего «Я» для окружающих, педагог бывает колеблется в понимании себя как объекта безусловной ценности; может испытывать сомнения, переосмысливая, переоценивания свои способности, личностные особенности.

По шкале «самопринятие» педагогам свойственны низкие средние значения (4 стена из 10 возможных), что может говорить о пассивном самопринятии (непринятие несовершенств собственной личности); о неуверенности в силе своего «Я», недооценка/переоценка личностных особенностей; об использовании защитных механизмов и неудовлетворенности собой. К. Роджерс, подчеркивал «… чтобы развиваться, нужно принимать самого себя» [13, С. 346].

Как видно, самоотношение как глубинное личностное образование педагога, за счет реализации человеческой природой обусловленных функций – стимулирования самосовершенствования педагога; оценивания своего собственного «Я», способно оказывать влияние на продуктивность и удовлетворенность его личностно-профессиональным саморазвитием. Наличие у педагога дефицитов личностной и профессиональной компетентности саморазвития выступает бесспорным ограничением в достижении им искомого уровня самоосуществления в профессии и жизнедеятельности в целом, но подлежащим восполнению, минимизации, устранению, которое возможно только при осознании, понимании педагогом его наличия.

Выводы. В концептуальных идеях о сущности и содержании саморазвития личности, представленных известными отечественными и зарубежными учеными, подчеркнуто характеризуется активным участием самой личности как детерминанты его (личностно-профессионального саморазвития). Одним из факторов не продуктивного саморазвития педагога выступает наличие у него дефицитов профессиональной компетентности (блок компетенций – составляющие с дефицитарным характером) и дефицитов личностной компетентности (составляющие сферы личности педагога с дефицитарным характером). Поэтому актуальным для психолого-педагогической теории и практики является необходимость дальнейшего изучения, осмысления научной сути, дифференциации и наполнения научным содержанием понятий «профессиональные дефициты педагога» / «дефициты профессиональной компетентности педагога» и «личностные дефициты педагога» / «дефициты личностной компетентности педагога».

Проблемное поле дальнейшего научного поиска решения изучаемой проблематики должно включать: 1) на этапе профессиональной подготовки педагога в вузе – пересмотр, новое прочтение содержательного, технологического, методического обеспечения процесса психолого-педагогического сопровождения научения студентов саморазвитию в образовательной среде вуза (педагогический аспект саморазвития – педагогическая практика) на основе понимания ими природы саморазвития, ее конструкта – самосознания, направленности, компетентности (дефициты), управляемости саморазвитием самой личностью (психологический аспект саморазвития – психологическая наука); 2) ДППО – обновление программ; реализация идей современных концепций личностно-профессионального (само)развития педагога; формирование авторской позиции саморазвития педагога (ценностно-целевые, смысловые ориентиры; построение траектории, маршрута самодвижения; учет детерминант, дефицитов, влияющих на продуктивность саморазвития); разработка моделей персонифицированного повышения квалификации педагога, использование технологий персонализированного обучения.

Литература:

1. Абдалина, Л.В. Педагог как субъект саморазвития: содержательные и динамические характеристики / Л.В. Абдалина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(3). – С. 4-6

2. Авалуева, Н.Б. Выявление компетентностных дефицитов личностного роста педагогов системы общего образования / Н.Б. Авалуева, А.С. Алексеева, Э.Ф. Алиева // Научен вектор на Балканите. – 2020. – № 4(10). – С. 5-10

3. Афанасенкова, Е.Л. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности / Е.Л. Афанасенkova, Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 5-10

4. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор / Н.Р. Битянова. – Москва: МСЦИ; Флинта, 1998. – 48 с.

5. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ., слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.

6. Бырдина, О.Г. Транспрофессиональное развитие педагога: исследование профессиональных дефицитов и образовательных потребностей / О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко, Е.А. Юринова // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 3-4. – С. 8-12

7. Вороткова, И.Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И.Ю. Вороткова, А.В. Усачева // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105-112

8. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 1990. – 119 с.

9. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 226 с.

10. Пантилеев, С.Р. Самоотношение / С.Р. Пантилеев; сост. Д.Я. Райгородский // Психология самосознания: хрестоматия по социальной психологии личности. – Самара: БАХРАХ-М, 2007. – С. 208-229

11. Пахомова, Е.Ю. К проблеме характеристики саморазвития личности как объекта исследования / Е.Ю. Пахомова, М.В. Шакурова; науч. ред. А.Н. Махинин // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы Всерос.

науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Воронеж: ВГПУ, 2022. – С. 272-276
12. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / А.А. Реан [и др.]; под ред. А.А. Реана. – Москва: АСТ, 2007. – 384 с.
13. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – Москва: Смысл, 2002. – 527 с.
14. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
15. Фетисов, А.С. Профессиональные дефициты педагога в современных реалиях / А.С. Фетисов // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: материалы II Междунар. форума, посвящ. Году семьи. – Воронеж, 2024. – С. 49-52
16. Шакурова, М.В. К вопросу о дефицитах личностно-профессионального саморазвития будущих педагогов / М.В. Шакурова, Е.Ю. Пахомова, А.М. Акимова // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2024. – № 2. – ART 3350. – URL: http://emissia.org/offline/2024/3350.htm (дата обращения: 06.04.2026)
17. Щелина, Т.Т. Психологический анализ профессиональных дефицитов молодых педагогов / Т.Т. Щелина, С.О. Щелина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – № 3(106). – С. 86-100
18. Щукина, М.А. Психология саморазвития личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. – Санкт-Петербург, 2015. – 355 с.

Педагогика

УДК 37.091.3:57 (045)
магистрант Абуткина Жасмин Рафиковна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Семенова Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье актуализируется важность у обучающихся ценностного отношения к здоровью при изучении организма человека. Утверждается, что теоретическими основами успешного формирования знаний о ценностном отношении к здоровью у обучающихся восьмого класса являются положения о целенаправленном развитии личности. Усвоению личностью определенных способов и методов выражения учебного материала на основе использования совокупности мыслительных операций и учебных действий является приоритетным условием успешной реализации обозначенного процесса. При этом следует учитывать возрастные особенности обучающихся. В условиях современной российской действительности проблема улучшения состояния здоровья подрастающего поколения является одной из приоритетных. Представлены в обобщенном виде понятия здоровья и здорового образа жизни. Содержание категории «здоровье» дополнено понятиями об индивидуальном и общественном здоровье. Общественное здоровье – физическое и психическое благополучие жителей определенной местности или страны. Индивидуальное здоровье – это постоянно изменяющееся состояние человека, которое определяется способностью его систем к саморегуляции. Выявлено реальное состояние сформированности ценностного отношения к здоровью у обучающихся при изучении раздела «Биология. Человек». Апробация разработанной нами методики формирования ценностного отношения к здоровью у обучающихся восьмых классов дала положительные результаты.
Ключевые слова: общее образование по биологии, обучающиеся, ценностное отношение к здоровью при изучении организма человек.
Annotation. The article highlights the importance of students' value-based attitude towards health when studying the human body. It is argued that the theoretical foundations for successfully developing students' knowledge about the value-based attitude towards health in the eighth grade are based on the principles of purposeful personality development. The acquisition of specific ways and methods of expressing educational material through a combination of cognitive operations and learning activities is a crucial condition for the successful implementation of this process. It is important to consider the age-related characteristics of students. The article reveals the current state of students' value-based attitude towards health when studying the subject of «Biology. Human». The testing of our methodology for developing a value-based attitude towards health in eighth-grade students has yielded positive results.
Key words: general education in biology, students, and a value-based approach to health when studying the human body.

Введение. Сохранение и укрепление здоровья человека, всего населения нашей страны сегодня признается одной из важных и приоритетных проблем. Для дальнейших экономических, социальных, культурных, технических и технологических ее преобразований необходимы поколения, которые будут развитыми и устойчивыми в физическом, интеллектуальном, эмоциональном и духовно-нравственном состояниях [6]. Не случайно специалисты различных отраслей знания – социологии, психологии, медицины, валеологии и особенно педагогики фиксируют свое внимание на обозначенной проблеме, направляя свой взор на молодежную часть жителей нашей страны. Сегодня происходит осознание не только специалистами, но и большинством населения России того, что именно молодежи придется выполнять работу по достижению желаемых результатов названных выше категорий преобразований [2].

Получается, что молодежь должна обладать хорошим здоровьем, быть готовой и способной выполнять свои обязанности в обществе – защищать государство, трудиться во благо Отечества, хранить материальное и культурное наследие страны, заботиться о своих близких, получать желаемую профессию. Для этого важно, чтобы у нее уже в общеобразовательной школе закладывалось бы правильное отношение к питанию, физической культуре, вредным привычкам и зависимостям, мерам предупреждения наиболее распространенных инфекционных и неинфекционных заболеваний [9].

Не случайно в новом Указе Президента нашей страны «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2030 года» среди заявленных приоритетных целей на первом месте представлено положение о сохранении населения, укреплении здоровья и повышении благополучия человека, а также поддержке семьи [3]. Это означает, что к достижению названной цели призваны многие сферы жизнедеятельности общества, среди которых

особое место должна занять сфера общего образования, ибо в ней в определенный период оказывается каждый гражданин.

На основе изучения литературы можно утверждать об использовании, разных «каналов» формирования здоровья обучающихся общеобразовательной школы [3; 4]. Среди них мы особо выделяем «канал» формирования ценностного отношения к здоровью. Для этого имеется объективная необходимость в получении обучающимися знаний о разных видах ценностей здоровья – биологическом, социальном, экономическом, эстетическом и этническом как уникальных свойствах организма человека, имеющих значение не только для него самого, но и для общества и государства. Более того, важно, чтобы они эти ценности признали, приняли и руководствовались ими в учебных ситуациях и повседневной жизни. Для этого достаточный потенциал имеет раздел школьной биологии, посвященный изучению человека как биосоциального существа, который, к сожалению, до последнего времени остается не задействованным.

Изложение основного материала статьи. В условиях современной российской действительности проблема улучшения состояния здоровья подрастающего поколения является одной из приоритетных. Образование в сфере ценностей здоровья и здорового образа жизни представляется как один из необходимых факторов социального, экономического, этнического и экономического развития региона и страны в целом [7].

Здоровье – это гармония организма с внешней средой и отсутствие патологических изменений; это не только физическое благополучие, но и психологическое и социальное равновесие. Здоровье представляет собой как индивидуальную, так и социальную ценность. Формированием у человека установки на сохранение и поддержание собственного здоровья занимается наука о здоровье – валеология [8].

Содержание категории «здоровье» будет незавершенным, если его не дополнить понятиями об индивидуальном и общественном здоровье. Общественное здоровье – физическое и психическое благополучие жителей определенной местности или страны. Оно рассматривается с учетом демографических показателей, уровня занятости, активности, социального уровня жизни индивида и его семьи, расходов на лечение и профилактику заболеваний. Общественное здоровье отражает общую жизнеспособность общества [1]. Индивидуальное здоровье – это постоянно изменяющееся состояние человека, которое определяется способностью его систем к саморегуляции (устойчивость к негативным воздействиям и возможностью компенсировать патологические процессы). Оно характеризуется поддержанием энергии, формированием обмена веществ и информацией для поддержки саморегуляции, а также служит основой для биологических (выживание – сохранение жизни, размножение – продолжение рода) и социальных функций [2]. Сосредоточим внимание на составляющие элементы индивидуального здоровья, так как наша работа направлена на формирование у подрастающего поколения ценностного отношения к своему здоровью (таблица 1).

Таблица 1

Выразители индивидуального здоровья

№	Приоритетные выразители индивидуального здоровья	Показатели индивидуального здоровья
1	Оптимальный уровень физической активности, необходимый для удовлетворения требований организма человека в движении	Генетический – генотип, отсутствие наследственных повреждений
2	Закаливание, способствующее повышению сопротивляемости организма к пагубным воздействиям внешней среды и заболеваниям	Метаболический – уровень обмена веществ в покое и после нагрузок
3	Рациональное питание, обеспечивающее организм всеми необходимыми веществами, что способствует его функционированию	Морфологический – уровень физического развития; тип конституции тела или морфологический тип
4	Соблюдение режима труда и отдыха; личная гигиена	Физиологический – функциональное состояние органов и систем органов – норма покоя, норма реакции, резервные возможности организма
5	Психическая и эмоциональная устойчивость	Психический – тип высшей нервной деятельности, или темперамента и доминирующего инстинкта, адекватные психические процессы
6	Отказ от вредных привычек: курения, употребления алкоголя и наркотиков	Социально-духовный – целевые установки на здоровый образ жизни, нравственные ценности, идеалы; трудоспособность, социокультурная активность; способность воспринимать, усваивать и передавать другим поколениям общечеловеческие и государственные ценности
7	Безопасное поведение, позволяющее избежать травм и других повреждений	Медицинский – отсутствие признаков заболеваний

Ценность является характеристикой предметов и явлений действительности, которые имеют ценность для человека в его личных, общественных и культурных целях [5]. Возникающие у человека ценностные отношения, распространяясь и укрепляясь в его сознании, преобразуются в ценностные установки, представляющие собой важный структурный элемент личности, включающий в себя ее различные психологические свойства, обусловливающий самобытность взаимоотношений человека с окружающей его действительностью и определяющий тем самым поведение человека в обществе.

В настоящее время проблемы, которые связаны с человеческими ценностями, играют важную роль. Они считаются важными так, как ценности являются основой как для отдельного человека, так и для социальной группы, культуры, нации и человечества в целом. В своих работах Питирим Сорокин обращал внимание на то, что ценности имеют ключевое значение для стабильности и процветания общества. Он считал, что ценности определяют поведение людей и формируют основу социокультурной системы. Поэтому, сохранение и развитие целостной и устойчивой системы ценностей необходимо для обеспечения мира и согласия внутри страны и на международном уровне. Учитывая вышесказанное, можно определить важность ценностей в современном мире. Путем усвоения различных ценностей человек интегрируется в общество, приобретает социальный опыт, социальную информацию, вступает в культурное пространство. Действуя в такой обстановке, человек формирует новые ценности или сохраняет уже существующие.

Здоровье – это естественная, абсолютная и неизменная ценность жизни, которая стоит на вершине иерархии ценностей. Ученые выделяют четыре уровня ценности здоровья: биологический; социальный; личностный; психологический [6]. С улучшением благосостояния населения и удовлетворения его естественных первичных потребностей, ценность здоровья

будет увеличиваться. Здоровье, как ценность имеет огромное значение как для самого человека, так и для общества в различных аспектах – биологическом, социальном, экономическом, эстетическом, этическом и этническом [3]. Здоровье – это основа жизни человека. Это не только ключевой фактор для достижения жизненных целей и смысла, но и незаменимое условие для полноценного саморазвития. Факторы, определяющие здоровье человека, включают окружающую среду (20-25%), систему здравоохранения (8-10%), генетику (15-20%) и образ жизни (50-55%) [10]. Поэтому формирование ценностного отношения к здоровью и пропаганда здорового образа жизни среди детей и молодежи являются важными задачами педагогической работы.

Ценностное отношение к здоровью – это внутренняя позиция человека, включающая его физическое, эмоциональное, психическое, интеллектуальное и духовное состояние [8]. Формирование ценностного отношения к здоровью у личности осуществляется через самопознание, самосохранение, саморазвитие, гармонизацию отношений и поиск внутреннего равновесия. Человек обязан пересмотреть свое ценностное отношение к здоровью, взять на себя ответственность за свое благополучие. Для того, чтобы стать основой повседневной деятельности и поведения, необходимо осознание и осмысление знаний о здоровье. Они происходят в ходе эмоционального «переживания» и «чувствования», закрепляются через выполнение специальных упражнений и здоровьесберегающей практики, что придает личное значение этим знаниям и развивает субъективное ценностное отношение к здоровью [2]. Эмоционально-ценностное отношение создает атмосферу, в которой формируются потребности и мотивы, определяющие психологическую готовность к здоровьесберегающей деятельности, развивается способность личности к оценке собственного поведения и, следовательно, формируется здоровое мышление. В связи с этим, значительную роль играет педагог как центральная фигура в формировании ценностного отношения к здоровью у обучающихся [4].

В наше время особенно остро стоит вопрос о здоровье молодежи, который становится ключевым во всех разнообразных социально-экономических и политических обстоятельствах. Это напрямую связано с будущим государства, генетическим ресурсом народа и экономическими возможностями общества. В связи с этим, в рамках государственной образовательной стратегии и федеральной программы по развитию образовательной сферы приоритетными направлениями являются меры по поддержанию здоровья молодежи, улучшение образовательного процесса и распространение здорового образа жизни [9].

Актуальной проблемой в области изучения обучающимися сущности понятия здоровья и ценностного отношения к нему на уроках биологии при изучении организма человека является отсутствие экспериментальной методики, с помощью которой можно было бы проникнуть в глубь процесса формирования данных понятий. При разработке нами опытно-экспериментальной работы изучения обучающимися сущности понятия здоровья и ценностного отношения к нему, необходимо было установить ее элементы, которые реализуются в ходе апробации. Цель и задачи выступают элементами первого порядка, содержание учебного материала – второго, а процедура изучения знаний о сущности понятия здоровья с целью их формирования с использованием соответствующих методов и приемов – третьего. Нами было отдано предпочтение учено-методическому комплексу (далее УМК) «Линия жизни» В.В. Пасечника, обладающему рядом достоинств [8]. Проведенная нами работа состояла из двенадцати уроков, которая включала в себя вводный, основной и заключительный этапы.

Первый (мотивационный или вводный) этап опытно-экспериментальной работы включал один урок который посвящен теме «Опорно-двигательный аппарат человека и его роль в организме». Названный этап реализовался на протяжении первого урока. Главными задачами данного урока являются следующие: пробуждение у обучающихся интереса к знаниям и формирования ценностного отношения к здоровью при изучении темы; воспитание бережного отношения к своему здоровью; рассмотрение основных методов для выявления значения опорно-двигательного аппарата человека.

Второй (основной или формирующий) этап опытно-экспериментальной работы состоял из 9 уроков и был направлен на получение знаний обучающимися о строении организма человека для формирования понимания сущности и ценностного отношения к здоровью человека. Первый урок данного этапа начинался с учебного материала о строении кости. Данный урок заключался в изучении внутреннего и внешнего строения и химического состава кости. Второй урок «Соединения костей» был направлен на изучение типов соединения костей и их выполняемых функций. Обучающиеся изучали особенности неподвижного, полуподвижного и подвижного соединения костей; они также получили знания о профилактике повреждения суставов (подвижные соединения костей). Третий урок по теме «Скелет головы» заключался в изучении особенностей строения скелета головы (череп), также на получение информации обучающимися о профилактике травм черепа. Четвертый урок «Скелет туловища» направлен на получение знаний о строении скелета туловища. Учитель рассказал обучающимся о том, что скелет туловища состоит из позвоночника и грудной клетки и их особенностях строения, и о профилактике сколиоза у подростков. На пятом уроке «Скелет конечностей» в начале была проведена работа по закреплению полученных знаний предыдущих параграфов. Шестой урок на тему «Строение и функции скелетных мышц» осуществлялась работа по выяснению значения скелетных мышц. На седьмом уроке «Работа мышц и ее регуляция» осуществлялась работа по изучению факторов работоспособности мышц. На восьмом уроке «Состав крови. Значение крови» была проведена работа по изучению состава крови и ее значения для поддержания жизни человека, а также о профилактике заболеваний крови. Благодаря учителю, обучающимися осуществлялась практическая работа по сравнению состава крови человека и лягушки и составление по полученным ими данным таблицы «Сравнительная характеристика строения эритроцитов человека и лягушки». Девятый урок «Группы крови» направлен на получение знаний обучающимися о специфики групп-крови и резус-факторов, о правилах переливания крови.

Третий (завершающий или оценочный) этап опытно-экспериментальной работы был ориентирован на обобщение знаний о физиологических понятиях и явлениях в отношении формирования ценностного отношения к здоровью обучающихся. Названный этап предполагал реализацию на практике по применению полученных знаний и умений о здоровье и профилактике различных заболеваний и травм в учебных ситуациях.

Полученные материалы в отношении общего представления результатов педагогического эксперимента и их оценки с позиции повышения уровня подготовки обучающихся получились нами благодаря ответам на вопросы по анкетированию. О степени изученного материала мы судили по количеству правильных ответов. Результаты обучения в научно-методической и психолого-педагогической литературе обычно выражаются по определенным критериям, показывающие на сколько эффективно обучающиеся, усваивают знания и умения о сущности строения организма человека и по формированию ценностного отношения к здоровью на уроках биологии 8 класса. В обобщенном виде мы их представили в таблице 2.

Таблица 2

Основные критерии и способы замера эффективности изучения обучающимися знаний о сущности здоровья организма человека и ценностно отношения к нему

№	Критерии и показатели	Способы замера
Когнитивный критерий		
1	Выражение обучающимися сущности знаний о здоровье	Ответы обучающихся в отношении задания по выражению сущности здоровья
2	Выражение обучающимися сущности знаний о ценности здоровья	Ответы обучающихся в отношении задания по выражению сущности ценности здоровья
Деятельностный критерий		
3	Распределение обучающимися от наиболее значимой до менее значимой ценности для каждого из них	Выполнение задания обучающимися, которое требует распределения из перечня ценностей от наиболее значимой до менее значимой для каждого из них

Для объективного представления результатов педагогического эксперимента, обучающиеся выполнили задания, которые были даны в анкетировании о сущности понятия здоровья и ценностного отношения к нему. Анализ результатов ответов, обучающихся позволяет утверждать, что разработанная нами методика способствует приобретению знаний о ценности здоровья и формированию ценностного отношения к здоровью, и повышению качества обучения биологии в 8 классе.

Выводы. Современное поколение, к сожалению, не придает должного значения своему здоровью. Важно, чтобы как взрослые, так и дети понимали, какие факторы, методы и средства способствуют укреплению здоровья, и имели привычку принимать постоянные меры для его поддержания. Важное значение имеет развитие у обучающихся ценностного отношения к здоровью в процессе изучения организма человека. Понимание ценности здоровья при изучении анатомии, морфологии, физиологии и гигиены способствует формированию уважительного отношения к здоровью в общем и к своему здоровью, в частности. Апробация разработанной нами методики формирования ценностного отношения к здоровью у обучающихся восьмых классов дала положительные результаты. Они проявляются в том, что обучающиеся пополнили свои знания при изучении организма человека, их предметные познания соответствуют требованиям учебной программы, восьмиклассники на уроках биологии получили знания и умения, способствующие формированию у них ценностного отношения к здоровью.

Литература:

1. Васина, О.Н. Методология исследования проблемы преобразования опыта эмоционально-ценностного отношения в профессиональном образовании / О.Н. Васина // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 3(60). – С. 297-301

2. Власова, Т.И. Духовно-нравственные ценности русской цивилизации как основа методологии педагогической науки / Т.И. Власова // Гуманитарные науки. – 2025. – № 4(72). – С. 8-17

3. 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

4. Пасечник, В.В. Анализ состояния школьного естественнонаучного образования: содержание, проблемы и перспективы развития / В.В. Пасечник // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 32-36

5. Почтарева, Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития / Е.Ю. Почтарева // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2017. – № 4(32). – С. 563-575

6. Сахаров, А.В. Использование технопарка педагогических компетенций в системе биологического образования «школа-вуз» / А.В. Сахаров, О.В. Мишутина [и др.] // Биология в школе. – 2024. – № 5. – С. 64-74

7. Суматохин, С.В. Практическая направленность обучения «Биология» в условиях реализации федеральной образовательной программы для основной школы / С.В. Суматохин, А.А. Ибрагимова, В.В. Пасечник // Педагогическое образование и наука. – 2025. – № 3. – С. 7-12

8. Шиканова, А.Н. Формирование ценностной ориентации младших школьников в процессе патриотического воспитания как фактор повышения успеваемости / А.Н. Шиканова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 1-9

9. Якунчев, М.А. Научные размышления о биологической картине мира / М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова, И.Ф. Маркинов // Биология в школе. – 2016. – № 7(25). – С. 33-41

10. Якунчев, М.А. Проектирование вводных уроков для формирования биологической картины мира у девятиклассников при использовании обобщения / М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3(27). – С. 77-83

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры общественно-гуманитарных дисциплин Аймаганбетова Анара Муханбеткалиевна
Негосударственное учреждение образования
«Казахстанский университет инновационных и телекоммуникационных систем» (г. Уральск);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Коповой Андрей Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Государственный университет просвещения» (г. Москва)

ПРИНЦИПЫ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению принципов ресурсного подхода на основе изучения его сущности по опыту работы по управлению педагогическими кадрами Казахстанского университета инновационных и телекоммуникационных систем. Сущность ресурсного подхода определена как система, включающая три уровня (общенаучный, частно-научный, технологический) исследования совокупности взглядов, методов, способов анализа личностных (индивидуальных) ресурсов, обеспечивающих профессиональную готовность к совместной деятельности,

продуктивному взаимодействию с окружающей средой, направленную на достижение высоких образовательных и научных результатов. В ходе анализа научной литературы выделены следующие принципы: единства и противоположности накопления и расходования человеческого ресурса; направленности на обеспечение устойчивого развития определенной системы; сочетания личных и коллективных/корпоративных интересов в достижении цели, демократизации и гуманизации.

Ключевые слова: педагогические кадры, ресурсный подход, управление, принципы, единство и противоположность, обеспечение устойчивого развития, сочетание интересов, демократизация, гуманизация.

Annotation. The article is devoted to the principles of the resource approach and the study of its essence based on the experience of managing teaching staff at the Kazakhstan University of Innovative and Telecommunication Systems. The essence of the resource approach is defined as a system that includes three levels (general scientific, private scientific, technological) of research of the set of views, methods and of analyzing modes of personal (individual) resources that ensure professional readiness for joint activities, productive interaction with the environment aimed at achieving high educational and scientific results. The analysis of scientific literature revealed the following principles: the unity and opposition of the accumulation and expenditure of human resources; the orientation on ensuring the sustainable development of a particular system; the combination of personal and collective/corporate interests in achieving a goal, and democratization and humanization.

Key words: pedagogical personnel, resource approach, management, principles, unity and opposition, ensuring sustainable development, combination of interests, democratization, and humanization.

Введение. В настоящее время в системе образования Казахстана проводится планомерная работа по ее совершенствованию, обусловленная прежде всего постоянным динамическим развитием науки, техники и информационного пространства Современная система образования страны направлена на подготовку «нового человека», обладающего такими важными качествами, как мобильность, результативность, готовность к освоению стремительно меняющихся технологий [11].

В контексте текущих преобразований в сфере образования, проблема оптимизации управления педагогическим персоналом в образовательных учреждениях приобретает особую значимость. Традиционные подходы к управлению, основанные на административно-командных методах, уже не могут в полной мере обеспечить высокое качество образовательного процесса, в связи с этим имеется потребность в новых подходах к управлению педагогическими кадрами, основанных на учете их ресурсного потенциала.

Комплекс требований к профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений, охватывающий их квалификацию, компетенции, содержание и условия труда, закреплен в профессиональном стандарте [12; 17]. Этот документ обеспечивает единообразное представление о профессиональных компетенциях и их практическом применении в педагогической деятельности. Он также определяет необходимые уровни образования, профессионального опыта и подготовки преподавателей, задает ориентиры для результатов обучения студентов при создании образовательных программ и формулирует цели и содержание программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей. Стандарт также предусматривает дифференцированную оценку уровней квалификационных требований, трудовых функций и степени профессионального развития преподавателей.

При рассмотрении ресурсного подхода к управлению педагогическими кадрами всегда необходимо учитывать психологическую составляющую личности педагогов [5; 8; 16], особенности их индивидуальных ресурсов (когнитивных и личностных) [2; 11] с целью активного использования в работе образовательной организации и повышения результатов обучения и конкурентоспособности вуза. Также следует обращать внимание на средовые ресурсы, отражающие социальные условия, оказывающие поддержку личности педагога (психологический климат коллектива, стиль управления) [3].

Определение принципов ресурсного подхода как основных исходных положений прежде всего предполагает выявление основного (руководящего) положения, правила, установки для определенного вида деятельности.

В нашем случае совершенствование управления педагогическими кадрами состоит в обеспечении успеха деятельности профессорско-преподавательского состава вуза, реализующего педагогическую и научно-исследовательскую работу и обладающего соответствующими психолого-педагогическими, научными и морально-личностными компетенциями для обеспечения высокого уровня конкурентоспособности образовательной организации.

Ресурсный подход позволяет выявить основной замысел при анализе деятельности образовательной организации, в рамках которого предполагается изучение специфических ресурсов и компетенций педагогического персонала как фундамента для понимания её положения в конкурентной среде.

Изучение ресурсного подхода в литературных источниках в психолого-педагогической литературе связано с анализом его содержания (Л.И. Ларионова), с применением его к сфере образования с акцентом на его междисциплинарный характер (И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков), с использованием в проектировании образовательных систем/процессов (Н.В. Дягилева, Ю.В. Тягунова).

Актуальными для нашего исследования являются работы, связанные с рассмотрением ресурсного подхода в образовательной сфере через различные аспекты изучения педагогических кадров: через развитие личности специалиста (М.В. Хватова), его познавательных способностей (М.А. Холодная), творческого (профессионально-творческого) саморазвития вузовских преподавателей (В.И. Андреев, И.Н. Лубянкин). Важным моментом представляется также изучение концептуальных основ управление персоналом с точки зрения реализации стратегических целей предприятия или организации [10].

Принципы ресурсного подхода рассмотрены в работах разных авторов через его реализацию применительно к образованию для его устойчивого развития (И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков), к проектированию образовательных систем (Н.В. Дягилева). Значимыми в определении методологического основания нашего исследования являются те работы, которые делают акцент на персонале вузов (М.Ю. Рубина), его профессиональном росте (О.Н. Якимчук), управлении педагогическим персоналом (М.Л. Семенова), как субъектом образовательного процесса (К.Б. Комаров).

Исследовательский процесс опирался на комплекс методов, включающий в себя изучение профильной литературы (педагогической и психологической), анализ государственных нормативных актов, сопоставление и систематизацию результатов научных исследований, освоение практического педагогического опыта и проведение наблюдений.

Изложение основного материала статьи. Изучение принципов ресурсного подходы в соответствии с его пониманием в педагогической науке базируется на познанной/изученной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определённого класса педагогических задач. При изучении принципов ресурсного подхода мы исходим из общих тенденций в определении сущности и содержания данного подхода.

При определении содержания понятия «ресурсный подход» следует обратить внимание, что в образовательной организации слово «ресурс» применяется к различным составляющим учебного процесса. Образовательные ресурсы охватывают весь спектр материальных, духовных, временных и иных факторов, которые обеспечивают развитие человеческого потенциала, формирование соответствующей среды и стимулирование деятельности индивида. Условием,

обеспечивающим качество современного образования, являются такие ресурсы, как временные, информационные, технологические, мотивационные, инновационные и др.

При этом мы считаем, что главным ресурсом на любом уровне образовательной системы всегда является педагог (педагогические кадры), хотя из литературы известно, что при формировании кадровой политики любой организации, т.е. в рамках принятой философии системы управления человеческими ресурсами, конкретизированной в организационных ценностях, нормах и отношениях, содержание ресурсного и кадрового подхода к данному управлению не только не совпадает, но нередко противопоставляется, в зависимости от его конкретных целей и задач [1, С. 21].

Знаковой, на наш взгляд, является работа И.О. Котляровой и Г.Н. Серикова, в которой раскрывается междисциплинарный характер ресурсного подхода, связанный с изучением понятия на трех уровнях – общенаучном, частно-научном и технологическом, в рамках конкретной концепции устойчивого развития образования, что определяет его актуальность как методологической основы исследования. Определяя несколько аспектов изучения ресурсного подхода, авторы делают акцент на импликативном аспекте, т.е. на взаимосвязи уровней исследования, в частности, в сфере образования [7, С. 15].

Общенаучный уровень позволяет реализовывать исследования с учетом дисциплинарных и междисциплинарных знаний, например, в нашем случае, с точки зрения экономики, менеджмента, рискологии и человековедения.

Ресурсный подход, на самом общем уровне, занимается осмыслением сущности ресурсов, их роли и функций в жизни человека, а также формированием теории их эволюции и воздействия на человеческую активность. Переход к более специализированным научным и технологическим уровням исследования предполагает детализацию этих общих концепций. На уровне частных наук, например, ресурсный подход фокусируется на исследовании человеческих ресурсов в образовательной сфере и их преобразовании в ресурсы для других сфер жизнедеятельности, используя весь спектр возможностей, присущих образованию. Для достижения более полного понимания объекта исследования на данном уровне часто применяются дополнительные методы, которые придерживаются тех же ориентиров.

В нашем случае ресурсный подход на частно-научном уровне гармонизируется: с компетентностным, в части формирования и реализации ресурсной стратегии [21], с проектно-координационным, как инновационно-ориентированной подготовке к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании [20], и с программно-целевым, в аспекте изучения кадрового потенциала высшего учебного заведения как ресурса стратегического развития в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг [14].

Ресурсный подход, выступая на концептуальном уровне педагогики, служит основой для формирования принципов и определения направлений дальнейших исследований.

На технологическом уровне ресурсная парадигма предоставляет набор инструментов для анализа вопросов, касающихся эксплуатации, совершенствования и преобразования как личных, так и человеческих ресурсов. Это охватывает оценку текущего состояния ресурсов в образовательной сфере (с предпочтением человеческого и личностного потенциала субъектов образовательного процесса), изучение их динамики, оптимизацию их структурирования для достижения желаемых результатов, а также их конвертацию в ресурсы для других аспектов человеческой деятельности.

Таким образом, ресурсный подход к управлению педагогическими кадрами можно рассматривать как систему, включающую три уровня (общенаучный, частно-научный, технологический) исследования совокупности взглядов, методов, способов анализа личностных (индивидуальных) ресурсов (таких, как устойчивая мотивация достижения, нравственные ценности, адекватная самооценка, информационный обмен, активная инновационная практика/действие), обеспечивающих профессиональную готовность к совместной деятельности, продуктивному взаимодействию с окружающей средой (учитывая законодательные основания деятельности, социально-экономическую среду и обстановку, материально-финансовое обеспечение, педагогическое сотрудничество).

Далее в рамках заявленной темы нашей статьи проанализируем принципы, на основе которых будет исследоваться и реализовываться ресурсный подход к управлению педагогическими кадрами.

В данном контексте подразумевается научная поисковая работа по определению плана/алгоритма изучения роли ресурсного подхода к организации образовательного процесса, и в частности, к управлению педагогическими кадрами.

В рамках ресурсного подхода к исследованию И.О. Котлярова и Г.Н. Сериков определяют следующие основополагающие принципы: принцип изменчивости ресурса, когда тот рассматривается как процесс, претерпевающий трансформации в ходе своего развития; принцип диалектики человеческого капитала – учитывая, что развитие и качественное совершенствование человеческого ресурса обусловлено взаимосвязью и противостоянием процессов его накопления и использования; и принцип стратегической роли ресурсов – полагая, что ресурсы всегда должны быть ориентированы на поддержание стабильности и устойчивости развития исследуемой системы [7, С. 7].

Согласно Н.В. Дягилевой, ресурсный подход в проектировании образовательных систем строится на фундаменте соответствия между поставленными задачами и доступными или необходимыми ресурсами, в первую очередь кадровыми. Это требует тщательного расчета всех необходимых средств для каждого временного отрезка и направления работы, а также определения источников финансирования и прогнозирования развития системы в целом [13, С. 146-147]. Реализация ресурсного подхода при создании образовательных систем предполагает опору на следующие основополагающие принципы: четкое определение концепции, системный взгляд, возможность адаптации (инвариантность/вариативность), а также надежное организационное и ресурсное обеспечение. В результате эти принципы обеспечивают реалистичность, открытость, целостность и комплексный характер планируемых преобразований.

Ресурсный подход, базирующийся на принципах, вытекающих из опыта создания образовательных систем последнего поколения, потенциально ориентирован на достижение результатов, способствующих гармонизации интересов развития личности и общества. В контексте превращения персонала вузов в действенный ресурс, обеспечивающий качество образования и конкурентоспособность, М.Ю. Рубина [18, С. 6] сформулировала следующие принципы определения качества персонала:

– качество работы персонала целесообразно оценивать по качеству достигнутых результатов, которые формируют интегральное качество предоставляемых вузами образовательных услуг;

– результаты работы персонала вузов следует рассматривать как ключевую характеристику качества кадрового потенциала вузов, а сам персонал – как ресурс их деятельности;

– процесс работы персонала вузов необходимо определять как сферу достижения работниками качественных результатов и реализации их ресурсного потенциала, применяемого для достижения этих результатов;

– всех работников вузов следует считать необходимыми участниками оказания образовательных услуг, звеньями в цепочке обеспечения качественных результатов обучения;

– критерии качества результатов работы персонала вузов должны служить основой для формирования вузами общих и специфических требований к персоналу.

О.Н. Якимчук, изучая управление профессиональным ростом персонала организации, пишет, что по всем основным

образовательным направлениям вполне очевидна возможность сочетания личных и корпоративных интересов, что и должно стать одним из основных принципов управления профессиональным ростом персонала организации [22, С. 10].

Анализ работ М.Л. Семеновой по управлению педагогическим персоналом в дошкольных образовательных организациях позволяет выделить следующие ключевые принципы:

– научность: управление должно базироваться на знаниях из наук о человеке, социальных организациях и труде;

– системность: необходимо рассматривать управляемые объекты и влияющие на них факторы как взаимосвязанную систему;

– гуманизм: управление должно быть ориентировано на человека, признавая персонал главной ценностью, и каждого работника – уникальной личностью с потенциалом;

– профессионализм: специалисты по управлению персоналом должны обладать соответствующим образованием, опытом и навыками для эффективной работы [19, С. 7].

К.Б. Комаров, предлагая ресурсный подход к управлению образовательным процессом, ставит в основу функционирования системы управления ряд ключевых методологических принципов. Автор выделяет следующие: соуправление, системность, демократичность, гуманизм, справедливое вознаграждение, информационная обоснованность, развитие и инновационность. Эти принципы не просто декларируются, но и активно применяются в работе конкретных подсистем управления. Так, система принятия решений реализует соуправление и демократичность, система мониторинга – демократичность, гуманизм и информационную обоснованность, система маркетинга – развитие, демократичность и гуманизм, система обратных связей – информационную обоснованность и справедливое вознаграждение, система сопровождения – гуманизм, развитие и инновационность, а система стимулирования – справедливое вознаграждение, инновационность и развитие [6, С. 17].

Изучая проблему принципов ресурсного подхода в применении к управлению педагогическими кадрами в Республике Казахстан, для сравнения и обогащения взглядов на изучаемую проблему, мы не можем не обращаться к нормативным документам Министерства просвещения Российской Федерации [9; 15].

Мы выделяем следующие ключевые принципы, которые, по нашему мнению, важны для любого образовательного процесса:

– согласованность с главными целями развития образования: деятельность должна быть направлена на достижение приоритетных задач в области образования. Это является основополагающим принципом при создании единой федеральной системы поддержки и развития педагогов и управленцев;

– активное сотрудничество и обмен ресурсами: важно налаживать активное взаимодействие между участниками научно-методической деятельности. Это позволяет достичь синергетического эффекта, объединяя и используя ресурсы партнеров для создания, тестирования и внедрения новых подходов к повышению квалификации и переподготовке специалистов;

– единое планирование и совместное принятие решений: необходимо совместное планирование и принятие решений как на федеральном, так и на региональном уровнях. Задачи должны ставиться и решаться на основе общего плана работ, обеспечивая согласованное и эффективное использование имеющихся кадров, инфраструктуры и финансовых средств;

– гибкость и оперативность в удовлетворении потребностей педагогов: система должна быть ориентирована на выявление и быстрое реагирование на профессиональные пробелы и запросы учителей, учитывая стремительные изменения в образовательной сфере;

– взаимная ответственность и доверие: все решения между методическими службами должны приниматься на основе равноправия, взаимной выгоды и обязательств;

– синхронизация и объединение усилий методических служб: необходимо координировать и интегрировать деятельность методических служб, работающих на разных уровнях.

Результаты анализа научной литературы позволили определить ключевые принципы, которые наиболее полно, на наш взгляд, отражают требования реализации ресурсного подхода к управлению педагогическими кадрами.

При определении системы принципов мы исходили из целей и задач применения ресурсного подхода (в основу положены принципы, предложенные И.О. Котляровой и Г.Н. Сериковым) и принципов управления, которые наиболее полно отражены в работе К.Б. Комарова.

В основе ресурсного подхода, определяемого и исследуемого в рамках нашей работы, к управлению педагогическими кадрами лежат следующие ключевые принципы:

– динамическое равновесие между накоплением и расходованием человеческого ресурса. Мы понимаем развитие и качественное изменение человеческого капитала как непрерывный процесс, где накопление и расходование находятся в диалектическом единстве. Этот баланс достигается в рамках профессиональной деятельности, когда участники образовательного процесса активно способствуют взаимному обогащению личных ресурсов каждого и формированию общего человеческого потенциала, поддерживающего всю систему. Этот принцип опирается на закон единства и борьбы противоположностей, который постулирует, что развитие материальных систем происходит благодаря борьбе внутренних, противоречивых, но взаимосвязанных сторон и тенденций. Противоположности не существуют в статичном состоянии, они находятся в постоянном движении и взаимодействии, приводя к развитию и прогрессу;

– направленность ресурсов на обеспечение устойчивости развития определенной системы; способность образовательной структуры сохранять движение по намеченной траектории (достигать поставленных стратегических целей), поддерживать намеченный режим функционирования, сохраняя равновесие, основанное на согласовании интересов всех подсистем управления (принятия решений, мониторинга, маркетинга, стимулирования, распределения ресурсов, благ и доходов);

– принцип сочетания личных и корпоративных/коллективных интересов в достижении целей, совпадения интересов профессорско-преподавательского состава с интересами руководства вуза, налаживания такого взаимодействия между личными интересами людей и общими целями компании/коллектива, чтобы они работали вместе как единое целое;

– принцип демократизации и гуманизации предполагает, что управление должно становиться все более человечным и демократичным, когда все участники учебного процесса могут предлагать свои идеи, участвовать в обсуждениях и вместе принимать решения. Это также означает, что руководителей выбирают, а на руководящие и преподавательские должности назначают по конкурсу и на основе контрактов. Важно, чтобы вся информация о работе учебного заведения была открытой и доступной для всех, что реализуется через регулярные отчеты администрации и гласность принимаемых решений.

Выводы. Изучение основополагающих понятий нашего исследования позволили сформулировать в общем виде принципы ресурсного подхода, использование которых позволяет осуществить изучение и стратегическое управление педагогическими кадрами вузов Республики Казахстан как на текущем этапе развития системы образования, так и в ближайшем обозримом будущем.

Литература:

1. Бавина, П.А. Ресурсный и кадровый подходы в формировании кадровой политики организации / П.А. Бавина,

Л.Г. Круглова // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2016. – № 1. – С. 21-23

2. Вековцева, Т.А. Личные ресурсы преподавателя вуза как основа его профессионального саморазвития / Т.А. Вековцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – Т. 5. – № 4. – С. 73-77

3. Гусева, Ю.Е. Личность педагога и психологический климат в коллективе / Ю.Е. Гусева, К.М. Николаева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 1(42). – С. 58-70

4. Дягилева, Н.В. Ресурсный подход в проектировании образовательных систем / Н.В. Дягилева // Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: РГППУ, 2009. – Ч. 2. – С. 145-147

5. Ефимова, Г.З. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции / Г.З. Ефимова, А.Н. Сорокин, М.В. Грибовский // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 1. – С. 202-230

6. Комаров, К.Б. Управление субъектами образовательного процесса на основе ресурсного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Комаров Константин Борисович. – Майкоп, 2017. – 22 с.

7. Котлярова, И.О. Ресурсный подход к образованию для устойчивого развития / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – № 2. – С. 6-20

8. Лазаренко, Л.А. Составляющие психологической компетентности педагога вуза / Л.А. Лазаренко // Новые образовательные технологии в вузе: V Междунар. науч.-метод. конф., 4-6 февраля 2008 г.: сб. тезисов докладов. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2008. – Ч. 2. – С. 229-232

9. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по созданию и внедрению региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. – URL: https://pkiro.ru/wp-content/uploads/2022/07/metodicheskie-rekomendaczii_2022_307.pdf (дата обращения: 07.12.2025)

10. Мясоедов, А.И. Концептуальные основы сущности и содержания понятия «Управление персоналом» / А.И. Мясоедов // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2020. – № 1(41). – С. 93-99

11. Нидергаус, Е.О. Профессиональные ценности преподавателей разных поколений в условиях перехода к модели предпринимательского вуза / Е.О. Нидергаус // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 5(86). – С. 43-49

12. Об утверждении профессионального стандарта для педагогов (профессорско-преподавательского состава) организаций высшего и (или) послевузовского образования: приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 ноября 2023 года № 591. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/G23HN000591 (дата обращения: 07.12.2025)

13. Образование в Казахстане. – URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/obrazovanie_v_kazahstane/ (дата обращения: 07.12.2025)

14. Пирогова, Е.В. Кадровый потенциал высшего учебного заведения как ресурс стратегического развития в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг / Е.В. Пирогова, С.Н. Яшин, М.В. Рыбкина // Естественно-гуманитарные исследования. – 2024. – № 4(54). – С. 451-457

15. Распоряжение Минпросвещения России от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174». – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/ (дата обращения: 06.04.2026)

16. Развитие организационно-экономического механизма функционирования высшего учебного заведения при внедрении цифровых технологий / В.А. Васюкова, Я.В. Золотова, А.А. Мелентьев [и др.] // Modern Economy Success. – 2024. – № 3. – С. 30-36

17. Реформы высшего образования в России: баланс между доступностью и качеством / Е.В. Иванова, Е.А. Борисов, В.В. Савгачев [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 10-2. – С. 91-95

18. Рубина, М.Ю. Персонал российских вузов как ресурс обеспечения качества образовательных услуг: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Рубина Марианна Юрьевна. – Москва, 2013. – 23 с.

19. Семенова, М.Л. Управление педагогическим персоналом в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие / М.Л. Семенова. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2019. – 120 с.

20. Симонова, А.А. Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании / А.А. Симонова. – Москва: ИНФРА-М, 2016. – 134 с.

21. Снитко, Л.Т. Формирование и реализация ресурсной стратегии организации с позиций компетентностного подхода / Л.Т. Снитко, Е.В. Токарь, О.А. Клиндухова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-2. – С. 323-327

22. Якимчук, О.Н. Управление профессиональным ростом персонала организации: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Якимчук Ольга Николаевна. – Москва, 2006. – 22 с.

УДК 376.3

кандидат социологических наук, доцент Алпатова Наталья Сергеевна
Негосударственное образовательное учреждение высшего образования
«Московский социально-педагогический институт» (г. Москва);
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Московский университет имени С.Ю. Витте» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Березина Юлия Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);
заместитель директора Понькина Ирина Васильевна
Государственное бюджетное учреждение социального обслуживания
«Волгоградский областной центр психолого-педагогической помощи населению» (г. Волгоград)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию организации социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях различной ведомственной принадлежности. Рассматриваются особенности данной деятельности в образовательных организациях, учреждениях социального обслуживания, культуры и общественных объединениях. Проводится анализ форм реабилитационной работы, характерных для системы социальной защиты, образования и культурно-досуговой сферы. Определяется зависимость содержания работы с людьми с ОВЗ от их возраста, актуального состояния и конкретных жизненных задач. Устанавливается, что на дошкольном и школьном уровнях приоритет отдается педагогической коррекции и социализации. Отмечается, что в системе профобразования акцент смещается в сторону формирования профессиональной идентичности. Выявляется роль социокультурной реабилитации в системе социальной защиты как инструмента преодоления изоляции, поддержания качества жизни и восстановления компетенций. Характеризуются учреждения культуры и некоммерческие организации как открытые общественные пространства, обеспечивающие развитие творческого потенциала, неформальную коммуникацию и восстановление самооценки. Выявляются основные условия, обеспечивающие эффективность реабилитационных мероприятий и способствующие успешной социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных результатов для совершенствования системы социокультурной реабилитации рассматриваемой категории граждан.

Ключевые слова: специфика, организация, социокультурная реабилитация, лица с ограниченными возможностями здоровья, социокультурная компетентность, формы, условия.

Annotation. This article examines the organization of sociocultural rehabilitation for individuals with disabilities in institutions of various departments. It examines the specifics of this activity in educational institutions, social service institutions, cultural institutions, and public associations. It analyzes the forms of rehabilitation work characteristic of the social protection, education, and cultural and leisure sectors. It determines how the content of work with individuals with disabilities depends on their age, current status, and specific life goals. It establishes that at the preschool and school levels, priority is given to pedagogical correction and socialization. It is noted that in the vocational education system, the emphasis is shifting toward the development of professional identity. The role of sociocultural rehabilitation in the social protection system is explored as a tool for overcoming isolation, maintaining quality of life, and restoring competencies. Cultural institutions and non-profit organizations are characterized as open public spaces that facilitate the development of creative potential, informal communication, and the restoration of self-esteem. The key conditions that ensure the effectiveness of rehabilitation measures and facilitate the successful social integration of people with disabilities are identified. The practical significance of the study lies in the potential use of the obtained results to improve the sociocultural rehabilitation system for this category of citizens.

Key words: specificity, organization, socio-cultural rehabilitation, persons with disabilities, socio-cultural competence, forms, conditions.

Введение. Социокультурная реабилитация представляет собой комплекс мероприятий, направленных на включение лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в творческую деятельность с целью их социальной адаптации и интеграции в общество посредством реализации культурных и экономических потребностей в соответствии с их интересами и способностями [11].

Сущность социокультурной реабилитации, по мнению Е.Л. Луценко, заключается в создании условий для раскрытия творческого потенциала инвалидов, повышения их культурной компетентности [5, С. 12]. Согласно Л.Ю. Савиной, «включение ребенка-инвалида в социокультурное пространство влечет за собой существенные последствия для его мироощущения, превращающего индивида из биологического феномена в явление социокультурное» [8, С. 14].

В исследованиях отечественных ученых (М.П. Коноваловой, Е.Г. Речицкой, И.Д. Украинцевой, С.К. Хаидова и других) подчеркивается, что социокультурная реабилитация направлена на достижение максимально возможной степени социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ и инвалидов, обеспечение их полноценного участия в общественной жизни. Важным аспектом является формирование у индивида чувства принадлежности к определенной культурной общности, осознание своей идентичности и укрепление социальных связей. Эффективность данного процесса обусловлена интегративным подходом, учитывающим индивидуальные потребности и социокультурные особенности личности.

Целью исследования является выявление специфики организации социокультурной реабилитации лиц с ОВЗ в различных учреждениях, определение форм работы и оптимальных условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Изложение основного материала статьи. Социокультурная реабилитация осуществляется в различных типах учреждений и организаций: образовательные учреждения, учреждения социального обслуживания, учреждения культуры, некоммерческие организации. Рассмотрим специфику организации социокультурной реабилитации в различных типах учреждений.

В образовательных учреждениях (детские сады, школы, колледжи, вузы) социокультурная реабилитация приобретает особую значимость, поскольку именно в этих институтах происходит формирование личности, социализация и интеграция в общество. Организация социокультурной реабилитации в образовательных учреждениях направлена на создание инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей равные возможности для всех обучающихся, независимо от их особенностей развития и здоровья.

Социокультурная реабилитация в детских садах направлена на развитие коммуникативных навыков, формирование позитивной самооценки, развитие способностей и адаптацию к коллективной деятельности. Особое внимание уделяется детям с ОВЗ, для которых разрабатываются индивидуальные программы развития, учитывающие их особенности и потребности. В дошкольных образовательных организациях используются различные формы социокультурной реабилитации, такие как:

– игровая деятельность, направленная на развитие коммуникативных навыков, снятие эмоционального напряжения и формирование позитивных социальных отношений;

– художественно-творческая деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование), способствующая развитию творческих способностей, самовыражения и эмоциональной регуляции;

– музыкальная деятельность, направленная на развитие слухового восприятия, ритмических навыков и эмоциональной регуляции;

– театрализованная деятельность (участие в постановках), ориентированная на развитие навыков межличностного взаимодействия, творческого мышления и самовыражения;

– сенсорная стимуляция, создающая условия для активизации различных органов чувств с целью улучшения восприятия и обработки сенсорной информации.

Школы продолжают процесс социализации и интеграции детей в общество. Социокультурная реабилитация в общеобразовательных учреждениях направлена на формирование учебной мотивации, развитие познавательных способностей, формирование навыков общения и сотрудничества, а также адаптацию к школьной среде. В школах также особое внимание уделяется детям с ОВЗ, для которых разрабатываются адаптированные образовательные программы, учитывающие их особенности и потребности [10, С. 14]. В общеобразовательных учреждениях используются различные формы социокультурной реабилитации, такие как:

– коррекционно-развивающие занятия с психологом, логопедом, дефектологом, направленные на коррекцию нарушений развития и формирование необходимых навыков;

– социально-психологические тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков, формирование позитивной самооценки и профилактику девиантного поведения;

– волонтерская деятельность, способствующая формированию активной гражданской позиции и чувства социальной ответственности;

– проектная деятельность, направленная на развитие познавательных способностей, творческого мышления и навыков эффективного сотрудничества;

– экскурсионная деятельность, включающая посещение музеев, театров и выставок для расширения кругозора и приобщения к культурным ценностям.

Социокультурная реабилитация в колледжах и вузах направлена на формирование профессиональной идентичности, развитие профессиональных навыков, адаптацию к учебной среде и интеграцию в профессиональное сообщество. В системе среднего и высшего образования создаются специальные условия для студентов с ОВЗ, что обеспечивает доступность образовательной среды и комплексную поддержку. Помимо этого, широко практикуются различные формы социокультурной реабилитации, включая:

– интерактивные досуговые технологии, включающие дискуссии, диалоговые программы и клубы-кофе, способствующие развитию коммуникативных навыков и взаимоуважения;

– анимационная терапия, основанная на вовлечении в проектную деятельность, организацию массовых мероприятий, социально значимых акций и клубов общения для восстановления социальных связей;

– арт-терапия, реализуемая через творческую изобразительную деятельность с последующей популяризацией успехов на выставках, фестивалях и конкурсах;

– терапия театральной деятельностью для эмоционально-эстетического воздействия и самореализации и т.д. [2, С. 22].

Учреждения социальной защиты (реабилитационные центры, дома-интернаты, центры социального обслуживания) выполняют важнейшую функцию по поддержке и реабилитации различных категорий населения, нуждающихся в помощи. Организуемая в них социокультурная реабилитация нацелена на восстановление или компенсацию утраченных социальных контактов, культурных компетенций и личностного потенциала индивида, столкнувшегося с различными ограничениями жизнедеятельности.

Реабилитационные центры оказывают комплексную помощь людям, столкнувшимся с различными проблемами, такими как инвалидность, зависимость и иными сложными ситуациями. Одним из основных направлений этой работы является социокультурная реабилитация, использующая такие формы, как:

– арт-терапия и трудовая терапия для развития творческих способностей, самовыражения и восстановления утраченных навыков;

– организация досуга и культурных мероприятий (театральная деятельность, музыкальные занятия, посещение музеев, выставок, конкурсов и других мероприятий);

– обучение востребованным навыкам для содействия социальной адаптации и т.д. [9, С. 21].

Дома-интернаты предоставляют постоянное проживание и уход за людьми, которые не могут жить самостоятельно из-за возраста, инвалидности, болезни или социальных причин. Социокультурная реабилитация в таких учреждениях направлена на поддержание активного образа жизни, сохранение социальных связей и развитие творческих способностей. В домах-интернатах используются различные формы социокультурной реабилитации, такие как:

– организация кружков и клубов по интересам для развития творческих способностей, общения с единомышленниками и поддержания активного образа жизни;

– проведение праздников, концертов, конкурсов для создания позитивной атмосферы и поддержания чувства принадлежности к коллективу;

– организация экскурсий в музеи, театры, парки для расширения кругозора и общения с внешним миром;

– вовлечение в трудовую деятельность (садоводство, огородничество, рукоделие) для поддержания физической активности и чувства полезности;

– поддержание связей с родственниками и друзьями (организация встреч, телефонные разговоры, переписка для поддержания социальных связей).

Центры социального обслуживания оказывают помощь и поддержку лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Одним из основных направлений их деятельности выступает социокультурная реабилитация, нацеленная на преодоление социальной изоляции и интеграцию людей в общество через их вовлечение в различные сферы жизнедеятельности [6, С. 84]. Для этого применяются различные формы социокультурной реабилитации, такие как:

– социальное консультирование специалиста по вопросам получения социальных льгот и пособий, трудоустройства, жилищных проблем;

– организация групп взаимопомощи для обмена опытом, поддержки и преодоления чувства одиночества;

– проведение культурных мероприятий, таких как организация посещений театров, музеев, выставок, концертов для расширения кругозора и развития социальных контактов;

– обучение актуальным навыкам (компьютерная грамотность, иностранные языки, рукоделие и др.) для повышения потенциала социальной адаптации и конкурентоспособности на рынке труда;

– вовлечение в волонтерскую деятельность, способствующее формированию активной гражданской позиции и чувства социальной ответственности.

Социокультурная реабилитация во многом обеспечивается деятельностью таких учреждений, как театры, музеи, библиотеки и клубы. Их потенциал определяется возможностью создания благоприятной социокультурной среды, способствующей развитию личности, расширению кругозора, формированию ценностных ориентаций и интеграции в общество.

Театр обладает мощным эмоциональным воздействием, способным вызывать сопереживание, эмпатию и понимание различных жизненных ситуаций. Театротерапия как инновационный метод социокультурной реабилитации способствует развитию коммуникативных навыков, творческого потенциала и самооценки людей с ОВЗ, улучшая их взаимодействие с обществом [3, С. 140]. Особую ценность в работе с людьми с ОВЗ представляет постановка инклюзивных спектаклей, поскольку способствует как их социокультурной реабилитации, так и формированию толерантного отношения к ним со стороны общества. Кроме того, театр выступает платформой для социальной адаптации и профессиональной ориентации людей, находящихся в трудной жизненной ситуации, предлагая им возможности для творческой самореализации и освоения новых профессий.

Музеи, как хранители культурного наследия, предоставляют уникальную возможность для знакомства с историей, искусством, наукой и технологиями. Посещение музеев детьми и молодежью с ОВЗ способствует решению комплекса педагогических задач: приобщению к культурно-историческому наследию, формированию навыков его восприятия, анализа и понимания в контексте развития истории и культуры, развитию эстетического восприятия, что обеспечивает доступность культурных ценностей и их социокультурную реабилитацию [7, С. 85].

Библиотеки, как центры информации и знаний, играют важную роль в организации социокультурной реабилитации [4, С. 11]. Они предоставляют доступ к широкому спектру литературы, периодических изданий, электронных ресурсов и информационных технологий. Библиотеки организуют различные мероприятия, направленные на популяризацию чтения, развитие познавательных интересов, формирование информационной культуры и поддержку образования на протяжении всей жизни. Особое внимание уделяется работе с детьми и молодежью, предлагая им развивающие занятия, литературные игры, конкурсы и мастер-классы. Библиотеки активно внедряют новые технологии, такие как электронные книги, аудиокниги и онлайн-библиотеки, что делает информацию более доступной для людей с ОВЗ.

Клубы, как учреждения культурно-досугового типа, предоставляют возможность для общения, самореализации и развития творческих способностей населения. Ориентируясь на различные возрастные категории и спектр досуговых предпочтений, данные учреждения предлагают широкий спектр творческих, рекреативных и развивающих практик, включая музыкальное, хореографическое и изобразительное искусство, спортивные секции и декоративно-прикладное творчество. Важным направлением функционирования клубных учреждений выступает активное межведомственное взаимодействие, реализуемое через организацию совместных проектов и культурно-массовых мероприятий. Подобная интеграция направлена на комплексное решение социально значимых задач, в том числе на преодоление социальной изоляции, активизацию личностного и творческого потенциала [1, С. 13].

Некоммерческие организации в системе социокультурной реабилитации играют важную роль, дополняя и расширяя возможности государственных. Эти организации, как правило, специализируются на работе с определенными целевыми группами населения, такими как люди с ОВЗ, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, лица, освободившиеся из мест лишения свободы, и другие.

Каждое учреждение, занимающееся социокультурной реабилитацией, имеет свои особенности, обусловленные спецификой контингента, материально-технической базой, квалификацией персонала и доступными ресурсами.

К условиям, необходимым для успешной организации социокультурной реабилитации лиц с ОВЗ, можно отнести:

– учет специфики контингента – понимание возрастных особенностей, уровня развития, образовательных потребностей, имеющихся ограничений и социального окружения;

– доступность среды – устранение физических, информационных и коммуникационных барьеров, препятствующих свободному передвижению, ориентации и получению информации;

– психологическую комфортность – формирование атмосферы доброжелательности, толерантности и уважения к личности каждого человека;

– кадровое обеспечение – наличие специалистов, обладающих знаниями и навыками работы с различными категориями лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также умеющих создавать инклюзивную и доступную среду;

– материально-техническое обеспечение – наличие специализированных помещений (сенсорные комнаты, творческие мастерские, спортивные залы), оборудования (аудио- и видеотехника, компьютеры, специализированное программное обеспечение, оборудование для физической реабилитации), а также адаптированной среды (пандусы, лифты, тактильные указатели) существенно влияет на возможности проведения эффективных социокультурных мероприятий;

– партнерство и сотрудничество – взаимодействие между государственными органами, общественными организациями, образовательными учреждениями, учреждениями культуры, бизнеса и другими заинтересованными сторонами;

– наличие нормативно-правовой базы (федеральные и региональные законы, постановления правительства, приказы министерств и ведомств, локальные нормативные акты учреждения), определяющей рамки деятельности учреждения и устанавливающей требования к организации социокультурной реабилитации.

Выводы. Проведенный анализ специфики организации социокультурной реабилитации лиц с ОВЗ позволяет рассматривать данный процесс как многоуровневую и межведомственную систему. Результативность реабилитационных мероприятий напрямую зависит от дифференциации подходов, применяемых в различных типах учреждений, каждое из которых вносит уникальный вклад в интеграцию индивида в социум. Обозначенные в работе условия обеспечивают переход от пассивного нахождения людей с ОВЗ в социальной среде к их активной интеграции и полноценному участию в культурной и общественной жизни, что представляет собой конечную цель всего комплекса реабилитационных мероприятий.

Литература:

1. Буторина, О.Ю. Педагогическая модель организации клубной деятельности детей с церебральным параличом и их семей в учреждении дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Буторина Ольга Юрьевна. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.

2. Горюнова, Л.В. Организация социокультурной реабилитации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях

университетского образования / Л.В. Горюнова, А. Гутерман // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-1. – С. 17-23

3. Дубочинская, И.И. Театральная терапия как технология социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Дубочинская, М.Е. Поленова // Научные результаты в социальной работе. – 2023. – Т. 2. – № 3. – С. 133-142

4. Коновалова, М.П. Социокультурная реабилитация инвалидов по зрению в региональной библиотеке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Коновалова Мария Павловна. – Москва, 2003. – 20 с.

5. Луценко, Е.Л. Социокультурная реабилитация инвалидов: на примере Еврейской автономной области: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Луценко Екатерина Леонидовна. – Хабаровск, 2007. – 21 с.

6. Плеханова, О.Е. Роль комплексных центров социального обслуживания населения в социокультурной реабилитации пожилых людей / О.Е. Плеханова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 2(46). – С. 81-86

7. Речицкая, Е.Г. Социокультурная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением слуха): музейное образовательное пространство / Е.Г. Речицкая // День дефектологии. – 2024. – № 1. – С. 84-90

8. Савина, Л.Ю. Социализация детей с ограниченными возможностями в процессе социокультурной реабилитации: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Савина Лариса Юрьевна. – Москва, 2002. – 25 с.

9. Социокультурная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в реабилитационном центре: учеб.-метод. пособие / Т.В. Семейкина [и др.]; под ред. М.Д. Бельтиковой. – Иркутск: ИГЛУ, 2014. – 276 с.

10. Украинцева, И.Д. Инклюзивное образование школьников с инвалидностью: на примере Республики Бурятия: автореф. дис. ... канд. наук: 5.4.4 / Украинцева Ирина Дмитриевна. – Улан-Удэ, 2023. – 21 с.

11. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон № 181-ФЗ: принят Государственной Думой 20 июля 1995 г.: одобрен Советом Федерации 15 ноября 1995 г. (послед. ред. от 29 декабря 2025 г.). – URL: https://base.garant.ru/10164504/ (дата обращения: 25.02.2026)

Педагогика

УДК 378.147 (372.851)

кандидат педагогических наук Антропова Гюзель Равильевна
Набережночелнинский институт Казанского федерального университета (г. Набережные Челны);
кандидат физико-математических наук, доцент Матвеев Семен Николаевич
Набережночелнинский институт Казанского федерального университета (г. Набережные Челны);
Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны);
кандидат физико-математических наук, доцент Шакиров Рафис Гильмегаянович
Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

СОЗДАНИЕ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ ЦИФРОВОГО ТРЕНАЖЕРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ)

Аннотация. В статье излагается проектирование тренажера по решению геометрической задачи различными способами. В содержание тренажера заложены на задачном материале элементы технологии учебного исследования с использованием основных формул и понятий геометрии, алгебры, математического анализа и элементарной геометрии. Цифровой тренажер учебной деятельности представляет собой образовательный ресурс на основе Microsoft Power Point или Keynote для устройств с операционной системой IOS. Тренажер предлагает множество путей решения задачи и нацелен на выработку рационального решения. Предлагаемая задача позиционируется в тренажере как задача синтетической геометрии и как задача аналитической геометрии. Цифровой тренажер также может использоваться для отработки профессиональных умений будущих учителей математики, закрепленных в профессиональном стандарте педагога. Содержание геометрического тренажера предлагается в качестве диагностического инструмента, определяющего уровень математической грамотности и учебных действий. Рассматриваемый образовательный ресурс является неотъемлемым элементом подготовки студента к педагогической практике, до его выхода в реальный класс. Отработка навыков ведения урока не имеет смысла, если будущий педагог уже совершает предметные и методические ошибки на этапе проектирования урока. Опыт создания цифровых симуляторов имеет большое значение для практики образования, направленной на развитие рефлексивной компетентности будущих педагогов, формирования трудовых действий методического характера.

Ключевые слова: цифровой симулятор, трудовые действия педагога, учебная задача, учебное исследование, аналитический метод, синтетический метод, площадь фигуры, ортоцентрический и тангенциальный треугольники, конструктивная задача.

Annotation. This article describes the design of a simulator for solving a geometric problem using various methods. The simulator incorporates elements of educational research technology into the problem material using basic formulas and concepts of geometry, algebra, mathematical analysis, and elementary geometry. This digital simulator of educational activity is an educational resource based on Microsoft PowerPoint or Keynote for iOS devices. The simulator offers multiple ways to solve the problem and is aimed at developing a rational solution. The proposed problem is presented in the simulator as a synthetic geometry problem and as an analytical geometry problem. The digital simulator can also be used to practice the professional skills of future mathematics teachers, as outlined in the professional teacher standard. The geometric simulator is proposed as a diagnostic tool for determining the level of mathematical literacy and learning activities. This educational resource is an integral part of preparing students for teaching practice, before they enter the classroom. Practicing lesson-facilitating skills is pointless if a future teacher is already making subject-matter and methodological errors during the lesson design stage. Experience in creating digital simulations is of great importance for educational practice aimed at developing future teachers' reflective competence and developing methodological work practices.

Key words: digital simulator, teacher's work activities, learning task, educational research, analytical method, synthetic method, area of a figure, orthocentric and tangential triangles, and constructive task.

Введение. Цифровой тренажер построен на практике решения задач курса элементарной геометрии. Предпосылки этой работы связаны с интересом к опыту работ [5; 6; 3; 4] в создании виртуального класса и с работой подобных математических симуляторов [6; 3]. Создание подобного тренажера включает широкий спектр работ: предметную, методическую, визуальную и техническую составляющие [1]. Техническая и визуальная составляющие требуют использования или создания соответствующих цифровых платформ и программного обеспечения (ПО). Создание таких

авторских программ ресурсозатратны, а готовые платформы представлены в основном коммерческим ПО, что не приемлемо для многих образовательных учреждений и практикующих учителей. Такие факторы технически усложняют процесс разработки цифровых тренажеров и симуляторов. Таким образом, в настоящее время разработчики либо используют готовые технические процедуры визуализации, либо проектируют авторские программные комплексы, например, с использованием технологии высокоуровневого языка программирования на основе объектно-ориентированного анализа. Поэтому актуальна задача упрощения реализации технической составляющей тренажера. С этой точки зрения авторы статьи нацелены на использование простых пользовательских общедоступных программ. Предлагаемый тренажер, прежде всего, направлен на формирование умения решать геометрические задачи и отработки предметно-методической составляющей будущего учителя математики на практике, от которой в большей степени зависит эффективность и качество обучения математике. Заметим, что в Microsoft PowerPoint содержится широкий спектр инструментов дающих возможность организовать оценку действий пользователя при помощи подсчёта баллов с использованием макросов написанных на языке Visual Basic for Applications (VBA). Схожая программа, для устройств с операционной системой IOS, Keynote в общем обладает тем же спектром инструментов, к тому же, позволяет импортировать и экспортировать файлы в формате *.ppt для интеграции с Microsoft PowerPoint.

Структура разработанного авторами статьи цифрового продукта состоит из блока задач, отражающих межпредметный характер основных дисциплин методического модуля в подготовке будущего учителя математики: геометрии, алгебры, математического анализа и элементарной математики, и строится на технологии учебного исследования на задачном материале [2]. Считаем, что отработка навыков ведения урока не имеет смысла, если будущий педагог совершает методические ошибки уже на этапе проектирования урока. Поэтому предлагаемый тренажёр нацелен на формирование и проверку предметных компетенций, умению эффективно применять математический аппарат студентом в решении геометрических задач, формированию умения выбирать различные способы и методы решения одной математической задачи. С другой стороны, тренажер также нацелен на развитие педагогических умений и навыков пользователя-студента, будущего учителя, таких как дидактическая переработка учебного материала, эффективно перерабатывать и применять методы конкретной дисциплины, умение правильно выражать свои мысли графически и т.п.

Таким образом, предлагаемый геометрический тренажер предназначен как для формирования умения как школьников, так и студентов педагогических вузов выбирать стратегии решения задач, так и для проверки уровня математической грамотности и профессиональных компетенций будущего учителя математики. Гипотеза исследования состоит в том, что внедрение подобных тренажеров является эффективным инструментом в математической подготовке школьников и студентов и положительно влияет на результаты прохождения педагогической практики будущими учителями.

Изложение основного материала статьи. Кратко опишем конструктивную модель предлагаемого тренажера. Начальным элементом в конструкции цифрового тренажера является формулировка геометрической задачи, построение чертежа с определением некоторых геометрических терминов и соответствий, соотносящихся к условию задачи, и представляет собой первоначальный этап учебного исследовательского действия пользователя по нахождению траектории решения предложенной задачи (рис. 1).

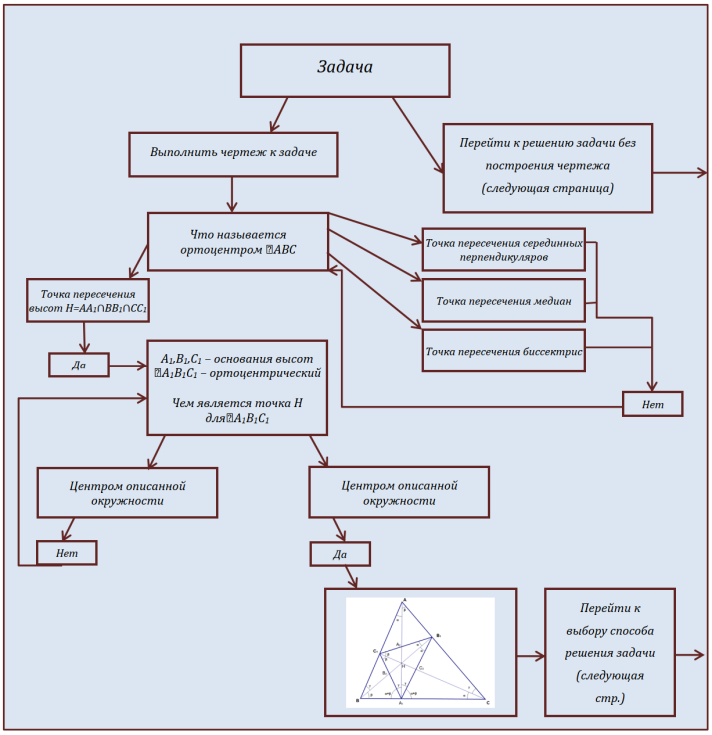


Рисунок 1 Фрагмент «дерева» построения тренажера

Также пользователю предоставляется альтернатива, например, имеется возможность приступить к решению задачи без реализации чертежа (что нельзя охарактеризовать как рациональное учебное действие будущего учителя). В предлагаемом тренажере в качестве такой задачи выступает следующая задача: отрезки, соединяющие основания высот остроугольного треугольника Δ ABC, равны $B_1C_1 = 5$, $A_1C_1 = 12, A_1B_1 = 13$. Найти площадь треугольника Δ ABC.

Режим структуры просмотра начального элемента тренажера представляется следующими слайдами (рис. 2.):

1 **ГЕОМЕТРИЧЕСКИЙ ТРЕНАЖЕР**

Антропова Гюзель Равильевна
Матвеев Семен Николаевич

2 **Отрезки, соединяющие основания высот остроугольного треугольника $\triangle ABC$, равны $B_1C_1 = 5$, $A_1C_1 = 12$, $A_1B_1 = 13$. Найти площадь треугольника $\triangle ABC$**

3 **ВЫБОР ДЕЙСТВИЯ**

1 • Выполнить чертеж к задаче
2 • Перейти к решению задачи

4 **Что называется ортоцентром треугольника?**

✓ Точка пересечения серединных перпендикуляров к сторонам треугольника
✓ Точка пересечения медиан
✓ Точка пересечения биссектрис
✓ Точка пересечения высот

5 **ВАШ ОТВЕТ НЕВЕРНЫЙ**

Перейти к выбору ортоцентра

6 **ВЕРНО:** $H = AA_1 \cap BB_1 \cap CC_1$

7 **A_1, B_1, C_1-ОСНОВАНИЯ ВЫСОТ ОСТРОУГОЛЬНОГО ТРЕУГОЛЬНИКА ABC, $A_1B_1C_1$-ОРТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ТРЕУГОЛЬНИК.**
ЧЕМ ЯВЛЯЕТСЯ ОРТОЦЕНТР H ДЛЯ $\Delta A_1B_1C_1$?

✓Центром описанной окружности
✓Центром вписанной окружности

Выбор обосновать

8 **ВЕРНО: ВЫСОТЫ ОСТРОУГОЛЬНОГО ТРЕУГОЛЬНИКА ABC ЯВЛЯЮТСЯ БИССЕКТРИСАМИ ВНУТРЕННИХ УГЛОВ ОРТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ТРЕУГОЛЬНИКА $A_1B_1C_1$**

Выполнить чертеж на листе бумаги и выбрать способ решения

Рисунок 2. Режим структуры просмотра тренажера

Начальный этап решения задачи завершается построением чертежа (рис. 3), что предпочтительно, но не обязательно. Далее, конструкция тренажера заполняется способами решения предложенной задачи. Включенные в тренажер способы решения задачи выбраны в результате методического и дидактического анализа с учетом вариантов возможного хода суждений обучающихся.

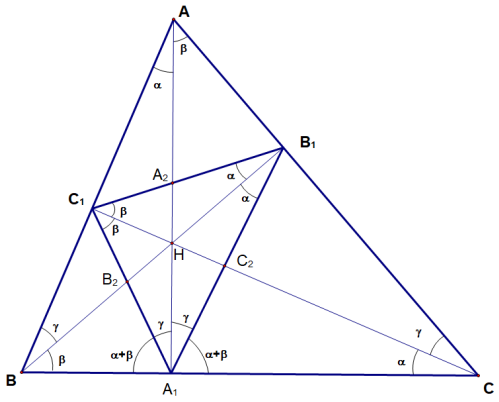


Рисунок 3. Чертеж к решаемой задаче

Основное тело тренажера формируется с использованием технологии учебного исследования на задачном материале, на рисунке 4 представлен фрагмент тренажера, следующего за начальным этапом.

10 **СПОСОБЫ**
- ✓По двум сторонам и углу между ними
- ✓С использованием теоремы Ван-Обеля
- ✓По формуле Герона
- ✓С использованием периметра ортоцентрического треугольника
- ✓С использованием соотношения между площадями искомого и ортоцентрического треугольника
- ✓Через радиусы вневписанных окружностей ортоцентрического треугольника
- ✓С использованием окружности Эйлера
- ✓Методом координат
- ✓Формулой Пика
- ✓С использованием определителя матрицы
- ✓Интегральное решение

11 **СПОСОБ:**

$$S_{ABC} = \frac{1}{2}\,AC \cdot BC \cdot SIN\,\angle C$$

12 **ЧЕМУ РАВЕН** $A_1C_1B_1$**?**
- ✓ 45°
- ✓30°
- ✓60°
- ✓90°

13 **ВЕРНО,**
Т.К. $B_1C_1 = 5, A_1C_1 = 12, A_1B_1 = 13.$
НЕТРУДНО ЗАМЕТИТЬ, ЧТО
$13^2 = 12^2 + 5^2$,
СЛЕДОВАТЕЛЬНО, ТРЕУГОЛЬНИК $A_1B_1C_1$ **– ПРЯМОУГОЛЬНЫЙ**
Чему равен ∠C?
- ✓45°
- ✓60°
- ✓90°
- ✓Требуется подсказка

14 **НЕВЕРНО, ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ НА СТОРОНЫ ОРТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ТРЕУГОЛЬНИКА**

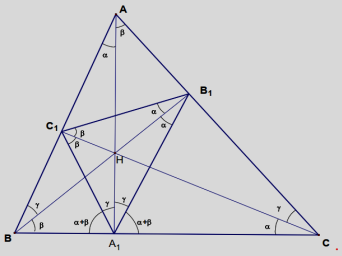
15 **НЕВЕРНО, ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ НА ТО, ЧТО ВПИСАННЫЕ УГЛЫ ОПИРАЮЩИЕСЯ НА РАВНЫЕ ХОРДЫ РАВНЫ (СМ. ЧЕРТЕЖ)**

16 **ПОДСКАЗКА 1**
$B_1C_1 = 5, A_1C_1 = 12, A_1B_1 = 13.$ Нетрудно заметить, что $13^2 = 12^2 + 5^2$.
Следовательно, треугольник $A_1B_1C_1$ – прямоугольный и тогда β = 45°, а 2α+2γ=90°, α+γ=45°, то есть ∠C = 45°.

Рисунок 4. Последующие этапы тренажера

Таким образом, в концепции предлагаемых цифровых тренажеров предусматривается учебные исследования по решению задачи различными способами, что формирует научное мировоззрение обучающихся.

Хотелось бы остановиться на таких моментах, как «подсказка». Это существенный элемент и инструмент при нахождении правильного пути решения. Пользователь может воспользоваться подсказкой в том случае, если испытывает затруднение в решении. Такие элементы строятся как на дополнительном теоретическом материале, как «подсказка 1», либо на элементах решения задачи, разобранных более подробно (рис. 5). Моделирующая подсказка позволяет учащемуся использовать образец готового решения.



Решение 1.

Высоты остроугольного треугольника AB C являются биссектрисами внутренних углов ортоцентрического треугольника $A_1B_1C_1$. Для этого построим окружности на сторонах треугольника ABC, как на диаметрах и рассмотрим вписанные углы, опирающиеся на одну и ту же дугу. Заметим, что треугольники подобны ABC и AB_1C_1($k_1 = \cos\angle A$), ABC и A_1BC_1($k_2 = \cos\angle B$), A_1B_1C($k_3 = \cos\angle C$).

Пусть $B_1C_1 = 5, A_1C_1 = 12, A_1B_1 = 13$. Нетрудно заметить, что△ $13^2 = 12^2 + 5^2$Следовательно, треугольник $A_1B_1C_1$ – прямоугольный и тогда β = 45°, а 2α+2γ=90 °, α+γ=45°, то есть ∠C = 45°.

Для нахождения площади △ ABC воспользуемся формулой:

$$S_{ABC} = \frac{1}{2}\,AC \cdot BC \cdot \sin\angle C = \frac{1}{2}\,AC \cdot BC \cdot \sin 45°.$$

Так как △ $A_1B_1C_1$ – прямоугольный, то $\cos 2\gamma = \frac{12}{13}$, $\cos\gamma = \frac{5}{\sqrt{26}}$.

Из подобия указанных треугольников следует, что ∠ A= $\angle B_1A_1C_1$ = 90°- γ , значит, $\sin\angle A = \frac{5}{\sqrt{26}}$. Аналогично, $\cos 2\alpha = \frac{5}{13}$, $\cos\alpha = \frac{3}{\sqrt{13}}$, ∠B= $\angle C_1B_1A$ =90°- α, значит, $\sin\angle B = \cos\alpha = \frac{3}{\sqrt{13}}$.

Применим теорему синусов:

$$\triangle AB_1C_1: \frac{AB_1}{\sin 45°} = \frac{C_1B_1}{\sin\angle A}\text{, откуда } AB_1 = \sqrt{13};$$

$$\triangle A_1B_1C: \frac{B_1C}{\sin\angle A} = \frac{A_1B_1}{\sin\angle C}\text{, откуда } B_1C = 5\sqrt{13}.$$

Значит, AC = $AB_1 + B_1C = 6\sqrt{13}$. △ABC: $\frac{BC}{\sin\angle A} = \frac{AC}{\sin\angle B}$, тогда BC= $5\sqrt{26}$.

Таким образом, $S_{ABC} = \frac{1}{2} \cdot 6\sqrt{13} \cdot 5\sqrt{26} \cdot \frac{\sqrt{2}}{2} = 195.$

Рисунок 5. Подсказка 2

Нами рассмотрены более 10 способов решения предложенной задачи, что отображает широкий спектр способов и методов решения геометрической задачи и представляет интерес не только с точки зрения преподавания элементарной геометрии, но и смежных дисциплин и разделов математики. В качестве примера, приведем два способа из заявленных 10:

*1 способ.*Используем теорему: радиусы окружности описанной около треугольника ABC, проведенные в вершины треугольника, перпендикулярны соответственным сторонам ортоцентрического треугольника $A_1B_1C_1$.

Ортоцентрический и тангенциальный треугольники остроугольного треугольника подобны, так как углы одного соответственно равны углам другого и стороны ортоцентрического треугольника параллельны касательным в вершинах треугольника к окружности, описанной около треугольника ABC.

Окружность, описанная около ортоцентрического треугольника, является окружностью Эйлера (окружностью девяти точек) и, следовательно, является окружностью, проходящей через основания медиан треугольника ABC. Таким образом,

$R_1=\frac{13}{2}$, а R= 13 и S=R· $p_1 = 13 \cdot 15 = 195$.

Заметим, что еще Ф. Клейн призывал различать два рода геометрии: геометрию синтетическую, изучающую фигуры сами по себе, и геометрию аналитическую, строящую свое научное здание существенно с помощью анализа, однако, с точки зрения подготовки будущего учителя математики — это различие весьма условно. В предлагаемом тренажере также присутствуют аналитические методы, позволяющие решить задачу от общего к частному:

2 способ. Аналог формулы Герона в определителях: Формула Герона позволяет найти площадь треугольника, используя известные длины трёх его сторон, однако для нас представляет интерес более удобный для решения этой задачи вариант такой формулы.

$$S^2 = \frac{1}{16}\begin{vmatrix} 0 & AB^2 & AC^2 & 1 \\ BA^2 & 0 & BC^2 & 1 \\ CA^2 & CB^2 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 0 \end{vmatrix} = \frac{1}{16}\begin{vmatrix} 0 & 338 & 468 & 1 \\ 338 & 0 & 650 & 1 \\ 468 & 650 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 0 \end{vmatrix} = 195^2.$$

Выводы. Итак, создана и описана авторская модель, разработанная группой исследователей из НГПУ совместно с коллегами из КПФУ. Имея опыт создания тренажеров в НГПУ, нами поставлена цель, создать собственный проект с возможностью использования в процессе подготовки будущих учителей в нашем регионе. Проект предполагает использования общедоступного и популярного софта, например встроенных программных продуктов Microsoft Power Point или Keynote для устройств с операционной системой IOS без привлечения дорогостоящих услуг высококлассных программистов, для того, чтобы не только преподаватели, но и активные студенты принимали участие в создании подобных тренажеров.

В перспективе реализации проекта, как было указано выше, будет продолжено проектирование тренажера, включая этап контроля – начисления суммы баллов за пройденный путь решения и описанию индикаторов, подлежащих оценке после работы студента или ученика на уроке с использованием цифрового симулятора. Кроме того намечена апробация такого математического симулятора на курсах повышения квалификации учителей математики общеобразовательных школ.

Авторами сделаны выводы, что симуляция деятельности на математическом тренажере, позволяет формировать устойчивый интерес к исследованиям и развивать умение руководить коллективом учащихся, стимулировать к развитию трудовые действия будущих педагогов из Профессионального стандарта педагога [7]. Использование цифрового тренажера математической деятельности возможно не только для отработки методических умений будущих педагогов в предметной области «Математика», но и для адресной помощи преподавателям вузов и общеобразовательных школ, например, на курсах повышения квалификации. Проект открывает широкие перспективы в исследовательской и проектной деятельности школьников, студентов и учителей, формированию научного мировоззрения.

Литература:

1. Galiakberova, A. Creating the Original Model of a Digital Pedagogical Activity Simulator (Using the Example of a Mathematics Lesson) / A. Galiakberova, E. Galyamova, [et al.] // Lecture Notes in Information Systems and Organisation, Rostov-on-Don, 26-28 апреля 2021 года. – Rostov-on-Don, 2022. – P. 49-57

2. Антропова, Г.Р. Использование различных программных продуктов как основы компьютерных тренажеров по решению математических задач / Г.Р. Антропова, С.Н. Матвеев, Р.Г. Шакиров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 20-26

3. Галямова, Э.Х. Оценка эффективности цифрового симулятора педагогической деятельности средствами статистического анализа / Э.Х. Галямова, С.Н. Матвеев, Б.В. Киселев // Высшее образование сегодня. – 2024. – № 4. – С. 45-54

4. Гилмуллин, Р.Р. Решение двойных интегралов в системе компьютерной алгебры и их приложения в геометрии / Г.Р. Антропова, Р.Р. Гилмуллин // Математические методы и информационно-технические средства: материалы XX Междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 06 июня 2024 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД РФ, 2024. – С. 11-15

5. Захарова, И.М. Разработка урока математики в цифровом симуляторе педагогической деятельности / И.М. Захарова, Э.Х. Галямова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 115-118

6. Матвеев, С.Н. Использование компьютерной поддержки в решении вероятностных задач и обучении математики / С.Н. Матвеев, Г.Р. Антропова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(49). – С. 60-63

7. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016 № 422н). – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205 (дата обращения: 06.04.2026)

УДК 372.851

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧЕТЫРЕХУГОЛЬНИКОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена выявлению дидактических возможностей изучения темы «Четырехугольники» при реализации базового и углубленного уровней обучения геометрии в основной школе. Рассматриваются три концептуальных подхода к введению понятия четырехугольника – индуктивный, конструктивный и дедуктивный, представленные в учебниках ведущих отечественных авторов. Проведен сравнительный анализ изучения четырехугольников согласно Федеральной рабочей программе, выявивший пять ключевых различий между уровнями: логика развертывания содержания, глубина теоретической проработки, трактовка понятия площади, спектр осваиваемых методов и роль четырехугольника в структуре знания. На примере учебника Л.С. Атанасяна проанализирована реализация базового уровня – от пропедевтики в 7 классе к систематическому изучению в 8 классе с выстраиванием родовидовых отношений видов четырехугольника. Представлено поэтапное решение задач для углубленного уровня. Показано, что задачи с неоднозначностью условия позволяют организовать исследовательскую деятельность обучающихся. Делается вывод: базовый уровень формирует геометрическую грамотность, углубленный – развивает геометрическое мышление, необходимое для научного познания. Материалы статьи адресованы учителям математики, преподавателям вузов и методистам.

Ключевые слова: методика преподавания геометрии, четырехугольники, базовый уровень обучения, углубленный уровень обучения, анализ учебников.

Annotation. The article is devoted to identifying the didactic opportunities of studying the topic « Quadrilaterals» when implementing basic and advanced levels of geometry education in secondary school. Three conceptual approaches to introducing the concept of a quadrilateral are considered – inductive, constructive, and deductive – as presented in textbooks by domestic authors. A comparative analysis of the study of quadrilaterals according to the Federal Work Programme has been conducted, revealing five key differences the levels: the logic of content development; the depth of theoretical elaboration; the interpretation of the concept of area; the range of methods to be mastered; the role of quadrilateral in the knowledge structure. Using the textbook by L.S. Atanasyan as an example, the implementation of the basic level is analysed – from pre-instruction in Grade 7 to systematic study in Grade 8, with the establishment of genus-species relationships among types of quadrilaterals. A step-by-step solution of tasks for the advanced level is presented. It is shown that tasks with ambiguous conditions make it to organize students research activities. The conclusion is drawn that basic level fosters geometric literacy, while the advanced level develops geometric thinking necessary for scientific cognition. The article are addressed to mathematics teachers, university lecturers, and methodologists.

Key words: methods of teaching geometry, quadrilaterals, basic level of education, advanced level of education, textbook analysis.

Введение. Геометрия как учебный предмет занимает уникальное место в системе общего образования, формируя пространственное мышление, логическую культуру и способность к дедуктивным рассуждениям. Одним из центральных разделов школьного курса геометрии 7-9 классов является тема «Четырехугольники», которая служит своеобразным полигоном для отработки ключевых понятий, теорем и методов доказательств. Однако анализ действующих федеральных рабочих программ [7] свидетельствует о том, что изучение данной темы на базовом и углубленном уровнях реализует принципиально различные образовательные парадигмы. На базовом уровне четырехугольники предстают как набор разрозненных фактов, подлежащих запоминанию, тогда как на углубленном уровне они интегрируются в стройную дедуктивную систему, становясь инструментом для освоения общенаучных методов познания – от симметрии до координатного метода.

Вопросы методики преподавания геометрии нашли отражение в трудах классиков методической науки А.Д. Александрова, В.А. Гусева, И.Ф. Шарыгина и в современных исследованиях И.Е. Маловой, Н.Г Коршуновой, Т.А. Безусовой. В частности, учебник Л.С. Атанасяна [4] демонстрирует классический подход к изложению темы, однако границы его применимости в условиях углубленного изучения требуют специального анализа. Остается недостаточно исследованным вопрос о том, как содержание темы «Четырехугольники» может работать на формирование не просто геометрической грамотности, а геометрического мышления.

Цель статьи заключается в выявлении методических особенностей изучения четырехугольников на базовом и углубленном уровнях, а также в демонстрации эвристических возможностей изучения темы через решение задач.

Изложение основного материала статьи. В методике преподавания геометрии сложилось несколько концептуальных подходов к введению понятия четырехугольника, каждый из которых реализует определенную логику познания.

Первый подход можно охарактеризовать как индуктивный, или подход обобщения. В этом случае движение мысли осуществляется от частного к общему: четырехугольник вводится не как абстрактная дедуктивная категория, а как родовое понятие, возникающее в результате обобщения знакомых обучающимся конкретных фигур – квадрата, прямоугольника, ромба, параллелограмма, трапеции. Несмотря на различия в свойствах, их объединяет наличие четырех сторон и углов, что и позволяет выделить общий род. Данная логика характерна для учебников, ориентированных на наглядно-эмпирическое восприятие, в частности, для подхода И.Ф. Шарыгина, где значительное внимание уделяется индуктивным методам познания и выводам от частных наблюдений к общим закономерностям [8].

Второй подход носит конструктивный характер. Здесь четырехугольник рассматривается как геометрический объект, построенный из четырех точек, никакие три из которых не лежат на одной прямой, и последовательно соединяющих их отрезков. Замкнутая ломаная вместе с внутренней областью образует четырехугольник. Этот подход опирается на практическую деятельность и реализован в учебнике А.В. Погорелова, где изучение темы начинается с определения четырехугольника через вершины и стороны [6].

Третий подход реализует дедуктивную логику развертывания курса, при которой четырехугольник предстает как частный случай многоугольника. В рамках данной трактовки четырехугольник определяется через ближайший род (многоугольник) и видовое отличие (наличие четырех сторон). Именно такая логика положена в основу учебника Л.С. Атанасяна. Прежде чем перейти к изучению конкретных видов четырехугольников, обучающиеся знакомятся с общей теорией многоугольников и лишь затем четырехугольник рассматривается как частный случай при n=4 [4]. Аналогичная

системно-дедуктивная подача прослеживается в учебнике А.Д. Александрова [1].

Ценность дедуктивного подхода заключается в возможности выстраивания строгой иерархической системы логических связей между видами четырехугольников. Каждый новый вид вводится как частный случай изученной фигуры с добавлением одного условия, что позволяет обучающимся осмыслить родовидовые отношения в геометрии. Как отмечает В.А. Гусев формирование понятий через род и видовое отличие является одним из ключевых механизмов развития логического мышления обучающихся [5].

Проведем сравнительный анализ Федеральной рабочей программе [7] изучения четырехугольников на базовом и углубленном уровнях, которые представляют собой принципиально разные образовательные парадигмы, формирующие качественно отличное представление о геометрической науке.

Первое и наиболее очевидное различие – хронологическая структура и логика развертывания содержания. На базовом уровне знакомство с многоугольниками в 7 классе носит сугубо ознакомительный характер для формирования минимального знания. Весь блок о четырехугольниках изучается в 8 классе как автономный модуль, а в 9 классе к ним возвращаются лишь в контексте правильных фигур. В углубленном курсе тема многоугольников разворачивается как сквозная линия через все три года обучения. Уже в 7 классе вводятся понятия выпуклых и невыпуклых многоугольников, выводится формула суммы углов n-угольника, устанавливается инвариантность суммы внешних углов. К 8 классу обучающийся владеет обобщенным представлением о многоугольнике, и четырехугольник выступает для него как частный случай при n=4, что создает познавательную установку «от общего к частному».

Второе различие, вытекающее из первого, касается глубины теоретической проработки и доказательной базы. На базовом уровне изучение строится вокруг усвоения готовых фактов: фигуры представлены с фиксированными наборами свойств и признаков. Доказательства следуют готовому алгоритму и не становятся предметом самостоятельного поиска. Центральная симметрия лишь упоминается как характеристика параллелограмма, но не используется как инструмент доказательства. Углубленный уровень выстраивает изучение как строгую уровневую систему. Центральная симметрия вводится как сущностная характеристика параллелограмма, из которой дедуктивно выводятся все остальные свойства. Родовидовые отношения осознаются содержательно: квадрат рассматривается как частный случай прямоугольника и ромба, обладающий всеми их свойствами. Признаки фигур выводятся из анализа минимально достаточных условий.

Третье различие связано с понятием площади и методами ее вычисления. На базовом уровне площадь выступает как вычислительная характеристика. Формулы выводятся через разбиение или достраивание, деятельность сводится к нахождению числовых значений. В углубленном курсе акцент смещается на понимание свойств площади как функции (неотрицательность, аддитивность, инвариантность). В 9 классе вводится понятие ориентированной площади и площадь становится функциональным объектом с алгебраическими свойствами.

Четвертое различие касается методов, которыми овладевают обучающиеся. Базовый курс вооружает классическим инструментарием: свойства и признаки фигур, основополагающие утверждения. Углубленный уровень позволяет осваивать разные методы: разбиения на треугольники, симметрии, пропорциональных отрезков, тригонометрический и координатный. Новые методы тут же апробируются на материале четырехугольников, формируя умение выбирать адекватный метод решения.

Пятое различие – это принципиально различная роль четырехугольника в структуре математического знания. Для базового уровня четырехугольник – конечная цель изучения, объект для описания и вычисления. Для углубленного уровня он становится инструментом осознания фундаментальных свойств.

Таким образом, анализ демонстрирует, что базовый уровень формирует геометрическую грамотность как компонент общего образования. Углубленный уровень формирует геометрическое мышление как форму интеллектуальной деятельности, открывающую путь к научному познанию.

Рассмотрим изучение темы «Четырехугольники» по учебнику Л.С. Атанасяна и др. для 7-9 классов [4**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], реализующему базовый уровень обучения. Изучение темы разворачивается в два этапа, что обеспечивает постепенное наращивание сложности материала.

В седьмом классе, в главе «Начальные геометрические сведения», осуществляется пропедевтика: понятие многоугольника вводится конструктивно через знакомую обучающимся ломаную линию. Замкнутая ломаная с непересекающимися звеньями называется многоугольником. При этом понятие выпуклости не рассматривается, внутренняя область лишь интуитивно выделяется на рисунках. Такой подход формирует первичное, наглядно-интуитивное представление, создающее базу для систематического изучения в восьмом классе.

Восьмой класс выводит изучение на качественно новый уровень. Глава VI начинается с параграфа «Многоугольники», где понятие получает строгое теоретическое оформление. Вводятся определения выпуклых и невыпуклых фигур, рассматриваются формулы суммы углов выпуклого *n*-угольника, числа диагоналей доказывается инвариантность суммы внешних углов. Четырехугольник определяется через родовое понятие: это многоугольник с четырьмя вершинами и сторонами. Далее изучение строится по классической схеме «от параллелограмма (как центральное понятие) к трапеции». После параллелограмма рассматриваются его частные случаи. Для каждого вида доказываются специфические свойства и признаки. Квадрат предстает как вершина иерархии, обладающая всеми свойствами перечисленных фигур. Трапеция изучается отдельно как четырехугольник с одной парой параллельных сторон, рассматриваются ее виды. Учебник последовательно проводит идею двойственности: каждому свойству соответствует обратное утверждение – признак, что закладывает основы логической культуры.

Центральная симметрия вводится как самостоятельный объект изучения (глава V), и лишь затем устанавливается, что параллелограмм является центрально-симметричной фигурой. Однако доказательства свойств четырехугольников ведутся классическим способом – через равенство треугольников, а не через преобразования симметрии, что отличает базовый уровень от углубленного и делает изложение более доступным.

Тема площадей органично интегрирована в изучение четырехугольников. Формула площади параллелограмма выводится через достраивание до прямоугольника, площадь треугольника – как половина площади параллелограмма, площадь трапеции – как сумма площадей треугольников. В задачах дополнительно доказывается формула площади ромба как половины произведения диагоналей.

Таким образом, учебник Л.С. Атанасяна реализует классическую методическую схему: от наглядной пропедевтики в 7 классе к строгому дедуктивному изложению в 8 классе, с последовательным выстраиванием родовидовых отношений между фигурами и формированием базовой логической культуры.

Задачный материал по теме отличается полнотой и разнообразием. Преобладают вычислительные задачи на нахождение сторон, углов, периметров и площадей, составляющие основу для отработки навыков; значительное место занимают задачи на доказательство, формирующие логическую культуру обучающихся; присутствуют задачи на построение циркулем и линейкой, практико-ориентированные задачи и задачи повышенной сложности.

Методические аспекты работы с различными типами задач раскрываются в современных исследованиях. Так, в работе

И.Е. Маловой и Н.Г. Коршуновой авторами выделены ориентировочные основы действий, позволяющие обучающимся понимать доказательства, самостоятельно их выстраивать и применять теоремы [3]. В статье Т.А. Безусовой представлена методика, направленная на формирование умений, связанных с решением четырехугольников, и осуществлен подбор практических заданий для закрепления основных умений [2].

Опираясь на рассмотренные методические подходы, представим поэтапное решение задач, применимых при изучении геометрии на углубленном уровне, и продемонстрируем применение метода дополнительного построения на классическом примере.

Пример 1. Найдите площадь трапеции с основаниями 11 и 4 и диагоналями 9 и 12.

При анализе условия задачи выявляется, что в условии не указано, какая диагональ к какому основанию относится, и не заданы углы или высота. Чертеж выполняется условно-схематически. На этапе поиска решения учитель должен подвести обучающихся к вопросу: «Как связать диагонали трапеции, чтобы использовать известные длины?». Затем показать, что параллельный перенос диагонали позволяет собрать все известные отрезки в одном треугольнике.

Построение плана решения:

1. Выполнить дополнительное построение: перенести одну диагональ параллельно так, чтобы она вместе с другой диагональю и суммой оснований образовала треугольник.
2. Доказать, что *BCDK* параллелограмм.
3. Найти длину *AK*.
4. Проверить выполнение теоремы Пифагора для треугольника *ACK*.
5. Вычислить площадь прямоугольного треугольника *ACK* как половину произведения катетов.
6. Доказать, что площадь трапеции *ABCD* равна площади треугольника *ACK*.
7. Записать ответ.

Осуществление плана решения. Через вершину *C* меньшего основания *BC* трапеции *ABCD* (*BC*=4, *AD*=11, *AC*=9, *BD*=12) проведем прямую, параллельную диагонали *BD*, до пересечения с прямой *AD* в точке *K*. В треугольнике *ACK*: *AC*=9, *CK*=*BD*=12, *AK*=*AD*+*DK*=*AD*+*BC*=11+4=15.

Поскольку *AK2=AC2+CK2*, то треугольник *ACK* – прямоугольный. Его площадь равна половине произведения катетов, т.е. *SACK=AC·CK* / 2=54. Площадь трапеции *ABCD* равна площади этого треугольника, т.к. равновелики треугольники *ABC* и *CDK* (*BC=DK*, а высоты, опущенные на эти стороны, равны высоте трапеции).

Ответ: 54.

При изучении найденного решения проверим правдоподобность подстановкой в условие задачи. Обобщая полученный результат можно утверждать, что площадь трапеции можно найти, если известны основания и диагонали, путем параллельного переноса одной диагонали и сведения задачи к вычислению площади треугольника. Здесь представляется возможность рассмотреть и другие способы решения, например, применить параллельный перенос через вершину *B* (провести прямую, параллельную *AC*, до пересечения с продолжением стороны *AD*).

Следующая задача является примером ситуации, когда условие допускает несколько конфигураций.

Пример 2. Дан параллелограмм *ABCD*. Биссектрисы его углов *A* и *D* делят сторону *BC* на три равные части. Вычислите стороны параллелограмма, если его периметр равен *40*.

Анализ условия задачи позволяет вычленить из условия ключевые *элементы. И здесь мы понимаем, что нельзя определить однозначно взаимное расположение биссектрис и стороны BC. Возможны два различных случая: биссектрисы пересекаются вне или внутри параллелограмма. Для данной задачи именно чертеж позволяет обнаружить два возможных случая и сформулировать различные гипотезы о длинах отрезков.*

При поиске решения учитель должен *помочь обучающимся увидеть, что задача содержит скрытую неоднозначность, и организовать исследовательскую работу по выявлению всех возможных вариантов расположения биссектрис. И затем построить план решения для каждого случая.*

План для случая 1:

1. Обозначить *BN=NK=KC=x.*
2. Доказать, что *AB=BN*.
3. Доказать, что *AB=CK*.
4. Выразить *BC* через *x*.
5. Составить уравнение периметра.
6. Найти *x*, вычислить стороны.

План для случая 2:

1. Обозначить *BN=2x*, *NC=x*.
2. Доказать, что *AB=BN*.
3. Выразить *BC* через *x*.
4. Составить уравнение периметра.
5. Найти *x*, вычислить стороны.

Осуществление решения. О*бозначим точку пересечения биссектрис через* M*, а точки пересечения биссектрис* AM *и* DM *со стороной* BC *через* N *и* K *соответственно. В зависимости от расположения точки* M *относительно прямой (отрезка)* CD *возможны два варианта: точка* M *расположена вне параллелограмма и внутри параллелограмма.*

1. *Пусть точка* M *расположена вне параллелограмма. Так как биссектриса* AM *отсекает от параллелограмма равнобедренный треугольник* ABN, *то* AB=BN=NK=KC=x. *Периметр параллелограмма равен 40, поэтому из уравнения* 2(x+3x)=40 *находим* x=*5. Значит,* AB=*5,* BC=*15.*

2. *Если точка* M *расположена внутри параллелограмма*, *то* NC=x, AB=BN=2x. *Из уравнения* 2(2x+3x)=40 *находим* x=*4. Значит,* AB=8 *и* BC=8+4=12.

Ответ: 5; 15 или 8; 12.

При проверке решения *необходимо полученные данные поставить в условие задачи. Второй случай требует более тщательного анализа, и учитель должен предложить обучающимся самостоятельно разобрать все возможные порядки точек на стороне* BC.

*При рефлексии деятельности обучающихся учитель может задач следующие вопросы: «*Какие трудности вы испытали при решении этой задачи?», «На каком этапе вы поняли, что возможны два различных случая?», «Какие ошибки можно допустить при оформлении решения?».

Выводы. Проведенное исследование позволяет утверждать, что тема «Четырехугольники» обладает значительным дидактическим потенциалом, реализация которого непосредственно зависит от выбранного уровня изучения геометрии. Сравнительный анализ содержания и логики развертывания материала на базовом и углубленном уровнях выявил принципиальное различие образовательных парадигм.

Поэтапное решение задач, представленное в статье, демонстрирует, что именно на углубленном уровне четырехугольник перестает быть самоцелью и превращается в средство развития геометрического мышления. Рассмотренные примеры показывают, как одна и та же геометрическая конфигурация может быть проанализирована с различных позиций. Это формирует у обучающихся не просто набор знаний, а способность к самостоятельному поиску решения, пониманию внутренних связей между различными разделами математики и, в конечном счете, готовит их к дальнейшему научному познанию и профессиональной реализации.

Литература:
1. Александров, А.Д. Геометрия. 8-9 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.Д. Александров, А.Л. Вернер, В.И. Рыжик. – Москва: Просвещение, 2019. – 272 с.
2. Безусова, Т.А. Методика изучения четырехугольников и их свойств и признаков / Т.А. Безусова // Международный журнал экспериментального образования. – 2019. – № 3. – С. 22-26
3. Малова, И.Е. Доказательства в теме «Четырехугольники» и их использование для реализации современных требований к результатам обучения математике / И.Е. Малова, Н.Г. Коршунова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 4. – С. 204-208
4. Математика. Геометрия: 7-9 классы: базовый уровень: учебник / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев [и др.]. – Москва: Просвещение, 2023. – 416 с.
5. Методика обучения геометрии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Гусев [и др.]; под ред. В.А. Гусева. – Москва: Академия, 2004. – 368 с.
6. Погорелов, А.В. Геометрия: учебник для 7-9 классов общеобразовательных учреждений / А.В. Погорелов. – Москва: Просвещение, 2022. – 241 с.
7. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Математика» (базовый и углубленный уровни) для 7-9 классов образовательных организаций. – Москва: Министерство просвещения РФ, 2025. – 210 с.
8. Шарыгин, И.Ф. Геометрия. 7-9 классы / И.Ф. Шарыгин. – Москва: Просвещение, 2022. – 462 с.

Педагогика

УДК 378.2
доктор педагогических наук, профессор Асадуллин Раиль Мирваевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент Григорьев Евгений Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);
аспирант 3 года обучения Корепанов Георгий Максимович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа)

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА (ПРАКТИКУМА) «ПЕДАГОГИКА» НА ОСНОВЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза. Подчеркивается, что внедрение цифровых технологий не должно ограничиваться исключительно технической модернизацией, а требует переосмысления педагогических подходов и роли человека в образовательном процессе. Анализируются современные тенденции использования искусственного интеллекта в образовании, включая международный опыт и практики внедрения в российских университетах. Особое внимание уделяется необходимости формирования субъектной позиции будущего педагога и перехода от трансляции готового знания к самостоятельному конструированию знаний студентами. В статье описывается практикум по педагогике как пространство профессионального становления будущих педагогов, основанное на механизмах самостоятельного открытия, рефлексии и апробации знаний в квазипрофессиональной деятельности. Раскрываются основные принципы построения такого образовательного процесса. Рассматривается трансформация ролей участников образовательного процесса, где студент выступает автором и конструктором знания, а преподаватель – организатором и фасилитатором мыслительной деятельности. Искусственный интеллект представлен как ассистент и инструмент сопровождения образовательной деятельности, способствующий генерации аналитического материала, развитию критического мышления и рефлексии. Показаны особенности использования искусственного интеллекта на различных этапах учебного занятия. Делается вывод о том, что использование искусственного интеллекта как дополнения к межсубъектному взаимодействию способствует развитию самостоятельного, критического и творческого мышления будущих педагогов.
Ключевые слова: образовательный процесс вуза, искусственный интеллект, субъектная позиция, субъект-субъектное взаимодействие, практикум, педагогика, компетентность.
Annotation. This article examines the integration of artificial intelligence technologies into the educational process at a university. It emphasizes that the introduction of digital technologies should not be limited solely to technical modernization, but requires a rethinking of pedagogical approaches and the role of humans in the educational process. Current trends in the use of artificial intelligence in education are analyzed, including international experience and implementation practices at Russian universities. Particular attention is paid to the need to develop the subjective position of future teachers and the transition from the transmission of existing knowledge to independent knowledge construction by students. The article describes a pedagogical practicum as a space for the professional development of future teachers, based on the mechanisms of independent discovery, reflection, and testing of knowledge in quasi-professional activities. The main principles of constructing such an educational process are revealed. The transformation of the roles of participants in the educational process is considered, where the student acts as the author and constructor of knowledge, and the teacher is the organizer and facilitator of mental activity. Artificial intelligence is presented as an assistant and a tool for supporting educational activities, facilitating the generation of analytical material, the development of critical thinking and reflection. The paper presents the specifics of using artificial intelligence at various stages of the classroom. It concludes that using artificial intelligence as a supplement to interpersonal interactions promotes the development of independent, critical, and creative thinking in future teachers.
Key words: university educational process, artificial intelligence, subject position, subject-subject interaction, practical training, pedagogy, competence.

Введение. В последние годы в нашу жизнь плотно интегрируются технологии искусственного интеллекта (ИИ). Это касается и сферы образования. Отметим, что часто процессы цифровой трансформации образования сводятся к технической составляющей. Говоря о цифровой трансформации образования, нельзя не учитывать видение текущего периода футурологами, которые говорят об изменении динамики роста научно-технического прогресса, его неоднородности, необходимости разделять технический прогресс и научный, роль человека в каждом из них [7].

ИИ занимает устойчивую позицию необходимого инструмента в обучении, с которым необходимо считаться.

Г.О. Чжижо и С.Е. Шишов в своих исследованиях отмечают, что использование ИИ способствует персонализации обучения и повышению его эффективности, отмечая, что процесс внедрения технологий в вузах Китая проходит более системно. Китай при активной государственной поддержке стремительно продвигает развитие приложений ИИ и в настоящее время занимает лидирующие позиции в мировом сообществе, в России же такие подходы находятся на стадии пилотных проектов, например, проект индивидуальных образовательных траекторий (университет МФТИ) [4]. М.С. Иванчук в своем исследовании обозначает необходимость дальнейшего осмысления и адаптации образовательных практик в контексте использования искусственного интеллекта [5].

Современная парадигма высшего педагогического образования требует перехода от трансляции готового знания к формированию субъектной позиции будущего учителя с учетом цифровизации [1]. В целях понимания и представления условий организации такого процесса в статье приводятся элементы практикума «Педагогика», выстроенного как пространство профессионального становления, где усвоение содержания курса происходит через механизмы самостоятельного открытия знаний, их рефлексивного осмысления и апробации в квазипрофессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Построение такого образовательного процесса основывается на нескольких базовых принципах. Принцип генетического обучения – освоение педагогической действительности строится дедуктивно: от усвоения всеобщей исходной формы, «клеточки» педагогического взаимодействия к развертыванию системы конкретных понятий через разрешение внутренних противоречий изучаемого явления. Студенты не заучивают готовые дефиниции, а конструируют определения, проходя путь «восприятие → представление → понятие».

Принцип деятельностного опосредования – образование рассматривается как преобразующий процесс, включающий полный, рефлексивно осмысленный цикл: целеполагание → планирование → исполнение → контроль → оценка. Знание выступает не целью, а средством решения профессионально-ориентированных задач.

Принцип коллективной субъектности – формирование профессиональной позиции происходит в пространстве межсубъектного взаимодействия. Культурный образец деятельности не транслируется в готовом виде, а рождается как личностное открытие в диалоге с преподавателем и сокурсниками.

Реализация субъект-субъектного подхода предполагает принципиальное перераспределение функциональных позиций участников. Позиция студента – от обучаемого к автору-конструктору. Студент перестает быть пассивным реципиентом информации. Он активно включен в процесс познания – самостоятельно формулирует цели, осуществляет поиск, выдвигает гипотезы, конструирует понятия и несет ответственность за коллективный результат. Его деятельность мотивирована не внешним требованием (оценкой), а внутренней потребностью в решении профессиональной задачи. Позиция преподавателя меняется от транслятора к организатору мыследеятельности.

Преподаватель реализует комплексную функцию, выступая одновременно как методолог, выстраивающий логику движения в учебном материале, фасилитатор, поддерживающий творческое напряжение и инициирующий поиск, редактор, обеспечивающий соответствие авторских версий студентов признанным научным стандартам на заключительном этапе работы.

Искусственный интеллект (ИИ) выступает в роли ассистента. ИИ интегрируется в процесс как инструмент сопровождения, выполняющий функции генерации эмпирического материала для анализа (примеры, кейсы, контексты), создания «интеллектуального сопротивления» (альтернативные точки зрения, контраргументы), сравнительного анализа студенческих определений с дефинициями из различных научных школ, рефлексивного анализа протоколов дискуссии для выявления эффективных/неэффективных стратегий мышления.

Программно-методическое обеспечение и характер сопровождения (в том числе со стороны ИИ) не являются статичными. Инструментовка поддержки эволюционирует в соответствии с уровнем развития субъектной позиции студентов, следуя логике «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) [2; 3]. На начальных этапах преобладает жесткое структурирование ориентировочной основы действий, по мере «взросления» студенческой группы акцент смещается в сторону самостоятельного проектирования и творческой импровизации. Реализация личностно-ориентированной модели педагогического образования в условиях цифровой трансформации требует переосмысления роли технологий. Искусственный интеллект (ИИ) в предлагаемой концепции рассматривается не как инструмент контроля или автоматизированной трансляции знаний, а как субъектоподобный компонент образовательной среды, интегрированный в логику событийной общности преподавателя и студентов. Задача ИИ – не заменить живое межсубъектное взаимодействие, а усилить его, создавая условия для более глубокой рефлексии, расширения поля возможностей и индивидуализации траектории становления субъектной позиции будущего педагога.

Встраивание ИИ в образовательный процесс происходит в соответствии с тремя этапами учебного занятия: мотивационно-ориентировочным, операционально-исполнительским, оценочно-рефлексивным и подчинено общей цели – поддержке студента в его движении от репродуктивной деятельности к авторской.

На мотивационно-ориентировочном этапе происходит расширение контекста и проблематизация. На этапе обнаружения предмета изучения и самостоятельного целеполагания ИИ выступает в роли «генератора смысловых разрывов». Получив запрос, сформулированный студентом или группой (например, «Образование как общественное явление»), ИИ не выдает готовое определение, а предоставляет материал для аналитической работы. Множественность контекстов ИИ предъявляет различные культурно-исторические, социальные и экономические контексты бытования понятия (например: «Как понимали образование в античности?», «Как трактуется образование в цифровом обществе?», «Каковы функции образования с точки зрения экономики труда?»). Это провоцирует столкновение смыслов и выводит студента за пределы узкоэмпирического, обыденного понимания.

Необходимо отметить основные модели взаимодействия: антонимичные и альтернативные. ИИ может предложить для анализа примеры, которые не вписываются в привычную логику (например, модели дескулинга И. Иллича, антропософская педагогика) [6], что создает познавательное противоречие, необходимое для запуска подлинного мышления; модель фиксации «наивных» гипотез – ИИ фиксирует и структурирует первичные, интуитивные формулировки целей и определений, предложенные студентами, сохраняя их для последующего сравнения с результатом, полученным на рефлексивном этапе.

На операционально-исполнительском этапе ИИ выступает как соисследователь и оппонент. В ходе коллективного решения задач (мозговой штурм, анализ признаков, моделирование и др.) ИИ включается как равноправный, хотя и специфический, участник дискуссии. Его функции здесь наиболее сложны и требуют методически грамотной настройки. Например, в роли «Интеллектуального протоколиста» ИИ в реальном времени фиксирует все высказываемые идеи, классифицирует их, отмечая повторяемость и выявляя тематические кластеры. Это снимает с участников группы рутинную задачу фиксации и позволяет им сосредоточиться на содержательном обсуждении. Сгенерированная ИИ «карта идей» служит материалом для анализа на следующем шаге. В роли «Генератора контраргументов» ИИ для преодоления эффекта «группомыслия» и стимуляции критического мышления по запросу группы (или преподавателя) предлагает аргументы против выдвигаемой версии. Он может указать на логические противоречия, привести примеры, опровергающие

обобщение, или актуализировать точку зрения, выпавшую из поля зрения участников. Важно, что ИИ не говорит: «Вы неправы», он говорит: «Существует точка зрения, согласно которой...», «А как быть с тем фактом, что...?». В роли «Помощника в моделировании» на этапе перехода от выделенных признаков к созданию знаковой модели ИИ может предложить визуализировать выявленные связи в различных графических форматах (схемы, ментальные карты, графы и др.), помогая студентам увидеть структуру изучаемого явления. Он выступает инструментом экстериоризации мысли.

На оценочно-рефлексивном этапе ИИ выступает как зеркало и аналитик. Кульминационный момент личностного присвоения знания – рефлексия. Здесь ИИ способен обеспечить глубину анализа, которая недостижима без цифровых инструментов, как пример, сравнение «до» и «после» – ИИ предъявляет студентам зафиксированные на первом этапе «наивные» формулировки целей и определений и сопоставляет их с итоговыми моделями и дефинициями, выработанными группой. Это делает траекторию личного интеллектуального движения наглядной и осознанной. Студент не просто чувствует, что «что-то понял», а видит конкретную дистанцию, которую он прошел. В процессе анализа процессуальных аспектов ИИ, обладая протоколом дискуссии, может провести ее ретроспективный анализ, отвечая на мета-вопросы преподавателя или студентов: «Какие гипотезы были выдвинуты, но отвергнуты, и почему?» (реконструкция истории поиска), «Кто из участников и в какой момент предложил ключевую идею, изменившую ход обсуждения?» (анализ вклада), «Были ли в дискуссии моменты, когда группа уходила от темы или заходила в тупик? Что послужило точкой возврата?» (анализ эффективности коммуникации). В роли своеобразного научного эксперта ИИ сравнивает материал с «большой наукой» – финальная редакторская функция преподавателя может быть усилена ИИ. ИИ может подобрать и предоставить для сравнения не одно, а спектр определений понятия из различных авторитетных научных школ, показав тем самым, что научная истина не монолитна, а вариативна. Это помогает студентам увидеть место их собственной версии в более широком контексте профессионального знания.

Выводы. Дидактическими принципами интеграции ИИ в образовательный процесс, его эффективного включения в субъект-субъектное взаимодействие выступают:

1. Принцип «прозрачного алгоритма» – студенты должны понимать логику работы ИИ, чтобы относиться к его «высказываниям» критически, а не как к истине в последней инстанции. Они являются субъектами не только по отношению к знанию, но и по отношению к инструменту его получения.

2. Принцип «фасилитируемого доступа» – инициатива обращения к ИИ должна исходить как от преподавателя (для создания проблемной ситуации), так и от самих студентов (для проверки гипотезы или поиска контраргумента). Превращение ИИ в постоянно фоновый инструмент («спроси у ИИ») разрушает ткань живого познавательного напряжения.

3. Принцип «дополнения, а не замещения» – ИИ берет на себя рутинные операции (фиксация, протоколирование, подбор контекстов) и операции, требующие сверхбыстрого анализа больших массивов информации. Это высвобождает время и когнитивные ресурсы студентов и преподавателя для подлинно творческих, коммуникативных и рефлексивных актов, которые остаются прерогативой человека.

4. «Этический» принцип – любое взаимодействие с ИИ должно быть направлено на раскрытие субъектности студента, а не на ее подавление. ИИ не оценивает студента, не ставит ему «диагноз» и не ранжирует его, задача ИИ – предоставить материал и инструменты для самооценки и самоанализа.

Как и педагогическая инструментовка преподавателя, характер включения ИИ динамичен. На начальных этапах обучения, когда студенты только овладевают правилами познания, ИИ выступает в роли «структурирующего помощника», предлагающего четкие алгоритмы и контексты. По мере развития субъектной позиции студентов их запросы к ИИ усложняются: от «Что это?» и «Какие есть признаки?» они переходят к запросам типа «Найди противоречие в нашей модели», «Предложи альтернативную гипотезу», «Покажи, как наша модель соотносится с теорией Х». ИИ становится «рефлексивным партнером», помогающим выйти на новый уровень обобщения и осознания собственной мыслительной деятельности.

Таким образом, интеграция ИИ в образовательный процесс, построенный на принципах содержательного обобщения и субъект-субъектного взаимодействия, позволяет не просто повысить эффективность усвоения знаний, но и вывести на качественно новый уровень саму способность будущего педагога к самостоятельному, критическому и творческому мышлению, превращая его в подлинного автора собственной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Асадуллин, Р.М. Образование будущего / Р.М. Асадуллин. – Москва: Педагогика, 2023. – 286 с.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо-Пресс, 2002. – 1008 с.

4. Го, Чжижо. Роль искусственного интеллекта в трансформации педагогических практик: опыт китайских и российских вузов / Чжижо Го, С.Е. Шишов // Педагогика. – 2025. – Т. 89. – № 5. – С. 120-128

5. Иванчук, М.С. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании / М.С. Иванчук // Педагогика. – 2025. – № 1. – С. 5-16

6. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет) / И. Иллич; пер. под ред. Т. Шанина. – Москва: Просвещение, 2006. – 160 с.

7. Мартынов, В.Г. Технологии виртуальной, дополненной и смешанной реальности в высшем образовании: оценка применимости / В.Г. Мартынов, П.К. Калашников [и др.]// Педагогика. – 2026. – № 1. – С. 83-99

УДК 378.147

старший преподаватель, аспирант Бакина Евгения Александровна
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

ЦИФРОВОЕ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В эпоху цифровизации взаимодействие ИКТ с образовательной системой вызвало кардинальные преобразования всех компонентов учебного процесса. Интеллектуальные устройства обеспечивают доступ к знаниям в любое время и из любой точки мира. При быстром развитии профессионального образования и ужесточении требований к выпускникам традиционные методы оценки часто не справляются с задачей объективно отразить уровень сформированности компетенций. В статье мы рассматриваем цифровое портфолио как современный инструмент комплексной оценки достижений студентов в вузе. Данный инструмент выступает средством оценивания не только финальных результатов, но и процесса обучения в целом. Digital portfolio гармонично объединяет как очные занятия, так и

онлайн-компоненты. Кроме того, позволяет вести непрерывный мониторинг прогресса учебной деятельности. Также, подчёркивает вклад в развитие компетенций, мотивацию и подготовку к профессиональной деятельности. Таким образом, цифровое портфолио как универсальный и многофункциональный инструмент создаёт новые возможности для фиксации академических успехов обучающихся. Актуальность темы связана с необходимостью изучения современных цифровых ресурсов образовательной политики для повышения эффективности обучения и формирования компетенций у студентов.

Ключевые слова: цифровизация, цифровое портфолио, оценивание, цифровая компетенция, цифровая коммуникативная компетенция, высшее образование.

Annotation. In the digital epoch, the interaction of ICT with the educational system has caused fundamental transformations of all components of the educational process. Smart devices provide access at any time and from any place in the world. With the rapid development of professional education and strict requirements to graduates, traditional assessment methods often fail to objectively reflect the level of competence formation. In the article, we consider the digital portfolio as a modern tool for the comprehensive assessment of students` achievements in higher education institutions. This tool serves as a means of evaluating not only final results but also the entire learning process. The digital portfolio harmoniously integrates both in-person sessions and online components. Additionally, it enables continuous monitoring of academic progress. It also emphasizes the contribution to competence formation, motivation and preparation for professional activities. Thus, the digital portfolio as a universal and multifunctional tool, creates new opportunities for documenting students` academic achievements. The relevance of the topic stems from the need to study modern digital resources of educational policy to enhance learning effectiveness and competence formation among students.

Key words: digitalization, digital portfolio, assessment, digital competence, digital communication competence, higher education.

Введение. Развитие цифрового общества – одна из ключевых задач государственной политики. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития РФ до 2030 года» определяет становление «цифровой зрелости» в ведущих отраслях экономики, и образование не является исключением. Под цифровой зрелостью мы понимаем комплексный показатель, оценивающий степень цифрового развития компании или организации и её способность к трансформации.

Современная система профессионального образования переживает глубокую модернизацию под влиянием технологического прогресса, изменений на рынке труда и появления новых образовательных подходов. Навыками современности становятся критическое и аналитическое мышление, цифровая коммуникация, творческое мышление, саморазвитие, компетентность в решении проблем, сотрудничество в команде. Не стоит также забывать и о smart-компетенциях, значимость которых в современной научной и практической жизни демонстрирует восходящий тренд. И главная задача – оценить компетенции обучающихся, учитывая не только теоретическую базу, но и практические умения.

Классические методы оценки (экзамены, тесты, контрольные работы) в основном сфокусированы на проверке полученных знаний и часто не показывают уровень владения компетенциями, что, в свою очередь, побуждает к поиску более адаптивных оценочных инструментов, способствующих имплементации нового в образовательный процесс.

В качестве инновационного инструмента оценивания в контексте обучения иностранному языку (английскому языку) мы рассматриваем цифровое портфолио или digital portfolio.

Изложение основного материала статьи. Вопросом цифрового портфолио занимались как отечественные, так и зарубежные учёные: В.К. Загвоздкин, Н.В. Тихонова, Т.Г. Новикова, А.А. Смолянинов, Ф.Д. Пираков, A.A. Bullock, P.P. Hawk [3; 6; 7; 9; 10; 11].

Рассмотрим эволюцию данного понятия.

Изначально портфолио рассматривался как кейс/папка работ инженера, дизайнера, архитектора [8]. В образовательном пространстве портфолио – технология оценивания, аккумулирующая работы обучающихся (проекты, эссе, мультимедийные презентации, отзывы, сертификаты, дипломы), демонстрируя образовательную траекторию с фокусом на развитие и индивидуальный прогресс студентов.

Цифровизация высшей школы сформулировала новые образовательные отношения, нуждающиеся в соответствующих инструментах, и электронное (цифровое) портфолио стало решением этой задачи, эволюционировав из простой коллекции отсканированных документов в интерактивную платформу для презентации и совершенствования компетенций [5].

Стоит отметить, что по мнению Н.В. Тихоновой цифровое портфолио применяется не только для оценки предметных знаний, но и надпрофессиональных компетенций (лидерство, цифровые навыки, критическое мышление, коммуникация) [9].

Е.Н. Шутенко подчёркивает: цифровое портфолио – не просто хранилище, а полноценный инструмент образовательной и воспитательной политики, интегрированный с LMS, проектными платформами и карьерными сервисами [10].

Lorenzo G., Ittelson J. рассматривают данный инструмент как цифровую коллекцию выборочных работ обучающихся, спроектированную с использованием мультимедиа (текст, аудио, видео, графики, инфографика, презентации) и доступную через Интернет или иные цифровые платформы [12].

Мы понимаем под цифровым портфолио инструмент, позволяющий как преподавателям, так и студентам создавать, хранить и систематизировать свои достижения, проекты, творческую деятельность и результаты академической успеваемости в мультимедийном формате.

К.С. Лебедева отмечает следующие ключевые компоненты для создания цифрового портфолио с учётом персонализированного подхода в образовании:

1) мотивационный (ориентирован на формирование личностной заинтересованности студента в ведении портфолио);
2) познавательный (реализуется через содержательное наполнение и осмысление собственного опыта);
3) деятельностный (охватывает инструменты взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса) [4].

Помимо персонализированного подхода выделяют и деятельностный подход, на который опирается данный цифровой инструмент, акцентирующий внимание на оценке обучения в процессе его протекания, а не в отрыве от практики, ориентируясь на инструменты, применяемые в обучении.

В продолжении темы изучения компонентного состава digital portfolio Bullock и Hawk формулируют следующее:

1) портфолио преследует определённые цели;
2) портфолио разрабатывается для определённой аудитории;
3) портфолио содержит информацию о проделанной работе (так называемые «доказательства»);
4) портфолио включает в себя рефлексию касательно данных «доказательств».

Кроме того, данные исследователи подразделяют портфолио на такие виды: портфолио процессов, портфолио продукта, демонстрационное портфолио, учебное портфолио и оценочное портфолио [11].

Отечественные учёные, принимая во внимание первоначальную интерпретацию данного понятия в качестве совокупности документов, фиксирующих достижения студентов, и инструмента оценки, выделяют такие виды портфолио,

как:

1) портфолио достижений (сертификаты, дипломы, грамоты, подтверждающие участие в различных мероприятиях);

2) рефлексивное портфолио (содержащее текущие учебные работы, отслеживающее динамику развития компетенций студентов);

3) проблемно-исследовательское портфолио (материалы, созданные в процессе решения научных задач и подготовки исследовательских проектов);

4) тематическое портфолио (формируемое в ходе изучения конкретной темы, курса дисциплин) [2].

Какие же функции реализует данный цифровой ресурс? Как средство оценивания digital portfolio осуществляет следующие функции:

1) диагностическая (отражает степень сформированности компетенций, указывая на сильные/слабые стороны студента);

2) оценочная (обеспечивает основу для анализа достижений);

3) развивающая (побуждает к самоанализу, рефлексии, целеполаганию для профессионального роста);

4) мотивационная (демонстрирует динамику прогресса, создаёт интерес к обучению);

5) рефлексивная (осмысление личностных ценностей и целей);

6) презентационная (возможность представить достижения для оценки);

7) коммуникативная (выступает каналом обратной связи между студентом, преподавателем и, возможно, работодателем) [1]

Рассмотрим ключевые принципы применения цифрового портфолио, которые представлены на рисунке 1.

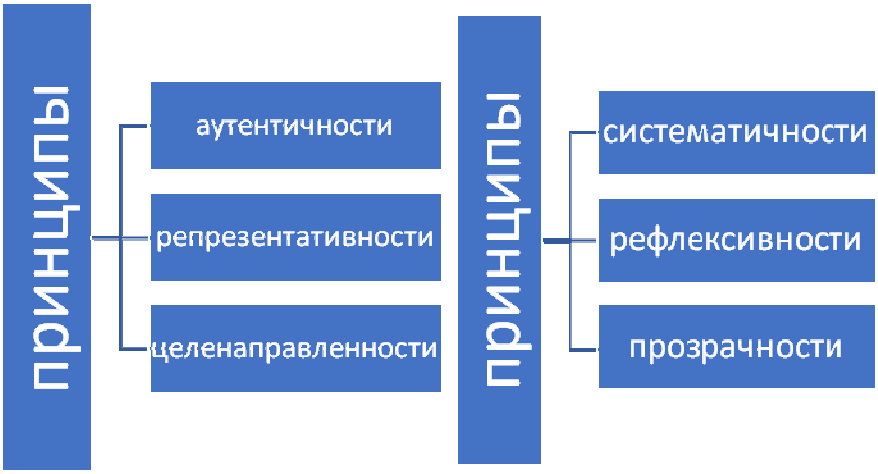


Рисунок 1. Принципы применения цифрового портфолио

1) Принцип аутентичности: портфолио должно отражать реальные достижения студента и демонстрировать его истинные компетенции;

2) Принцип репрезентативности: материалы портфолио отражают освоение основных компетенций, закреплённых в учебной программе;

3) Принцип целенаправленности: чёткие цели обучения и оценки;

4) Принцип систематичности: портфолио подлежит регулярному обновлению, отражая этапы профессионального развития;

5) Принцип рефлексивности: активное участие студента в анализе своего успеха и формулировке новых целей;

6) Принцип прозрачности: критерии оценки и требования к содержанию портфолио должны быть ясными и доступными для всех участников учебного процесса.

Для создания и разработки портфолио можно воспользоваться следующими средствами: Wix, Site 123, Webnode, Tilda, а также персональные страницы в социальных сетях, позволяющие структурировать контекст по разделам и применять креативные и дизайнерские решения; блог, который можно интегрировать не только в социальные сети, но и мессенджеры. Для цифрового поколения студентов (поколения Z) последние два средства ведения портфолио весьма актуальны, соответственно, они не вызывают неприятия, а наоборот с удовольствием будут реализовываться на практике, так как данный инструмент позволяет переосмыслить свою роль в образовательной деятельности, проанализировать: что было достигнуто, с какими трудностями пришлось столкнуться, что необходимо предпринять для коррекции текущих показателей.

Мы использовали цифровое портфолио для оценки сформированности цифровой коммуникативной компетенции при обучении английскому языку у студентов первого курса неязыкового направления подготовки. Выбор цифрового портфолио в качестве инструмента оценивания был обусловлен тем, что он сочетает аутентичные цифровые практики с презентацией языковых навыков в онлайн-общении. В цифровое портфолио можно загрузить проекты студентов, цифровой рассказ, презентации, результаты тестовых и контрольных работ, сертификаты об участии в научных конференциях, дипломы олимпиадных мероприятий, подкасты и другие мероприятия, указывающие на участие в учебной, научной и внеучебной деятельности. Студенты анализируют свои работы, выявляют сильные/слабые стороны, сравнивают свои результаты с результатами одногруппников, что мотивирует на совершенствование имеющихся компетенций и навыков, способствуя активной познавательной деятельности. Преподаватель оценивает результаты обучающихся: сформированность цифровой коммуникативной компетенции, то есть умение продуктивно взаимодействовать/ коммуницировать на английском языке в цифровой среде посредством мультимедийных ресурсов. Данное средство оценивания обеспечивает объективность через мультимедиа-доказательства и персонализацию оценки.

Выводы. Таким образом, учитывая всё вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что digital portfolio, являясь средством оценки академических достижений студентов, улучшает качество образовательных услуг, совершенствует цифровые и коммуникативные компетенции, подчёркивая когнитивный аспект, который имеет не меньшее значение в учебном процессе. Его применение отражает динамику профессионального роста обучающихся на протяжении всей

учебной деятельности. А также, данный инструмент выступает механизмом персонализации, что обусловлено требованиями государства и общества к внедрению современных технологических средств обучения, способных активизировать мотивацию к саморазвитию и формированию индивидуального цифрового профиля профессионала в долгосрочной перспективе.

Литература:

1. Авершина, А.С. Цифровое портфолио как средство оценки компетенций обучающихся системы профессионального образования / А.С. Авершина, Е.Н. Киреева // В сборнике материалов научно-практических конференций. – Керчь: КГМТУ, 2026. – С. 1223-1228
2. Василекина, О.М. Цифровое портфолио как необходимая часть технологии цифрового двойника студента / О.М. Василекина // Известия Великолукской государственной сельскохозяйственной академии. – 2023. – № 4. – С. 74-80
3. Загвоздкин, В.К. Портфолио в учебном процессе / В.К. Загвоздкин // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 251-259
4. Лебедева, К.С. Цифровое портфолио как средство персонификации образовательного процесса обучающихся вуза / К.С. Лебедева // Образовательные ресурсы и технологии. – 2025. – № 4(53). – С. 15-24
5. Пашков, М.В. Проблемы и риски цифровизации высшего образования / М.В. Пашков // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 3. – С. 40-57
6. Пираков, Ф.Д. Система электронного портфолио обучающихся (е-портфолио) как элемент информационной среды управления учебным процессом в педагогическом вузе / Ф.Д. Пираков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(190). – С. 91-97
7. Смолянинов, А.А. Электронное портфолио как средство профессионального самоопределения магистрантов педагогического направления / А.А. Смолянинов // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13. – № 7. – С. 91-102
8. Сотова, В.А. Цифровое портфолио студента в практике ведущих российских университетов / В.А. Сотова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 4(68). – С. 166-171
9. Тихонова, Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей / Н.В. Тихонова // Высшее образование в России. – 2021. – № 10. – С. 87-98
10. Шутенко, Е.Н. Механизмы активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения / Е.Н. Шутенко // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 10. – С. 91-114
11. Bullock, A.A. Developing a teaching portfolio / A.A. Bullock, P.P. Hawk. – New York: Merrill Prentice Hall, 2001. – 168 p.
12. Lorenzo, G. An overview of E-portfolios / G. Lorenzo, J. Ittelson // Educause Learning Initiative. – 2005. – P. 1-28

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Барцаева Елена Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Котькина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант Перепёлкина Екатерина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

КОРРЕКЦИЯ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема современной логопедии и инклюзивной практики – коррекция дислексии у младших школьников, имеющих речевые нарушения. Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью нарушений чтения среди учащихся с общим недоразвитием речи и необходимостью поиска эффективных методов коррекции, отвечающих требованиям инклюзивного образования. Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности применения нейропсихологических упражнений в структуре логопедической работы по преодолению дислексии у второклассников с общим недоразвитием речи (III уровень речового развития). В статье проанализированы психофизиологические механизмы чтения и этиопатогенез дислексии, особое внимание уделено нейропсихологическим факторам, лежащим в основе данного нарушения. Представлена авторская методика коррекционной работы, включающая три блока нейропсихологических упражнений. Описана организация опытно-экспериментального исследования на базе общеобразовательной организации. В статье приведены качественные и количественные результаты диагностики навыков чтения (беглость, правильность, выразительность, осознанность) на констатирующем и контрольном этапах. Выявлена положительная динамика: у 12,5% учащихся дислексия преодолена полностью, значительно сократилось количество детей с низким уровнем сформированности навыка чтения (с 62,5% до 25%). Авторы приходят к выводу, что включение нейропсихологических упражнений в логопедическую работу позволяет комплексно воздействовать на нарушенные компоненты чтения, оптимизировать межполушарное взаимодействие и повысить эффективность коррекции дислексии в условиях инклюзивного образования. Представленные материалы могут быть полезны учителям-логопедам, педагогам-психологам и учителям начальных классов.

Ключевые слова: дислексия, нейропсихологические упражнения, младшие школьники, общее недоразвитие речи, коррекция, инклюзивная практика, навык чтения, логопедическая работа.

Annotation. The article discusses an urgent problem of modern speech therapy and inclusive practice – the correction of dyslexia in younger schoolchildren with speech disorders. The relevance of this study stems from the widespread occurrence of reading disorders among primary school children with general speech underdevelopment. This situation necessitates the search for and development of effective correctional methods that align with the principles of modern inclusive education. The primary purpose of this research is to provide a theoretical foundation for and experimentally validate the effectiveness of incorporating neuropsychological exercises into speech therapy sessions aimed at overcoming dyslexia in second-grade students diagnosed with general speech underdevelopment (Level III speech development). The article analyzes the psychophysiological mechanisms of reading and the etiopathogenesis of dyslexia, paying special attention to the neuropsychological factors underlying this disorder. The

author's method of correctional work is presented, which includes three blocks of neuropsychological exercises. The organization of experimental research on the basis of a general education organization is described. The article presents qualitative and quantitative results of the diagnosis of reading skills (fluency, correctness, expressiveness, awareness) at the ascertaining and control stages. A positive trend has been revealed: 12.5% of students have completely overcome dyslexia, and the number of children with a low level of reading skills has significantly decreased (from 62.5% to 25%). The authors conclude that the inclusion of neuropsychological exercises in speech therapy work makes it possible to comprehensively influence the impaired components of reading, optimize interhemispheric interaction and increase the effectiveness of dyslexia correction in inclusive education. The presented materials can be useful for speech therapists, educational psychologists and primary school teachers.

Key words: dyslexia, neuropsychological exercises, primary school students, general speech underdevelopment, correction, inclusive practice, reading skills, speech therapy.

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева по теме «Научно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики»

Введение. Современная система начального образования предъявляет высокие требования к качеству освоения навыков письменной речи, в частности чтения, которое является основой для успешного обучения по всем учебным дисциплинам. Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, обеспечиваемый согласованной работой различных анализаторных систем и центральной нервной системы [5; 8]. Нарушение этого процесса, или дислексия, проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, искажающих звуко-слоговую структуру слов, затрудняющих понимание прочитанного и препятствующих полноценной учебной деятельности [6].

Наибольшую группу риска по возникновению дислексии составляют младшие школьники с речевыми нарушениями, в частности с общим недоразвитием речи (ОНР). Несформированность фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов устной речи создает базу для возникновения вторичных нарушений письменной речи [7]. По данным различных исследователей, распространенность дислексии среди данной категории учащихся значительно превышает среднестатистические показатели, что актуализирует необходимость поиска эффективных методов коррекции.

В условиях инклюзивной практики, предполагающей обучение детей с особыми образовательными потребностями в среде нормативно развивающихся сверстников, особую значимость приобретают комплексные методы воздействия. Одним из современных и результативных направлений является использование нейропсихологических упражнений, направленных на коррекцию нейродинамических связей, межполушарного взаимодействия и высших психических функций, составляющих нейропсихологический базис чтения [2; 10]. Однако, несмотря на теоретическую обоснованность, методические аспекты включения нейропсихологических упражнений в логопедическую работу по коррекции дислексии в условиях инклюзии разработаны недостаточно, что и определило цель нашего исследования: разработать и экспериментально апробировать содержание логопедической работы по коррекции дислексии у младших школьников с речевыми нарушениями посредством нейропсихологических упражнений в условиях инклюзивной практики.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ литературы показал, что чтение является сложным видом речевой деятельности, включающим техническую (сенсомоторную) и смысловую (семантическую) стороны [5; 8]. По определению Р.И. Лалаевой, дислексия представляет собой частичное нарушение формирования навыка чтения. Оно проявляется в виде множественных, повторяющихся и стойких ошибок, причиной которых является недостаточная сформированность высших психических функций, задействованных в процессе чтения [6]. У младших школьников с ОНР дислексия имеет сложную структуру и часто носит смешанный характер, сочетая признаки фонематической (трудности звукобуквенного анализа), оптической (смешение графически сходных букв) и семантической (нарушение понимания) форм [1; 7].

Нейропсихологический подход, развиваемый в трудах А.Р. Лурии, Т.В. Ахутиной, А.В. Семенович, рассматривает любую высшую психическую функцию, включая чтение, как сложную функциональную систему, работа которой обеспечивается совместной деятельностью трех взаимосвязанных блоков мозга. Согласно теории А.Р. Лурии, первый блок – блок регуляции тонуса и бодрствования (энергетический) – включает подкорковые структуры и стволовые отделы мозга. Он обеспечивает поддержание оптимального уровня активности коры, необходимое для длительного сосредоточения и работоспособности при чтении. При его недостаточности у детей наблюдаются быстрая истощаемость, колебания темпа чтения, пропуски строк и снижение концентрации внимания.

Второй блок, отвечающий за прием, переработку и хранение информации, располагается в задних отделах коры головного мозга (височной, теменной и затылочной областях). Его функция заключается в обработке слухоречевых, зрительных, кинестетических и зрительно-пространственных данных. Как отмечает Т.В. Ахутина, в рамках этого блока фонематический слух и анализ необходимы для различения звуков речи, зрительный анализ – для узнавания образов букв и слов, а зрительно-пространственные функции – для удержания строки и ориентации в тексте. Дефицитарность различных отделов этого блока проявляется в смешении фонетически или графически сходных букв, искажении звуко-слоговой структуры слов, трудностях понимания прочитанного.

Третий блок – блок программирования, регуляции и контроля деятельности – связан с работой лобных отделов мозга, особенно префронтальных зон. Он обеспечивает планирование читательских действий, контроль за их выполнением, удержание цели чтения и смысловое прогнозирование. При слабости этого блока у детей возникают трудности произвольной организации чтения, проявляющиеся в импульсивности, угадывающем чтении, персеверациях (повторах) букв или слов, ошибках согласования и нарушении понимания сложных текстов.

А.В. Семенович, развивая идеи А.Р. Лурии, предложила метод замещающего онтогенеза, основанный на принципе последовательной активизации всех трех блоков мозга через специально организованные нейропсихологические упражнения. Применительно к коррекции дислексии этот подход предполагает комплексное воздействие: нормализацию энергетического потенциала (I блок), развитие операциональных вербальных и невербальных функций (II блок) и формирование произвольной саморегуляции (III блок). Таким образом, дислексия в рамках данного подхода рассматривается не как изолированный дефект, а как следствие системного нарушения взаимодействия трех функциональных блоков мозга, что определяет необходимость комплексной нейропсихологической коррекции [10].

Соответственно, коррекционное воздействие должно быть направлено на активизацию всех трех блоков. А.В. Семенович предложена система нейропсихологической коррекции, основанная на методе замещающего онтогенеза, включающая упражнения для стабилизации энергетического потенциала, формирования операционального обеспечения психических процессов и развития произвольной саморегуляции [10].

Опираясь на данные теоретические положения, нами было организовано опытно-экспериментальное исследование на

базе МОУ «Лицей № 7» г. Саранска. В исследовании приняли участие 16 учеников вторых классов с логопедическим заключением «ОНР, III уровень речевого развития». Целью констатирующего этапа было изучение исходного уровня сформированности навыков чтения. Диагностика, основанная на методиках Т.В. Ахутиной, А.Н. Корнева и Р.И. Лалаевой, включала оценку четырех компонентов чтения: беглости, правильности, выразительности и осознанности.

В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что у большинства испытуемых (62,5%, что составило 10 человек) навык чтения сформирован на низком уровне. Средний уровень продемонстрировали 37,5% учащихся (6 человек). Высокий уровень сформированности навыка выявлен не был. Качественный анализ выявил у детей характерные для дислексии ошибки: низкую скорость чтения (30-40 слов в минуту), пропуски и перестановки букв и слогов (например, «жаровонка» вместо «жаворонка»), монотонность и невыразительность, фрагментарное понимание смысла прочитанного. Эти данные свидетельствовали о наличии у второклассников смешанной дислексии и необходимости проведения целенаправленной коррекционной работы.

На формирующем этапе была разработана и реализована программа логопедической работы, основным средством которой стали нейропсихологические упражнения, адаптированные для младших школьников и классифицированные на три группы:

– Упражнения, направленные на стабилизацию и активизацию энергетического потенциала: дыхательные (например, «Цветок», «Задуем свечу»), телесные («Дерево на ветру», «Силач»), релаксационные, а также глазодвигательные («Восьмерки», «Вверх-вниз»). Их цель – оптимизация нейродинамических показателей, повышение работоспособности и расширение полей зрения.

– Упражнения для формирования операциональных основ вербальных и невербальных функций: на развитие зрительного гнозиса («Какие предметы спрятаны?»), пространственных представлений («Графический диктант»), фонематических процессов («Перевертыши»), различных видов памяти («Найди пару») и, ключевые, на развитие межполушарного взаимодействия («Нос-ухо», «Рожки-ножки»).

– Упражнения для развития произвольной саморегуляции и контроля: («Расшифруй слова», «Запрещенные слова»), направленные на формирование умения ставить цель, планировать и контролировать свою деятельность при чтении [4; 9].

Занятия проводились в подгрупповой форме 2 раза в неделю. В условиях инклюзивной практики была организована тесная взаимосвязь с учителем начальных классов и педагогом-психологом, которые также включали данные упражнения в структуру своих уроков и занятий, что обеспечило принцип системности и комплексности воздействия.

Эффективность разработанной программы была доказана на контрольном этапе исследования (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности навыка чтения

Уровень развития навыка чтения	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0%	12,5%
Средний	37,5%	62,5%
Низкий	62,5%	25%

Сравнительный анализ результатов показал существенную положительную динамику. Количество испытуемых с низким уровнем сформированности навыка чтения сократилось более чем вдвое (с 62,5% до 25%). Доля детей со средним уровнем возросла до 62,5%, а 12,5% учащихся достигли высокого уровня, что указывает на полную компенсацию дислексических нарушений в данной группе. Наиболее выраженная динамика наблюдалась по показателям беглости и правильности чтения, что связано с активизацией I и II функциональных блоков мозга и улучшением звукобуквенного анализа. Улучшение осознанности чтения указывает на положительное влияние упражнений III группы на функции программирования и контроля.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Коррекция дислексии у младших школьников с речевыми нарушениями в условиях инклюзивной практики будет наиболее эффективной при включении в логопедическую работу нейропсихологических упражнений. Комплексное использование упражнений, направленных на стабилизацию энергетического потенциала, развитие операциональных основ психических процессов (включая межполушарное взаимодействие) и формирование произвольной саморегуляции, позволяет воздействовать на все компоненты нарушенного навыка чтения. Полученные положительные результаты экспериментальной работы (снижение доли учащихся с низким уровнем навыка чтения с 62,5% до 25% и появление детей с высоким уровнем) доказывают целесообразность и эффективность предложенного содержания логопедической работы. Представленная методика может быть рекомендована к использованию учителям-логопедам, психологам и педагогам инклюзивных образовательных организаций.

Литература:

1. Алтухова, Т.А. Формирование операций морфемного анализа в развитии сознательного чтения у учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи / Т.А. Алтухова // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: материалы III Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии. – Москва: МГПУ, 2007. – С. 4-12

2. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 320 с.

3. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – Москва: Юрайт, 2025. – 157 с.

4. Барцаева, Е.В. Организация и содержание логопедической работы по преодолению дислексии у младших школьников с общим недоразвитием речи / Е.В. Барцаева, Е.В. Перепёлкина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 5(2). – С. 78-82

5. Егоров, Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению / Т.Г. Егоров; под ред. Н.Л. Карповой // Исследование чтения и грамотности в психологическом институте за сто лет: хрестоматия. – Москва: Русская школьная библиографическая ассоциация, 2013. – С. 132-135

6. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие / Р.И. Лалаева; науч. ред. Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2024. – 256 с.

7. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – Москва: АРКТИ, 2005. – 224 с.

8. Лурия, А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования: учеб. пособие / А.Р. Лурия. – Москва: Академия,

2002. – 304 с.
9. Перепёлкина, Е.В. Нейропсихологические упражнения как средство коррекции дислексии у младших школьников / Е.В. Перепёлкина, Е.А. Шуваева; редкол. А.Н. Яшкова (науч. ред.), М.И. Каргин (отв. за вып.), [и др.] // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сб. науч. тр. по материалам IX Междунар. науч.-практ. конф., Саранск, 20 марта 2025 г. – Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2025. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1892-3
10. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В. Семенович. – Москва: Генезис, 2023. – 474 с.

Педагогика

УДК 377.1
преподаватель кафедры физического и математического образования Бендик Ольга Александровна
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ В СИСТЕМЕ СПО

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема повышения качества математической подготовки студентов среднего профессионального образования, обучающихся по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование». Автором обосновывается необходимость перехода от традиционного абстрактного изучения математических дисциплин к практико-ориентированному обучению, тесно интегрированному с профессиональной деятельностью будущих программистов. Проведен детальный анализ требований Федерального государственного образовательного стандарта СПО и профессионального стандарта «Программист». На основе этого выделены ключевые математические компетенции, наиболее востребованные в современной IT-сфере. В статье представлен авторский сквозной сюжетный кейс «Разработка мобильного приложения-трекера привычек». Кейс интегрирует содержание трех математических дисциплин. Подробно описывается поэтапная методика внедрения данного кейса в образовательный процесс. Особое внимание уделяется системе оценивания результатов выполнения кейса. Эмпирические данные, приведенные в статье, подтверждают наличие устойчивого разрыва между знаниевым и деятельностным компонентами математической подготовки обучающихся. Доказано, что применение сквозных профессионально-ориентированных кейсов способствует преодолению указанного разрыва и значительному повышению мотивации студентов к изучению математических дисциплин. Статья адресована преподавателям математических и общепрофессиональных дисциплин системы СПО, а также специалистам, занимающимся вопросами интеграции фундаментального и профессионального образования.
Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, математическая подготовка программистов, ФГОС СПО, профессиональный стандарт, сквозной кейс, контекстное обучение, профессиональные компетенции.
Annotation: The article examines the pressing issue of improving the quality of mathematical training for students in secondary vocational education enrolled in the specialty 09.02.07 «Information Systems and Programming». The author substantiates the necessity of transitioning from the traditional abstract study of mathematical disciplines to practice-oriented learning, closely integrated with the professional activities of future programmers. A detailed analysis of the requirements of the Federal State Educational Standard for Vocational Education and the professional standard «Programmer» has been carried out. Based on this, the key mathematical competencies most in demand in the modern IT sphere are identified. The article presents the author's end-to-end narrative case study «Development of a Mobile Habit Tracker Application». The case study integrates the content of three mathematical disciplines. The step-by-step methodology for implementing this case study into the educational process is described in detail. Special attention is paid to the system for evaluating the results of the case study. The empirical data presented in the article confirm the existence of a persistent gap between the knowledge and activity components of students' mathematical preparation. It is proven that the use of end-to-end professionally oriented case studies helps to overcome this gap and significantly increase students' motivation to study mathematical disciplines. The article is addressed to teachers of mathematical and general professional disciplines in the vocational education system, as well as to specialists dealing with the integration of fundamental and professional education.
Key words: practice-oriented learning, mathematical training of programmers, Federal State Educational Standard for Vocational Education, professional standard, end-to-end case study, contextual learning, professional competencies.

Введение. Современная система среднего профессионального образования переживает этап активной трансформации, обусловленный стремительным развитием цифровой экономики и возрастающими требованиями работодателей к качеству подготовки специалистов IT-сферы. Подготовка программистов в колледжах и техникумах сегодня ориентирована на формирование не только узкопрофессиональных навыков, но и фундаментальной базы, позволяющей выпускнику адаптироваться к быстро меняющимся технологиям.

В структуре ФГОС СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» математические дисциплины – «Элементы высшей математики», «Дискретная математика», «Теория вероятностей и математическая статистика» – отнесены к общепрофессиональному учебному циклу (ОП.00) [8]. Это принципиально важный момент: стандарт определяет их не как общенаучную или общеобразовательную нагрузку, а как неотъемлемую часть профессиональной подготовки программиста. Согласно иерархии ФГОС, общепрофессиональные дисциплины (ОП.00) входят в состав профессионального цикла и призваны создавать инструментальную базу для освоения профессиональных модулей (ПМ.00). Анализ профессионального стандарта «Программист» (код 06.033) показывает, что трудовые функции разработчика программного обеспечения, тестировщика, аналитика данных требуют владения методами математического анализа, дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики [5]. В разделе «Необходимые знания» профстандарта фигурируют такие позиции, как «методы анализа и формализации требований», «методы обработки информации», «основы алгоритмизации», «методы статистического анализа данных», что напрямую коррелирует с содержанием математических дисциплин. Однако, как показывает практика и результаты педагогических исследований, существует устойчивый разрыв между формальным изучением математических дисциплин и их реальным применением в профессиональной деятельности [5]. Студенты часто не осознают связи между абстрактными математическими понятиями и конкретными задачами программирования, что приводит к снижению мотивации и формальному усвоению знаний. По данным автора, у 87,5% студентов фиксируется снижение коэффициента усвоения при переходе от знаниевого к

деятельностному компоненту, а средний разрыв между знанием формул и умением применять их в профессиональном контексте составляет 9%.

Цель данной статьи – представить методику практико-ориентированного обучения математическим дисциплинам на основе сквозных сюжетных кейсов и обосновать её эффективность в контексте требований ФГОС СПО и профессионального стандарта.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологическую основу предлагаемого подхода составляет концепция контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким [3; 4]. Согласно этой концепции, усвоение абстрактных знаний должно быть «наложено на канву» будущей профессиональной деятельности, моделируемой в учебном процессе с помощью системы дидактических форм и методов. А.А. Вербицкий подчеркивает: «Чтобы получить статус знания, осознанного отражения действительности, информация с самого начала должна "примериваться" к действию, усваиваться в его контексте» [4, С. 55].

Практико-ориентированное обучение математическим дисциплинам предполагает следующие аспекты. Во-первых, наполнение математических задач профессиональным содержанием, связанным с разработкой программного обеспечения, анализом данных, тестированием [6]. Во-вторых, использование языков программирования (Python, SQL) как инструментов математических вычислений и визуализации результатов. В-третьих, реализацию междисциплинарных проектов, объединяющих математические дисциплины и профессиональные модули. В-четвертых, создание условий для переноса математических знаний в контекст решения профессиональных задач.

На основе анализа соответствия между требованиями профстандарта и содержанием математических дисциплин нами разработана матрица компетенций (таблица 1), которая служит основой для проектирования учебных заданий.

Таблица 1

Соответствие математических дисциплин трудовым функциям программиста

Дисциплина	Разделы	Трудовая функция	Необходимые знания/умения
Элементы высшей математики	Матрицы и операции над ними	Разработка программных модулей (графика, 3D-трансформации)	Применять методы линейной алгебры для преобразования координат
Элементы высшей математики	Производная, градиент	Оптимизация алгоритмов, машинное обучение	Владеть методами оптимизации, градиентный спуск
Дискретная математика	Теория графов	Проектирование баз данных, маршрутизация	Применять алгоритмы на графах (Дейкстра, поиск в глубину)
Дискретная математика	Булева алгебра	Разработка логики программ, верификация	Упрощать логические выражения, оптимизировать условия
Теория вероятностей	Вероятность событий	Тестирование ПО, оценка надёжности	Оценивать вероятность ошибок, планировать тестовые сценарии
Мат. статистика	Статистические оценки	A/B-тестирование, анализ данных	Интерпретировать результаты экспериментов, строить доверительные интервалы

Авторский сквозной кейс «Разработка мобильного приложения-трекера привычек».

Предлагаемый кейс интегрирует содержание трех математических дисциплин в единый профессиональный контекст – разработку мобильного приложения для отслеживания привычек (аналог популярных приложений по формированию полезных привычек). Кейс рассчитан на студентов 2 курса, завершающих изучение математических дисциплин, и реализуется в течение 4-6 недель в рамках междисциплинарного проекта [1].

Этап 1. Анализ требований и постановка задачи (дискретная математика).

Студентам предлагается разработать математическую модель предметной области – систему управления привычками пользователя. Используя аппарат теории множеств и теории графов, студенты должны:

1) Построить ER-диаграмму базы данных приложения, определив сущности «Пользователь», «Привычка», «Отметка о выполнении», «Категория привычки», связи между ними.

2) Описать логику работы приложения в терминах конечного автомата (состояния привычки: «активна», «выполнена сегодня», «пропущена», «заморожена», переходы между состояниями под влиянием событий).

3) Построить граф зависимостей между привычками (если выполнение одной привычки влияет на вероятность выполнения другой).

Фрагмент задания: «Разработайте структуру базы данных для приложения-трекера привычек. Определите не менее 5 сущностей, укажите атрибуты и связи. Обоснуйте выбор типов связей (один-ко-многим, многие-ко-многим). Составьте не менее 3 SQL-запросов для выборки данных: список привычек пользователя, статистика выполнения за неделю, рейтинг самых популярных привычек».

Этап 2. Математическое моделирование процессов (элементы высшей математики).

На данном этапе студенты переходят к моделированию количественных характеристик. Используя аппарат математического анализа и линейной алгебры, студенты решают следующие задачи:

1) Построение функции мотивации: зависимость вероятности выполнения привычки от количества дней подряд (экспоненциальная модель с насыщением).

2) Оптимизация напоминаний: используя производную, определить оптимальное количество напоминаний в день, максимизирующее вероятность выполнения, но не вызывающее раздражения пользователя.

3) Визуализация прогресса: построение графиков динамики выполнения (линейные и нелинейные тренды, сглаживание временных рядов).

Фрагмент задания: «Экспериментально установлено, что вероятность выполнения привычки $P(t)$ в зависимости от количества дней непрерывного выполнения t описывается функцией $P(t) = 1 – e\text{-}kt$. При $k = 0,3$ постройте график функции, определите скорость роста вероятности в момент $t = 5$ дней. Найдите точку, в которой скорость роста максимальна. Какой практический смысл имеет эта точка для разработчика приложения?».

Этап 3. Статистический анализ и тестирование (теория вероятностей и мат. статистика).

Завершающий математический этап посвящен анализу собранных данных и проверке эффективности приложения. Студенты выполняют:

1) Оценку конверсии: анализ доли пользователей, успешно закрепивших привычку (не менее 21 дня подряд).

Построение доверительных интервалов для доли успешных пользователей.

2) A/B-тестирование: сравнение двух вариантов интерфейса (с напоминаниями и без) на предмет влияния на удержание пользователей. Проверка статистической значимости различий.

3) Корреляционный анализ: выявление связей между временем использования приложения, количеством привычек и успешностью их выполнения.

Фрагмент задания: «Проведено A/B-тестирование: группе А (500 пользователей) отправлялись ежедневные push-уведомления, группе Б (500 пользователей) уведомления не отправлялись. Через месяц привычку закрепили 87 пользователей из группы А и 63 из группы Б. Определите, является ли разница статистически значимой на уровне $\alpha = 0{,}05$. Рассчитайте 95% доверительный интервал для разности долей. Какое решение по внедрению уведомлений вы порекомендуете разработчикам?».

Этап 4. Программная реализация (интеграция с ПМ.01).

На заключительном этапе студенты реализуют прототип приложения на языке Python (или другом языке, изучаемом в рамках ПМ.01). Требуется:

1) Реализовать структуры данных на основе разработанной математической модели.

2) Написать функции для расчета статистических показателей.

3) Реализовать алгоритмы оптимизации (выбор времени напоминания, расчет оптимальной частоты).

4) Визуализировать данные с использованием библиотек matplotlib или seaborn.

Методика внедрения кейса в образовательный процесс.

Кейс реализуется в течение 6 недель и включает следующие организационные формы:

1. Установочная лекция (2 часа) – знакомство с концепцией приложения, постановка общей задачи, распределение по проектным командам (3-4 человека).

2. Практические занятия по математическим дисциплинам (8 часов) – поэтапное выполнение заданий кейса параллельно с изучением теоретического материала.

3. Интегрированные семинары (4 часа) – совместные занятия преподавателя математики и преподавателя профессиональных модулей, обсуждение промежуточных результатов.

4. Самостоятельная работа студентов (12-16 часов) – доработка решений, подготовка к защите.

5. Итоговая защита проектов (2 часа) – презентация разработанного прототипа, демонстрация работающего кода, обоснование математических решений.

Оценивание результатов выполнения кейса осуществляется по 30-балльной шкале, распределенной по компонентам, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценивания выполнения кейса

Компонент	Макс. балл	Критерии
Дискретно-математический	8	Корректность ER-диаграммы (2), обоснованность связей (2), качество SQL-запросов (2), корректность автоматной модели (2)
Аналитический (ЭВМ)	8	Правильность вычислений (3), интерпретация результатов в профессиональном контексте (3), качество визуализации (2)
Вероятностно-статистический	8	Корректность применения статистических методов (3), правильность интерпретации доверительных интервалов (3), обоснованность выводов по A/B-тестированию (2)
Программная реализация	6	Работоспособность кода (2), соответствие математической модели (2), качество интерфейса/визуализации (2)

Уровни сформированности компетенций определяются по коэффициенту усвоения (методика В.П. Беспалько [2]):

1) Высокий уровень (83-100%, 25-30 баллов) – студент демонстрирует системные знания, свободно применяет математический аппарат в профессиональном контексте, способен к творческому переносу.

2) Средний уровень (63-82%, 19-24 балла) – студент владеет базовым аппаратом, решает типовые задачи, но испытывает затруднения в нестандартных ситуациях.

3) Низкий уровень (43-62%, 13-18 баллов) – знания фрагментарны, умения применять в профессиональном контексте не сформированы.

4) Критический уровень (менее 42%, менее 13 баллов) – математическая база не освоена.

Выводы. Практико-ориентированное обучение математическим дисциплинам, реализуемое через систему сквозных сюжетных кейсов, позволяет преодолеть ключевое противоречие профессионального образования – разрыв между академическими знаниями и их практическим применением. Представленный кейс «Разработка мобильного приложения-трекера привычек» обеспечивает:

1. Интеграцию содержания трех математических дисциплин в единый профессиональный контекст, что соответствует требованиям ФГОС СПО об усилении междисциплинарных связей.

2. Формирование компетенций, непосредственно востребованных в профессиональной деятельности программиста и зафиксированных в профстандарте: анализ данных, статистическая обработка, алгоритмизация, тестирование.

3. Повышение мотивации студентов через осознание практической значимости математических знаний.

4. Развитие метапредметных навыков: проектной работы, командного взаимодействия, публичной презентации результатов.

Реализация подобных кейсов требует организационных изменений в учебном процессе: согласования рабочих программ математических дисциплин и профессиональных модулей, организации совместной деятельности преподавателей, разработки фонда профессионально-ориентированных задач. Однако, как показывает опыт, эти усилия оправданы – студенты не просто усваивают математический аппарат, но овладевают способностью применять его для решения реальных профессиональных задач, что и составляет суть качественной подготовки современного программиста.

Литература:

1. Бендик, О.А. Построение сквозных сюжетных кейсов на основе жизненного цикла IT-продукта для математической подготовки программистов / О.А. Бендик // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-1. – С. 58-59.

2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – Москва: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
5. Профессиональный стандарт «Программист» (код 06.033): утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 679н от 18 ноября 2013 г. – URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 06.04.2026)
6. Широкова, О.А. Вопросы интеграции обучения математике и информационным технологиям / О.А. Широкова, Т.Ю. Гайнутдинова, М.Ю. Денисова // Информационные технологии в образовании и науке. – Казань: КФУ, 2021. – С. 177-180
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование»: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 4 августа 2021 г. № 420. – 76 с. – URL: https://base.garant.ru/402484304/ (дата обращения: 06.04.2026)

Педагогика

УДК 372.853
преподаватель кафедры физического и математического образования Бендик Ольга Александровна
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ VR-СИМУЛЯТОРА ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ЦЕПЕЙ ПОСТОЯННОГО ТОКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются методические возможности применения инновационного VR-симулятора электрических цепей постоянного тока 2.0, разработанного в Благовещенском государственном педагогическом университете. Данный симулятор создан в Лаборатории разработки образовательных технологий дополненной и виртуальной реальности. Он представляет собой иммерсивную образовательную среду для изучения основ электротехники. Цель статьи – проанализировать педагогический потенциал симулятора и предложить варианты его интеграции в учебный процесс. На примере поэтапного создания модели функционирующей электрической цепи с лампой накаливания демонстрируется формирование у обучающихся как предметных знаний (закон Ома, принципы работы элементов цепи), так и метапредметных компетенций (пространственное мышление, алгоритмизация действий). Автором подробно описывается интерфейс и функционал симулятора, основываясь на скриншотах рабочего процесса. Особое внимание уделяется практической составляющей. В статье предлагаются варианты использования симулятора в рамках традиционного урока, лабораторной работы или проектной деятельности. Делается вывод о том, что применение подобных VR-технологий способствует повышению наглядности, мотивации и безопасности обучения. Также у педагогов и учащихся формируются навыки работы с цифровыми инструментами новой образовательной парадигмы.
Ключевые слова: VR-технология, VR-симулятор, электрическая цепь, ток, лаборатория, физический эксперимент.
Annotation. The article examines the methodological possibilities of using the innovative VR simulator of DC electric circuits 2.0, developed at Blagoveshchensk State Pedagogical University. This simulator was created in the Laboratory for the Development of Educational Technologies of Augmented and Virtual Reality. It represents an immersive educational environment for studying the fundamentals of electrical engineering. The purpose of the article is to analyze the pedagogical potential of the simulator and propose options for its integration into the educational process. Using the example of the step-by-step creation of a model of a functioning electrical circuit with an incandescent lamp, the formation of both subject-specific knowledge (Ohm's Law, principles of operation of circuit elements) and meta-subject competencies (spatial thinking, algorithmization of actions) in students is demonstrated. The author describes in detail the interface and functionality of the simulator, based on screenshots of the workflow. Special attention is paid to the practical component. The article offers options for using the simulator within a traditional lesson, laboratory work, or project-based activities. It is concluded that the use of such VR technologies contributes to increased visibility, motivation, and safety of learning. Additionally, both teachers and students develop skills for working with digital tools of the new educational paradigm.
Key words: VR technology, VR simulator, electric circuit, electric current, laboratory, physics experiment.

Введение. Современная образовательная парадигма характеризуется активным внедрением цифровых технологий, трансформирующих методы и формы организации учебного процесса. Особый интерес в контексте преподавания естественнонаучных дисциплин, таких как физика и основы электротехники, представляют технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности. Они позволяют преодолеть ключевые ограничения традиционного лабораторного практикума: дорогостоящее оборудование, риски, связанные с работой под напряжением, ограниченность времени на сборку и модификацию схем [1; 3].

В этой связи разработки, подобные симулятору электрических цепей постоянного тока 2.0, созданному в технопарке универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России» на базе Благовещенского государственного педагогического университета, становятся значимым педагогическим инструментом. Данный продукт является не просто тренажером, а целостной образовательной средой, моделирующей процессы сборки и исследования электрических цепей в условиях, максимально приближенных к реальным, но лишенных присущих им рисков [5].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью методического осмысления и описания практик применения подобных VR-решений в педагогической деятельности [4]. Целью данной статьи является анализ функциональных возможностей симулятора на примере выполнения базовой учебной задачи – сборки цепи с лампой накаливания – и разработка методических рекомендаций по его использованию в учебном процессе для формирования предметных и метапредметных результатов обучения.

Изложение основного материала статьи. Симулятор электрических цепей постоянного тока 2.0 представляет собой иммерсивную виртуальную лабораторию. Как видно на скриншотах (Рис. 1), управление осуществляется с помощью контроллеров, ассоциированных с виртуальными руками пользователя.



Рисунок 1. Интерфейс контекстного меню

Интерфейс интуитивно понятен и включает контекстное меню для выбора действий: поворот камеры, телепортация, захват и манипулирование предметами. Это позволяет учащемуся сконцентрироваться на сути учебной задачи, а не на сложностях управления, что соответствует принципу доступности обучения.

Рассмотрим последовательность выполнения учебного задания: сборка цепи с лампой накаливания. Методически ценным является пошаговый, алгоритмизированный подход к созданию модели, который может быть положен в основу технологической карты урока или лабораторной работы [6].

Этап 1. Знакомство с источником питания. Преподаватель может предложить учащимся выбрать источник питания: либо лабораторный блок питания (ЛБП) (Рис. 2), либо батарейку (Рис. 3). Это открывает возможность для дискуссии о различиях между идеализированным источником напряжения (ЛБП с возможностью точной регулировки) и реальным (батарейка).

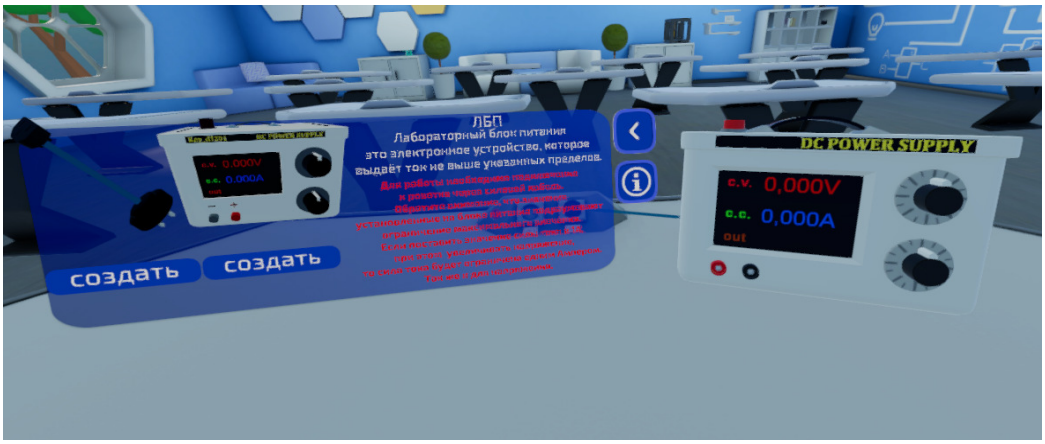


Рисунок 2. Лабораторный блок питания



Рисунок 3. Батарейка

На Рис. 2 подробно описаны шаги включения ЛБП, что формирует у обучающихся навык следования техническому алгоритму, а на Рис. 3 демонстрируется интерфейс установки напряжения.

Этап 2. Выбор элементов цепи. На панели инструментов (Рис. 4) учащийся знакомится с набором базовых радиокомпонентов: резистор, потенциометр, диод, лампа, патрон, светодиод.



Рисунок 4. Панель инструментов

Методический прием здесь – классификация и выбор необходимого элемента в соответствии с целью задачи (создание цепи освещения).

Этап 3. Изучение компонента «Лампа накаливания». При выборе лампы учащемуся предоставляется не только сам объект, но и его краткое физическое описание (Рис. 5).



Рисунок 5. Физическое описание лампы накаливания

Это реализует межпредметную связь (физика + история техники) и способствует осознанному, а не механическому использованию компонента.

Этап 4. Использование держателя патрона. Моделируется реальный процесс монтажа: лампа устанавливается не напрямую в цепь, а в патрон. Это важный элемент формирования корректного инженерного мышления и понимания роли вспомогательных устройств.

Этап 5. Соединение компонентов. Для создания электрических соединений используется специализированный инструмент «Проводен» (Рис. 6).

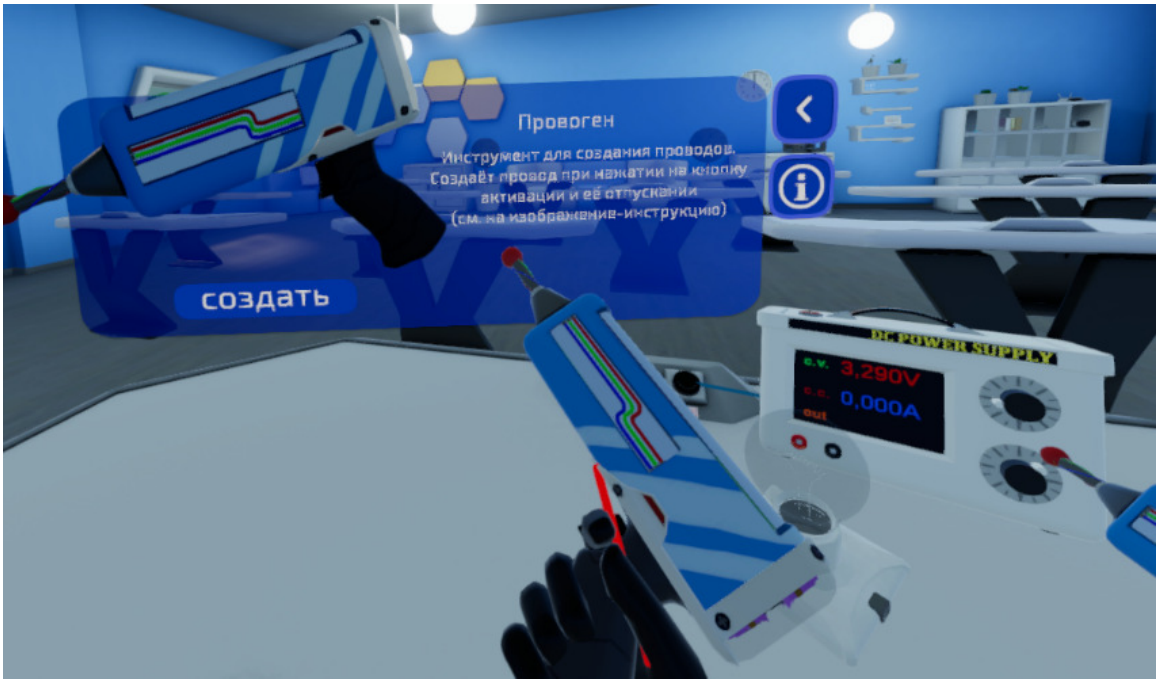


Рисунок 6. Провоген

Его применение требует от учащегося точности движений и понимания необходимости обеспечения физического контакта между элементами, что развивает мелкую моторику в VR-пространстве и пространственное мышление.

После сборки цепи начинается ключевой исследовательский этап. Учащийся может изменять параметры источника питания. На Рис. 7 показана работа цепи при напряжении 3.290В и силе тока 0.534А. Изменяя напряжение, учащийся наглядно наблюдает изменение силы тока и свечения лампы, эмпирически подтверждая закон Ома для участка цепи.

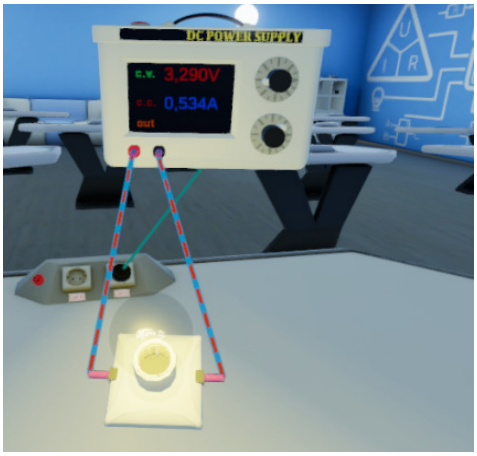


Рисунок 7. Работа цепи при заданном напряжении и силе тока

Возможность мгновенной модификации схемы и параметров стимулирует исследовательскую активность: что произойдет, если добавить резистор? Как поведет себя диод? Симулятор превращает пассивного слушателя в активного исследователя.

Рассмотрим методические приемы интеграции симулятора в учебный процесс.

Проблемное обучение. Учитель ставит задачу: «Зажгите лампу от батарейки 20В». Учащиеся в VR-среде проходят все этапы, сталкиваясь и решая проблемы выбора компонентов и их соединения.

Поэтапное формирование умственных действий. Работа в симуляторе идеально ложится на теорию П.Я. Гальперина. Ориентировочная основа действий дается через интерфейс и инструкции, материальная (материализованная) фаза происходит в VR-пространстве, где действия выполняются с виртуальными, но осязаемыми объектами.

Проектная деятельность. Группе учащихся можно предложить спроектировать и собрать в VR сложную схему (например, с последовательным и параллельным соединением ламп), рассчитать необходимые параметры, а затем реализовать и протестировать ее [2].

Технологическая карта урока. Симулятор может выступать центральным элементом этапа «Открытие нового знания» или «Применение знаний на практике». Работу можно организовать в парах, где один учащийся выполняет действия в VR, а второй выступает в роли «инженера-консультанта», сверяясь с теоретическими схемами.

Формирование навыков будущего. Работа в иммерсивной среде развивает цифровую грамотность, адаптивность к новым интерфейсам и системное мышление.

Выводы. Разработанный в Благовещенском государственном педагогическом университете VR-симулятор электрических цепей постоянного тока 2.0 является эффективным педагогическим инструментом, отвечающим вызовам

современного цифрового образования. Симулятор обеспечивает высокую степень наглядности и интерактивности, переводя абстрактные электрические схемы из учебника в осязаемые трехмерные объекты, которыми можно манипулировать. Поэтапный процесс сборки цепи, документированный в серии скриншотов, представляет собой готовый алгоритм для построения учебной деятельности, который может быть адаптирован в технологические карты уроков различного типа. Среда симулятора безопасна и вариативна, что позволяет организовать масштабную экспериментальную и исследовательскую работу, невозможную в условиях стандартной школьной лаборатории из-за ограничений по времени, оборудованию и технике безопасности. Использование симулятора способствует формированию целого спектра компетенций: от предметных знаний по электротехнике до метапредметных навыков пространственного мышления, алгоритмизации и работы в цифровой среде. Для педагогических вузов данная разработка имеет особую ценность, так как готовит будущих учителей к использованию передовых образовательных технологий, формируя у них опыт проектирования уроков нового поколения.

Таким образом, интеграция VR-симулятора в образовательный процесс по физике и технологии представляется перспективным направлением, способным повысить эффективность обучения, мотивацию учащихся и качество подготовки педагогических кадров.

Литература:

1. Беляев, В.В. Погружение в суперреальность. По результатам симпозиума SID 2014 / В.В. Беляев // Электроника: Наука, Технология, Бизнес. – 2014. – № 6. – С. 32-44

2. Бендик, О.А. Построение сквозных сюжетных кейсов на основе жизненного цикла IT-продукта для математической подготовки программистов / О.А. Бендик // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-1. – С. 58-59

3. Иванова, А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения / А.В. Иванова // Стратегические решения и риск-менеджмент. – 2018. – № 3. – С. 88-107

4. Качнова, О.С. Эффективность применения технологии виртуальной реальности в обучении физике: перспективы, вызовы и потенциал для улучшения образовательного процесса / О.С. Качнова // Молодой ученый. – 2024. – № 16(515). – С. 326-329

5. Милинский, А.Ю. Методика использования виртуального физического практикума на примере курса «Магнетизм» / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 221-223

6. Шевчук, М.В. Проектирование образовательного процесса на основе технологии виртуальной реальности / М.В. Шевчук, В.Г. Шевченко, А.А. Зорина // Информатика в школе. – 2020. – № 10. – С. 19-31

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Каплюхина Наталья Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Балашова Анастасия Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы становления и развития пропедевтики инженерного образования в дошкольном образовании. Авторы отмечают, что инженерная пропедевтика – не просто методика ознакомления с техническими понятиями и введения в мир профессии «инженер». Это целенаправленный процесс развития мышления ребенка, актуализации у него имеющихся знаний для решения новой задачи и в новых условиях. Пропедевтика всегда направлена на перспективу, поэтому правомерно говорить о развитии продуктивных компонентов мышления. Процесс их формирования придает обучению характер «открытия» нового знания, понимания его сущности и возможности творчески применять. Особое внимание обращается на идею опоры на опыт ребенка. Обозначены условия пропедевтического обучения. Выделены имеющиеся проблемы в решении задач начального инженерного образования. Показано, что внедрение инженерной пропедевтики учитывает принципы дошкольного образования. Сделан вывод о соответствии инженерной пропедевтики дошкольников технологическим запросам современности с точки зрения интеллектуальной подготовки ребенка, формирования у него основ инженерного мышления, развития аналитико-проектировочных умений, технической грамотности, творческого потенциала.

Ключевые слова: дошкольный возраст, пропедевтика, начальное инженерное образование, пропедевтическое обучение, развитие мышления.

Annotation. This article presents an analysis of the development and evolution of engineering education propaedeutics in preschool education. The authors note that engineering propaedeutics is more than simply a method for introducing technical concepts and the profession of «engineer». It is a purposeful process of developing a child's thinking and updating their existing knowledge to solve new problems under new conditions. Propaedeutics is always forward-looking, so it is appropriate to speak of the development of productive thinking components. The process of their development gives learning the character of «discovering» new knowledge, understanding its essence, and the ability to creatively apply it. Particular attention is paid to the idea of relying on the child's experience. The conditions for propaedeutic training are outlined. Existing problems in solving the problems of primary engineering education are highlighted. It is shown that the implementation of engineering propaedeutics takes into account the principles of preschool education. A conclusion is drawn that engineering propaedeutics for preschoolers corresponds to the technological demands of modern times in terms of the child's intellectual preparation, the formation of the fundamentals of engineering thinking, the development of analytical and design skills, technical literacy, and creative potential.

Key words: preschool age, propaedeutics, primary engineering education, propaedeutic training, development of thinking.

Введение. Инженерное образование дошкольников достаточно новое направление, актуальность которого вызвана технологическими преобразованиями общества и необходимостью развития готовности детей к изучению основ технических наук, начиная с дошкольного этапа. Данное положение повышает роль инженерной пропедевтики как условия

решения современных вызовов. А.А. Толстенева с соавторами указывают на необходимость быстрых и прорывных технологических решений, обеспеченных соответствующей подготовкой кадров в процессе технологического реформирования [2, С. 340]. Введение пропедевтической инженерной подготовки, начиная с дошкольного возраста, соответствует современным требованиям общественного и экономического развития, способствует реализации принципов преемственности и непрерывности образования, обеспечивает повышение мотивации детей к изучению инженерных профессий, оказывает значимое влияние на достижение целевых ориентиров дошкольного образования.

Научная обоснованность проблемы исследования рассматриваются в трудах В.Ф. Изотовой, З.В. Лиштван, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Поддъякова и других ученых. Как отмечается В.Ю. Устиновым старшие дошкольники и младшие школьники ежедневно решают те или иные инженерные задачи, являясь «инженерами от природы» [3, С. 169]. В рамках нашего исследования наибольшее значение имеют позиции, раскрывающие возможности дошкольников к техническому ориентированию и творчеству, развитию конструктивного мышления, умений создавать технические объекты и формы, проектировать деятельность и способы ее осуществления.

Цель данной статьи: теоретическое обоснование введения пропедевтики инженерного образования в профессиональную деятельность педагогов дошкольного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Пропедевтика определяется как «предварительное обучение», «первоначальная подготовка» в какой-либо области знаний. В целом обучающий процесс в дошкольном возрасте имеет пропедевтический характер как по содержанию, так и формам его освоения. Это обеспечивает:

– последовательность формирования знаний и умений: от исходного изучения понятий, смыслов, фактического накопления знаний до их обобщенного и системного понимания и использования;

– интеграцию образовательных областей посредством переноса знаний из одной предметной области в другую, что позволяет переосмыслить знание в новых условиях применения;

– установление взаимосвязи между знанием и умением его применять в конкретных ситуациях;

– развитие мотивационного потенциала к дальнейшему обогащению знаний, способах получения нового знания и формирования умения; др.

В рассматриваемом контексте введение на уровне дошкольного образования инженерного направления предполагает обновление мотивационной, содержательной и технической подготовки дошкольников:

– создание ситуации заинтересованности к изучению технических знаний и освоению технических умений;

– определение логики введения и освоения наиболее важных и понятных понятий и смыслов;

– системное и последовательное изложение основных представлений от простых к сложным;

– выделение целесообразных видов деятельности (прежде всего, конструкторско-модельных, цифровых), форм и методов работы.

Следует отметить, что инженерная пропедевтика – это не просто методика ознакомления с техническими понятиями и введения в мир профессии «инженер», а целенаправленный процесс развития мышления ребенка, актуализации у него имеющихся знаний для решения новой задачи и в новых условиях. Пропедевтика всегда направлена на перспективу, поэтому правомерно говорить о развитии продуктивных компонентов мышления: глубины, гибкости, устойчивости, осознанности, самостоятельности, экономичности. Формирование этих компонентов придает обучению характер «открытия» нового знания, понимания его сущности и возможности творчески применять.

В ситуации консолидации и обогащения информации разрозненные знания структурируются, что позволяет более осознанно применять их различных ситуациях. Причем важно соответствие процесса становления знания и его развития. Поэтому представления, которые педагог формирует у дошкольников должны отличаться точностью, доступностью, опираться на предварительный опыт. Актуализация ранее приобретенных знаний происходит поэтапно. Первоначально педагог сам акцентирует внимание на тех знаниях, которые дети имеют и которые помогут им выполнить предлагаемое задание. Затем дети выполняют репродуктивные задания, содержание которых позволяет вспомнить и активизировать ранее полученные знания, уточнить их и сформировать новое. Наиболее высокий уровень предполагает применение имеющихся знаний для решения проблемных заданий и вопросов. Таким образом, обеспечивается последовательное усвоение сложного технического содержания, его обогащение и активное применение.

Данные положения свидетельствуют о том, что использование инженерной пропедевтики учитывает принципы дошкольного образования. Например, закономерности возрастного развития старших дошкольников обуславливают более широкое включение в этот процесс символов, схем, моделей, робототехнических устройств для самостоятельного решения проблемно-игровой ситуации. Причем важно правильно обозначать вводимое понятие как научный, а не бытовой термин.

Установление сходства (различия) между тем, что ребенок уже знает или умеет и тем, что нового он понял или освоил обеспечивается применением разных методов сравнения. В этом случае происходит уточнение конкретного знания (понятия, умения) и одновременно более углубленное понимание. Ребенок выступает и как исполнитель имеющегося у него знания, и как первооткрыватель нового.

Последовательное прохождение пропедевтических уровней инженерного познания способствует качественным личностно-деятельностным изменениям ребенка: обеспечивает зону ближайшего и перспективного умственного развития ребенка, переход от наглядно-образных к логическим формам мышления, от наглядно-интуитивного понимания к системно-деятельностному.

Особое внимание обратим на идею опоры на опыт ребенка, которая основывается на специфических чертах личностно-ориентированного, развивающего, эвристического, индивидуально-дифференцированного обучения, теории сотрудничества и других концепциях воспитательно-образовательной деятельности. Данный опыт у каждого ребенка различен, поскольку отличаются социокультурные возможности его окружения, сформированность психологической, мотивационной познавательной, деятельностной готовности к восприятию новой информации и умению соотносить ее с имеющейся, применять в других условиях. Ю.В. Батенова и Е.Ю. Волчегорская справедливо отмечают, что изучение одного и того же материала всеми детьми может оказаться слишком сложным для некоторых и, наоборот, слишком простым для других. В первом случае существует «риск потерять веру в себя», а во втором – снижение мотивации к учебной деятельности [1, С. 9].

Эти различия могут вызывать у педагогов сложности при выборе содержания и его объема, а также форм инженерной пропедевтики. Поэтому обучение, основанное на пропедевтическом подходе, ориентирует педагогов на необходимость выполнения следующих условий:

– изучение степени информированности детей и осознания ими имеющихся знаний;

– своевременная корректировка понятий (перевод бытовых представлений в научные);

– поддержание познавательного интереса к учебному материалу;

– создание ситуаций успешности для каждого ребенка;

– демонстрация личной заинтересованности в приобретении новых знаний и умений;

– уважение к любым идеям предположениям, которые предлагают дети; др.

Актуальной проблемой является и отсутствие преемственности в задачах и содержании инженерного образования в системе дошкольного и начального образования. Основной причиной мы считаем отсутствие целостных программ непрерывной инженерной подготовки обучающихся на разных уровнях образования: дошкольное – начальное – общее среднее. На сегодняшний день недостаточно разработаны такие аспекты, как:

– четкое и поступательное развитие инженерной пропедевтики для разных возрастных периодов;

– конкретизация целей и задач для разного уровня образования;

– экспертная оценка содержания и объема учебного материала, форм и методов его изучения; др.

В публикациях подробно описываются виды и формы пропедевтики: точечная, эпизодическая, перспективно-опережающая. На рис. 1 представлены виды пропедевтики, применительно к проблеме нашего исследования.

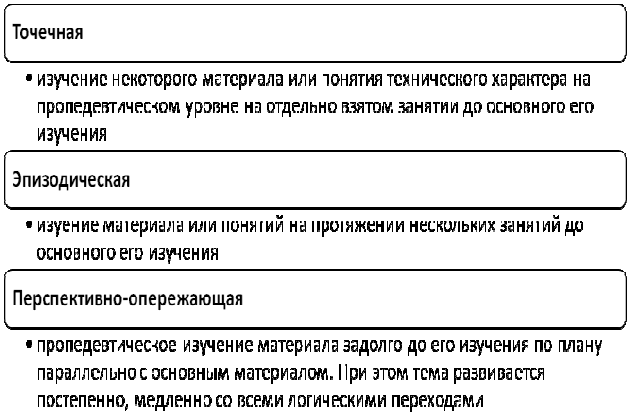


Рисунок 1. Виды инженерной пропедевтики

Инженерное образование с точки зрения развития выполняет универсальную (общий когнитивный уровень) и специальную (сформированность инженерного мышления обучающихся разного возраста) функции [3, С. 170]. Значение инженерной пропедевтики в дошкольном возрасте целесообразно рассматривать в соответствии с теми функциями, которые реализует система дошкольного образования:

– обучающей: обеспечивает более качественное усвоение нового знания, его осмысление и подготовку к восприятию будущей информации;

– развивающей: обеспечивает развитие мыслительной деятельности, познавательных способностей;

– мотивационно-побудительной: обеспечивает развитие познавательного интереса к изучению нового знания или действия.

Исходя из определения «инженер» (от лат. Ingenium), следует, что это человек, способный к изобретательству, проявляющий талант. Следовательно, инженерная пропедевтическая деятельность обладает широкими возможностями для личностного становления и познавательного развития ребенка дошкольного возраста. Поскольку желание изобретать, придумывать, преобразовывать является проявлением его любознательности и познавательного интереса, повышается роль педагога и родителей в правильном методическом, техническом и дидактическом обеспечении процесса организации инженерной подготовки, придании ей полезной практической и творческой ценности.

Выводы. Введение инженерной пропедевтики в практику дошкольного образования способствует более успешному решению задач познавательного развития детей. Это можно обосновать следующими положениями:

– старшие дошкольники более целенаправленно овладевают опытом решения задач конструкторского типа, осваивают технические навыки и умения, важные для личностного становления и профессии инженера;

– у них формируются познавательные интересы к выполнению конструктивной, проектировочной деятельности, умение «читать схему»;

– на этапе завершения дошкольного этапа это позволяет достигнуть более высокого уровня целевых показателей, в том числе, сформировать установку на продолжение своего образования и обогащение опыта в области изучения технических наук;

– инженерные виды работ, которые доступны дошкольнику, требуют усидчивости, организованности, направленности на продуктивный результат; др.

Внедрение инженерной пропедевтики на уровне дошкольного образования в полной мере соответствует технологическим запросам современности с точки зрения интеллектуальной подготовки ребенка, формирования у него основ инженерного мышления, развития аналитико-проектировочных умений, технической грамотности, творческого потенциала.

Целевая направленность на развитие начального инженерного образования дошкольников должна привести к конкретным результатам, которые выражаются в развитии элементарного инженерного мышления и инженерных умений, способности применять элементарные технические знания в соответствующих ситуациях.

Литература:

1. Батенова, Ю.В. «Метод Kumon» как средство освоения начальных предметных знаний у детей / Ю.В. Батенова, Е.Ю. Волчегорская // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3(48). – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-6

2. Толстенева, А.А. К вопросу о формировании инженерного мышления у детей через игровые технологии: поиск эффективных моделей / А.А. Толстенева, Н.В. Белинова, В.С. Додонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 339-342

3. Устинов, В.Ю. Пропедевтика инженерного образования: в каком возрасте начинать / В.Ю. Устинов // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 08 апреля 2022 г. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. – С. 168-174

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Быков Александр Александрович
Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»» (г. Смоленск);
кандидат педагогических наук, доцент Киселева Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Современные обучающиеся привыкли получать информацию порционно, в формализованном виде. Этому способствует широкое применение информационных технологий в повседневной деятельности школьников. Использование педагогами электронных программных продуктов для формализации теоретического материала позволяют сделать учебный материал более привычным для обучающихся. В результате электронные кроссворды, плакаты, презентации или интеллект-карты становятся желательными при объяснении теоретического материала. В статье рассматривается вопрос готовности педагогов к использованию интеллект-карт в обучении. При этом метод картирования рассматривается как одна из возможностей формализации теоретического материала. Авторами применяется системный подход при описании готовности к деятельности. Готовность рассматривается как совокупность теоретического, операционного и мотивационного компонентов. На их основе строится модель подготовленности учителей к использованию интеллект-карт в обучении. В статье раскрывается содержание теоретической, практической подготовленности и сформированности личностно-потребностной сферы педагога в исследуемой области.

Ключевые слова: образовательный процесс, интеллект-карты, готовность к деятельности, информационные технологии, формализация.

Annotation. Modern students are used to receiving information in a formalized form. This is facilitated by the widespread use of information technology in students' daily activities. The use of electronic software products by teachers to formalize theoretical material makes the learning material more familiar to students. As a result, electronic crossword puzzles, posters, presentations, or mind maps become desirable tools for explaining theoretical material. The article discusses the issue of teachers' readiness to use mind maps in teaching. In this context, the mapping method is considered as one of the possibilities for formalizing theoretical material. The authors apply a systematic approach to describing readiness for activity. Readiness is viewed as a combination of theoretical, operational, and motivational components. Based on these components, a model of teachers' preparedness to use mind maps in teaching is constructed. The article reveals the content of teachers' theoretical, practical, and personal-need-based preparedness in the field under study.

Key words: educational process, mind maps, readiness for activity, information technologies, and formalization.

Введение. Сегодня информация стала одним из самых дорогостоящих и востребованных ресурсов в мире. Доступ к полной и актуальной информации дает возможности для внедрения инноваций, повышения эффективности деятельности, получения научных открытий и культурного развития общества [15]. Однако, важно помнить, что избыток информации может привести к перегрузке и дезориентации, поэтому умение правильно фильтровать и обобщать полученные данные становится ключевым навыком в современном мире [9]. Этот навык педагоги должны помочь сформировать у обучающихся еще на школьной скамье.

Большинство информации, которую привыкли получать современные школьники имеет некоторые особенности, которые влияют на формирование привычки по восприятию обобщенных, формализованных данных и работе с ними.

– Чаще всего получаемая информация представлена в электронном виде. Это обусловлено тем, что большинство обучающихся имеет доступ к компьютерной технике и навыки по получению и обработке данных в электронном виде.

– Поступающие данные, которые обучающиеся получают каждый день, имеют небольшой объем. Например, короткие сообщения в мессенджерах, небольшие видео в социальных сетях и т.п.

– Предпочтительной является информация, представленная в формализованном или структурированном виде [7]. Примером могут служить содержательные графические изображения, использующиеся в комиксах и т.п.

Все это педагоги должны учитывать при организации учебного процесса и модернизировать его в соответствии с образовательным запросом молодежи.

Сегодня существует много программных продуктов которые позволяют педагогу осуществлять формализацию теоретического материала в занимательной, а главное привычной для обучающихся форме [5]. К таким сервисам можно отнести:

– программные продукты для создания презентаций [10];
– сервисы по созданию интерактивных плакатов [11];
– онлайн продукты по разработке электронных комиксов [12, 14];
– программы составления интеллект-карт [13] и т.д.

Каждый из обозначенных ресурсов позволяет представлять информацию в обобщенном, формализованном, а значит привычном для восприятия обучающихся виде.

Несмотря на интуитивно понятный интерфейс перечисленных сервисов и достаточную простоту их использования в образовательном процессе необходимо формировать готовность учителей для их использования на практике.

Остановимся на применении интеллект-карт для формализации теоретического материала и формировании готовности педагогов для их применения в образовательном процессе.

«Картирование – это визуальное описание информации посредством формирования карт, на которых схематично изображается каждое действие, а также движение материальных и информационных потоков» [6].

«Интеллект-карта – это диаграмма, центральным элементом которой является основная идея, концепция. Этот центральный элемент соединяется с другими, поясняющими, детализирующими его и располагающимися вокруг на первом уровне. Элементы первого уровня поясняются и детализируются элементами второго и т.д.» [13].

Интеллект-карты представляют собой эффективный инструмент визуализации и формализации информации, позволяющий наглядно отображать теоретический материал. Одной из целей их применения в образовательном процессе является облегчение понимания сложных и объемных текстов, путем графической организации ключевых идей и связей между ними. Такой подход позволяет выделить главные аспекты изучаемой темы, установить иерархию и логику изложения материала, упростив процесс усвоения знаний.

Изложение основного материала статьи. Попробуем описать модель формирования готовности педагогов к

использованию интеллект-карт в образовательном процессе. Для этого остановимся на понятии готовность и его структуре.

Готовность к деятельности – это комплексное состояние, отдельные элементы которого, находясь и проявляясь в единстве, взаимодействуют при выполнении поставленной задачи и дают возможность человеку получить желаемый результат в заданных условиях, то есть позволяют достигнуть поставленную цель и эффективно решить возникшую задачу [4].

Одним из подходящих для рассмотрения процесса формирования готовности педагогов к использованию интеллект-карт в образовательном процессе, по мнению авторов, является системный подход. Он характеризуется учетом и применением в процессе познания взаимосвязей, присущих системам. Системный подход является направлением методологии научного познания, базой которого можно назвать рассмотрение педагогического объекта как системы, представляющей собой целостный комплекс взаимосвязанных компонентов, функционирующих совместно для достижения общей цели [2].

Будучи целостным образованием, готовность включает следующие компоненты.

1. Содержательный компонент готовности.

Содержательный компонент готовности к деятельности представляет собой совокупность знаний, умений, навыков и качеств, необходимых человеку для успешного осуществления деятельности. Данная составляющая является основой профессионализма и отражает степень владения ключевыми компетенциями, требуемыми в той или иной сфере [8]. От теоретической подготовленности зависит глубина понимания сути деятельности, способность принимать обоснованные решения и предвидеть последствия своих действий.

2. Операционный компонент готовности.

Практическая подготовленность – это важный показатель отражающий уровень сформированности навыков и умений, необходимых для успешного выполнения деятельности.

Операционный компонент является базовой основой деятельности. Без должного уровня мастерства и навыков невозможно успешно выполнять функциональные обязанности. Хорошо развитый операционный компонент обеспечивает высокое качество работы, экономию времени ее выполнения [3].

3. Мотивационный компонент готовности.

Мотивационный компонент готовности к деятельности является одним из аспектов подготовки индивида к выполнению той или иной деятельности. Этот компонент отражает внутреннюю мотивацию, потребности, цели и установки, которые определяют активность субъекта и направляют его поведение в сторону достижения поставленных целей.

В качестве критериального аппарата оценки подготовленности педагогов к использованию метода картирования в образовательном процессе будем использовать критерии, соответствующие тем компонентам, которые они описывают:

1. Содержательный (теоретическая подготовленность).
2. Операционный (практическая подготовленность).
3. Мотивационный (сформированность личностно-потребностной сферы в обучении) [1].

Раскроем содержание компонентов модели подготовленности учителей к использованию интеллект-карт в обучении.

1. Теоретическая подготовленность имеет следующее содержание.

– Владение понятийно-терминологическим аппаратом, которое состоит из знания основных понятий и алгоритма построения интеллект-карт, применяемых для формализации теоретического материала.

– Знание основных возможностей и функций, которые предоставляют электронные сервисы картирования. Владение базовыми принципами построения и модификации электронных интеллект-карт, которые они предоставляют педагогу для разработки собственного продукта.

– Знание специфики формализации теоретического материала в зависимости от того к какой группе знаний он принадлежит: гуманитарному, естественно-научному или техническому профилю.

– Ориентация в разнообразии заданий с использованием интеллект-карт, а также методических особенностях их использования в образовательном процессе.

2. Практическая подготовленность имеет следующее содержание.

– Практическое владение навыками по построению интеллект-карт вручную, а также навыками по конструированию электронных интеллект-карт с помощью специализированных программных продуктов.

– Умение формализовывать теоретический материал, разбивая его на основные элементы и обосновывая связи между ними, таким образом создавая структуру интеллект-карт.

– Умение подбирать подходящие компоненты для создания интеллект-карт реализующих различные практические задания с учетом методических особенностей их применения на практике.

– Владение навыками по анализу результатов использования метода картирования и возможностями по модернизации использованных в образовательном процессе интеллект-карт в зависимости от результатов проведенного анализа.

– Умение иллюстрировать особенности применения интеллект-карт на конкретных примерах из области образования, в зависимости от того к какому профилю: гуманитарному, естественно-научному или техническому принадлежит формализуемый теоретический материал.

3.Личная направленность.

– Понимание актуальности использования метода картирования как способа формализации теоретического материала.

– Потребность в повышении своей методологической подготовки.

– Установка на получение знаний, умений и навыков применения интеллект-карт для формализации теоретического материала.

– Оценивание возможностей электронных интеллект-карт с точки зрения их значимости для повышения качества образовательного процесса.

Достаточная выраженность рассмотренных компонентов и их целостность свидетельствует о высоком уровне готовности к деятельности. Недостаточная их развитость указывает на средние или низкие уровни подготовленности учителей к использованию интеллект-карт для формализации теоретического материала.

Выводы. Сегодня в бесплатном доступе у педагогов есть программные продукты, позволяющие строить интеллект-карты, которые являются одним из средств формализации теоретического материала. Построение электронных интеллект-карт представляет собой эффективный метод систематизации знаний обучающихся, а также подачи изучаемого материала в привычной для обучающихся форме.

Для более эффективного использования метода картирования учителями необходимо целенаправленно формировать готовность применения интеллект-карт в обучении. Основой для чего может стать представленная авторами модель.

Литература:

1. Алимухамбетова, Г.Е. Научные основы формирования готовности школьников к познавательной деятельности

(теоретико-методологический аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Алимухамбетова Гульжан Ержановна. – Алматы, 1995. – 335 с.
2. Быков, А.А. Педагогические компоненты дистанционного обучения / А.А. Быков, О.М. Киселева. – Смоленск: Универсум, 2025. – 196 с. – ISBN 978-5-91412-549-0
3. Быков, А.А. Исследование готовности к применению виртуальных помощников в образовательном процессе / А.А. Быков, О.М. Киселева // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 3. – С. 110-114. – DOI: 10.17513/snt.39082
4. Грачев, Ю.А. Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания / Ю.А. Грачев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 4(52). – С. 172-175
5. Губа, В.П. Математические методы в педагогической теории и практике (измерения, вычисления, методы математического моделирования и статистики) / В.П. Губа, Г.Е. Сенькина [и др.]. – Москва: Принт-Экспресс, 2011. – 270 с.
6. Дудчик, С.В. Картирование как педагогическое средство в работе классного руководителя (на примере профессионального самоопределения подростков) / С.В. Дудчик // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 1(46). – С. 437-443. – DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.165
7. Киселева, О.М. Применение методов математического моделирования в обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киселева Ольга Михайловна. – Смоленск, 2007. – 25 с.
8. Киселева, О.М. Модель формирования готовности пожилого населения к деятельности в современной информационной среде / О.М. Киселева, А.А. Быков // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 3. – 13 с.
9. Киселева, О.М. Построение концептуальной модели учебных словарей по педагогическим дисциплинам / О.М. Киселева, Н.М. Тимофеева // Концепт. – 2013. – № Т3. – С. 3216-3220
10. Козлов, С.В. Цифровые трансформации системы школьного образования / С.В. Козлов // Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: сб. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф., приуроч. к Году науки и технологий в России, Брянск, 25 ноября 2021 г. – Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2021. – С. 299-305
11. Тимофеева, Н.М. Инфографика как средство цифровизации образования / Н.М. Тимофеева, Т.И. Тимофеева // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2020. – № 21. – С. 410-415
12. Тимофеева, Н.М. Методические аспекты применения комиксов в образовательном процессе / Н.М. Тимофеева // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 1. – С. 145-149. – DOI: 10.17513/snt.39923
13. Тимофеева, Н.М. О структурировании и наглядном представлении информации в виде интеллект-карт средствами онлайн-сервисов / Н.М. Тимофеева // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2019. – № 20-2. – С. 214-218
14. Тимофеева, Н.М. Оценка дидактического потенциала комиксов / Н.М. Тимофеева // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 7. – С. 203-207. – DOI: 10.17513/snt.39718
15. Тимофеева, Н.М. Попытка формализации педагогической науки путем систематизации ее терминосистемы / Н.М. Тимофеева // Информатика и образование. – 2008. – № 4. – С. 105-107

Педагогика

УДК 371

аспирант Варсонова Дарья Александровна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования креативного мышления подростков в процессе профессионального самоопределения. Представлены результаты экспериментального исследования. Исследование направлено на выявление педагогических условий, обеспечивающих развитие креативного мышления в ходе проектной деятельности, связанной с разработкой методических материалов. Особое внимание уделяется включению обучающихся в социально значимую деятельность, основанную на работе с историческим материалом (блокада Ленинграда) и создании цифрового образовательного продукта. Обоснована эффективность использования кейс-метода, проблемных заданий и педагогической фасилитации. Показано, что участие в проекте способствует развитию гибкости мышления, способности к генерации оригинальных идей, а также формированию субъектной позиции и осознанного профессионального выбора. Результаты исследования подтверждают, что интеграция профориентационного компонента усиливает мотивацию обучающихся и повышает уровень проявления креативного мышления. Совместная работа над проектами способствует развитию навыков критического анализа, рефлексии и самостоятельного поиска решений. Применение кейс-заданий стимулирует адаптацию к новым условиям и способствует формированию профессиональных компетенций. Это позволяет рекомендовать данную методику для внедрения в образовательную практику с целью формирования креативного мышления подростков.

Ключевые слова: креативное мышление; профессиональное самоопределение; проектная деятельность; кейс-метод; педагогические условия; фасилитация; методическая разработка; внеурочная деятельность; историко-культурный контекст.

Annotation. The article discusses the problem of developing creative thinking in adolescents in the process of professional self-determination. The results of the experimental study are presented. The study aims to identify pedagogical conditions that ensure the development of creative thinking during project activities related to the development of methodological materials. Special attention is paid to the inclusion of students in socially significant activities, based on work with historical material (the blockade of Leningrad) and the creation of a digital educational product. The effectiveness of using the case method, problem tasks and pedagogical simulation is substantiated. It is shown that participation in the project contributes to the development of flexibility of thinking, ability to generate original ideas, as well as the formation of subject position and conscious professional choice. The results of the study confirm that the integration of a career-oriented component enhances students' motivation and increases the level of expression of creative thinking. Collaborative work on projects fosters critical analysis, reflection, and decision-making skills. The use of case-assignments stimulates adaptation to new conditions and promotes the formation of professional competencies. This makes it possible to recommend this method for implementation in educational practice with the aim of forming creative thinking adolescents.

Key words: creative thinking; professional self-determination; project activity; keys method; pedagogical conditions; facilitation; lesson packet; extra-curricular activity; historical and cultural context.

Введение. Современное образование ориентировано на развитие креативного мышления как ключевой метапредметной компетенции. Важным направлением выступает профессиональное самоопределение подростков, связанное с осознанием

собственных возможностей и требующее формирования определенных навыков. Эффективность данного процесса повышается при включении обучающихся в проектную деятельность, обеспечивающую освоение социальных и профессиональных ролей.

Цель настоящего исследования – определение педагогических условий и влияния проектной деятельности на формирование креативного мышления подростков в процессе разработки методических материалов. Научная новизна исследования заключается в обосновании использования методической разработки как инструмента развития креативного мышления.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБОУ гимназия № 209 «Павловская гимназия» (г. Санкт-Петербург). В эксперименте приняли участие 116 обучающихся 8-11-х классов. Обучающиеся разделены на две группы. Первая группа принимала участие в профориентационной деятельности, вторая группа – в апробации продукта проекта (цифровой музей и методическая разработка внеурочного занятия). В ходе формирующего этапа эксперимента особое внимание уделялось определению педагогических условий, обеспечивающих формирование креативного мышления подростков на основе метода проектов.

Проектная деятельность первой группы была организована таким образом, чтобы участники эксперимента могли попробовать себя в различных профессиональных ролях: журналист, видеооператор, монтажёр, фотограф, веб-разработчик, иллюстратор, музейный работник (методист, экскурсовод, научный сотрудник). Обучающиеся совместно с учителем реализовали проект «Цифровой музей «Дом, что хранит истории», имеющий междисциплинарный и социально значимый характер. Проект включает сбор материала, проведение интервью с ветеранами, веб-разработка цифрового музея, подготовка и апробация методической разработки [10]. Методическая разработка «Жизненный опыт жителей блокадного Ленинграда» состоит из сценария внеурочного занятия, кейс-заданий, исторических справок и дискуссионных вопросов. Это способствовало формированию первичного профессионального опыта сознанию собственных возможностей и реализации субъектной позиции обучающихся.

Анализ деятельности участников первой группы позволил выявить ряд затруднений. Обучающиеся испытывали сложности в формулировании оригинальных идей, затруднялись в постановке проблемных вопросов и разработке кейс-заданий. Наблюдалась недостаточная гибкость мышления: участники стремились к нахождению единственно «правильного» ответа. Существенные трудности вызывали структура и содержание методической разработки, а также адаптация материалов устной истории (интервью) под образовательные цели. Поэтому было организовано педагогическое сопровождение участников эксперимента, которое носило характер фасилитации. Учитель не выступал источником готовых решений, а создавал условия для самостоятельного поиска, стимулировал выдвижение идей, поддерживал инициативу обучающихся.

В Таблице 1 приведен сценарий внеурочного занятия «Жизненный опыт жителей блокадного Ленинграда».

Таблица 1

Сценарий внеурочного занятия «Жизненный опыт жителей блокадного Ленинграда»

Этапы	Содержание
Введение	**на экране цифровой музей «Дом, что хранит истории» [10]** Здравствуйте, ребята. Меня зовут _____, а меня _____. Сегодня мы проведем для вас занятие «Дом, что хранит истории». Перед вами дом в блокадном Ленинграде, за каждым окном которого - память. Стоит кликнуть по окну – и память заговорит. ➢ *показать пример: кликнуть по 1-2 окнам.* В настоящий момент содержание «дома» можно разделить на 4 части: Входная дверь, 1 и 2 этажи – запись интервью с ветеранами Санкт-Петербургской общественной организации «Жители блокадного Ленинграда». 1 окно третьего этажа – подкаст с Алентиной Яковлевной. 2 окно третьего этажа – будущее интервью с Владом Пышным, прабабушка которого была детским врачом в блокаду. 3-7 окна третьего этажа – запись интервью с Никитой Владимировичем Благово. Окна 4-го и цокольного этажей пока еще не заполнены. Сегодня мы приглашаем вас открыть истории этого дома! Мы заглянем в несколько квартир и узнаем истории их жителей.
Проблемный вопрос	Может ли один дом рассказать о блокаде Ленинграда? ➢ *Ведущие слушают ответы. Далее подводят итог/ дополняют.* Сегодня мы услышим истории тех, кто был ребенком во время блокады Ленинграда.
Ход работы. Объяснение	Вы будете работать с цифровым музеем, который видели на экране. Вы разделены на 4 группы. Каждая группа выбирает одного человека, который выберет карточку с темой. После этого каждого группа получает карточки с заданием и исторической справкой. Время выполнения заданий – 10 минут. Потом каждая группа демонстрирует выполненные задания, то есть рассказывает кратко услышанную историю и отвечает на вопросы. После каждой истории будет дискуссионный вопрос для всех участников занятия. Поэтому слушайте внимательно участников из других групп. У вас есть 30 секунд, чтобы решить, кто из группы пойдет выбирать карточку. ➢ *Выбирают карточку. Сразу получают задание.* Прочитайте задания. Если вам что-то не понятно, поднимите руку. ➢ *Реакция* У вас есть 10 минут для выполнения заданий. ➢ *засекается время*
Работа в группах	*Обучающиеся работают в группах.* *Ведущие работают с группами: контроль выполнения, помощь.*

Решение кейсов	Ребята, время вышло. Послушаем, что удалось узнать каждой группе. ➢ *Организация работы:* *Ведущий называет номер кейса и спрашивает: «Какую историю вы узнали?». Участники рассказывают. Ведущий корректирует, комментирует.* *Ведущий предлагаем вместе ответить на дискуссионный вопрос. Обучающиеся отвечают. Ведущий корректирует, комментирует. Переходят к следующему кейсу.*
	При возможности (наличии времени) предлагается совместно решить задания из кейса, который не был выбран ни одной командой.
Рефлексия	Ребята, скажите: *Как такие личные воспоминания помогают нам лучше понять историю блокады Ленинграда?* Как вы думаете: *Почему даже в самые тяжёлые периоды истории важно сохранять детство?* Вернемся к вопросу, который был задан в начале занятия: *«Может ли один дом рассказать о блокаде Ленинграда?».* О блокаде Ленинграда можно рассказать через судьбы жителей одного дома, потому что судьба каждого человека отражает разные стороны жизни в осаждённом Ленинграде. Можно ли рассказать о ней в полном объеме? Конечно же, нет. Один дом – это небольшая часть жителей. Некоторые аспекты блокадной жизни могут и не отражаться в их историях. Не стоит забывать, что каждый человек помнит события по-своему, с личными эмоциями и впечатлениями.
Письма	Сегодня вы познакомились с историями детей, переживших блокаду Ленинграда. Вы узнали о том, как они жили в осаждённом городе, какие трудности им пришлось пережить и что помогало им сохранять силы и надежду. Теперь попробуйте обратиться к одному из них лично. Выберите героя и напишите ему письмо. *Мы предлагаем 4 варианта написания письма:* Вариант 1. Представьте, что вы пишете письмо этому человеку во время блокады. Какие слова поддержки вы могли бы сказать? Что помогло бы ему не терять надежду? Вариант 2. Напишите письмо человеку, который пережил блокаду. За что вы хотели бы поблагодарить его сегодня? Почему для вас важно помнить его историю? Вариант 3. Если бы у вас была возможность поговорить с этим человеком, о чём бы вы его спросили? Какие моменты его жизни в блокадном Ленинграде вам хотелось бы понять лучше? Вариант 4. Поделитесь своими мыслями после знакомства с этой историей. Что в судьбе этого человека вас больше всего поразило или заставило задуматься? Из этих писем мы сделаем выставку в Санкт-Петербургской общественной организации «Жители блокадного Ленинграда». Адресаты, те, кому вы писали письма, смогут ознакомиться с ними во время работы выставки.
Вывод	Война оставляет за собой следы, которые невозможно стереть. Жители блокадного Ленинграда вспоминают холодные зимы, голод и страх, которые сопровождали каждый их день, и мужество, с которым они пытались сохранить жизнь и человечность в самых трудных условиях. Эти воспоминания напоминают нам о цене мира и ценности каждого человеческого дня.

В Таблице 2 представлены кейс-задания внеурочного занятия.

Таблица 2

Кейс-задания в рамках внеурочного занятия «Жизненный опыт жителей блокадного Ленинграда»

Название	Содержание
Кейс № 1 **Ёлка**	**Ёлки в Аничковом дворце** **Воспоминание – 1 этаж 5 окно.** Зима блокадного Ленинграда. Голод, холод, истощение, обстрелы. Дети ослаблены. Повседневная жизнь подчинена выживанию. Герман Александрович – единственный из ветеранов Санкт-Петербургской общественной организации «Жители блокадного Ленинграда», кто был на праздничной ёлке в Аничковом дворце во время блокады. В интервью он вспоминает праздничную встречу. *Ответьте на вопросы, используя историческую справку и интервью:* – Почему было решено организовать новогоднюю ёлку? – Как проходило празднование? – Какие функции выполнял этот праздник в условиях блокады?
Кейс № 2 **Ёлка**	**Как добыть ёлку?** **Воспоминание – 1 этаж 7 окно.** Новый год для человека **–** это важный культурный момент, связанный с ожиданием перемен, надеждой и подведением итогов прожитого года. Лера Ивановна, представитель Санкт-Петербургской общественной организации «Жители блокадного Ленинграда», вспоминает историю Анатолия Молчанова, который после окончания Великой Отечественной войны станет известным поэтом. *Ответьте на вопросы, используя историческую справку и интервью:* – Согласны ли вы с утверждением: «Даже маленькие радости помогают человеку пережить самые тяжелые времена»? Обоснуйте свою точку зрения. – Можно ли сказать, что нарисованная ёлка стала символом надежды? Почему? – Почему дедушка шутит, что обои «после войны в музей возьмут»? Как эта фраза отражает отношение людей к будущему?
Кейс № 3 **Медицинская помощь**	**Витамины. Больница. Перевязочный материал.** **Воспоминание – 1 этаж 4 окно.** В блокадном Ленинграде люди страдают от голода и болезней. Одной из самых распространённых становится **цинга** – болезнь, вызванная нехваткой витаминов. У жителей опухают дёсны, выпадают зубы, появляется сильная слабость. Врачи и учёные ищут способы помочь людям. Тогда медики предлагают решение _____. *Ответьте на вопросы, используя историческую справку и интервью:* – Какое решение предложили медики? (10:45 – 14:25)

	– Какие витамины и элементы содержались в данном продукте, и почему они были особенно важны для жителей блокадного города? – Что можно было еще сделать из данного продукта? – Какой выход по восполнению витаминов нашла мама Елены Сергеевны? **Воспоминание – 2 этаж 1 окно.** Во время блокады города Ленинграда многие дети страдали от сильного голода и болезней. Одним из самых распространённых заболеваний стала алиментарная дистрофия – тяжёлое истощение организма из-за недостатка пищи. Маргарита Ильинична ребенком попала с дистрофией в детскую больницу им. К.А. Раухфуса. *Ответьте на вопрос:* – Посмотрите фрагмент интервью (02:18 – 04:20) и скажите, какие воспоминания о пребывании в больнице остались у Маргариты Ильиничны? **Воспоминание – 2 этаж 5 окно.** Сегодня, если человек поранился, он может купить лекарства в аптеке. Во время блокады ситуация была иной. Мох-сфагнум использовали как перевязочный материал для остановки кровотечений и обработки ран. Этот природный материал обладает способностью хорошо впитывать кровь и имеет антисептические свойства. *Ответьте на вопросы:* – Посмотрите фрагмент интервью (00:00 – 01:19) и ответьте на вопрос «Какие средства использовала Елена Сергеевна для остановки кровотечения?». – Посмотрите фрагмент интервью (01:24 – 01:53) и ответьте на вопрос «Как врачи и медсёстры справлялись с дефицитом бинтов в условиях блокады Ленинграда?»
Кейс №4 **Хлеб**	**ХЛЕБ** Зима блокадного Ленинграда. Город окутан холодом и голодом. Блокадный хлеб стал символом стойкости, смелости и человеческого духа. В своих воспоминаниях жители города рассказывают, как маленькие кусочки хлеба сохраняли жизнь, согревали детей и взрослых, давали надежду и напоминали, что даже в страшные дни блокада не смогла сломить человека. ***Ответьте на вопросы, используя историческую справку и интервью:*** **–** Маргарита Ильинична в интервью (**воспоминание –1 этаж 6 окно**) рассказывает о том, как её знакомая решила провести эксперимент над внуками, дав им блокадную дневную норму хлеба на весь день. Просмотрите фрагмент интервью (00:00 - 00:40) и ответьте на вопрос «Как вы считаете, что сделали дети с кусочками хлеба?». – Просмотрите интервью (**воспоминание – 2 этаж 7 окно**, 00:00 – 01:00) и ответьте на вопрос «Каким способом можно сохранить хлеб как можно дольше?». – Просмотрите интервью (**воспоминание – 2 этаж 3 окно**, 00:25 – 01:30) и ответьте на вопросы: • Что означала потеря хлеба для человека в блокадном городе? • Какие чувства могла испытывать Елена Сергеевна, когда обнаружила пропажу хлеба? • Какую роль в этой ситуации сыграл военный? • Что эта ситуация говорит о взаимоотношениях людей в блокадном городе? • Можно ли осуждать человека, который украл хлеб в условиях голода? Аргументируйте своё мнение. • Как экстремальные условия (голод, холод, страх) могут влиять на поведение людей? • Какие человеческие качества проявились в этой истории?
Кейс №5 **Человек и выбор**	**Реальный пример** **Воспоминание – 3 этаж 3 окно,** 12:30 – 14:50. Представьте себе: Блокадный Ленинград, зима 1941-го года. Вы идете по тропинке. Улицу не чистили. Перед вами идет, пошатываясь, фигура. И вдруг фигура пошатнулась и упала. *Ответьте на вопросы, используя историческую справку и интервью:* – Какие размышления будут у вас в голове? Запишите варианты ответов. – Посмотрите фрагмент интервью. Какие варианты предлагает Никита Владимирович? Сравните ваши ответы. **Воспоминание - 2 этаж 6 окно**, 01:00 – 01:32. Представьте себе: вы входите в парадную — там нет ни света, ни звука. Вам нужно дойти до своей квартиры. *Ответьте на вопросы, используя историческую справку и интервью:* – Как вы будете ориентироваться в парадной? Запишите варианты ответов. – Посмотрите фрагмент интервью. Что предлагает Герман Александрович? **Прочитайте отрывок из дневника архитектора Э.Г. Левиной и скажите**: – Как вы понимаете выражение «психология очереди»? Какие человеческие качества она проявляет? – Найдите в тексте примеры, которые показывают: взаимопомощь людей, конкуренцию и недоверие, способы организации очереди. – Представьте, что вы оказались в такой очереди. Обсудите в группе: Какие стратегии поведения могли помочь человеку выжить? Всегда ли честность и соблюдение правил были возможны в условиях голода?

Таблица 3 содержит список дискуссионных вопросов внеурочного занятия.

Таблица 3

Список дискуссионных вопрос в рамках внеурочного занятия «Жизненный опыт жителей блокадного Ленинграда»

Кейс	Дискуссионный вопрос
Кейс 1 **Кейс 2**	Сформулируйте позицию и аргументируйте её: **Новогодняя ёлка в блокадном городе – это:** – маленькое чудо в большом испытании; – праздник, который помог детям не забыть, что они – дети; – знак того, что город не сдаётся; – островок тепла в замерзающем городе; – напоминание о мирной жизни; – возможность почувствовать радость, несмотря на страх и голод; – доказательство, что надежду нельзя уничтожить.
Кейс 3	Как экстремальные условия повлияли на медицину и фармакологию?
Кейс 4	Считаете ли вы справедливым, что нормы хлеба для разных людей были разными (рабочие, служащие, дети)? Аргументируйте своё мнение. **На экране – норма хлеба по годам** [8; С. 122]
Кейс 5	Из интервью Германа Александровича (ветеран, представитель Санкт-Петербургской общественной организации «Жители блокадного Ленинграда»): «Для приготовления пищи использовали почти всю «систему Менделеева». Но главным элементом было _____. Если вы теряли _____, через неделю вы умирали». *О каком главном «элементе» говорит Герман Александрович? Аргументируйте своё мнение*

В Таблице 4 представлены исторические справки.

Таблица 4

Исторические справки в рамках внеурочного занятия «Жизненный опыт жителей блокадного Ленинграда»

Кейс	Историческая справка
Кейс 1	23 декабря 1941 года Ленгорисполком принимает постановление об организации детских новогодних ёлок в блокадном Ленинграде. Важные пункты постановления: – детей необходимо кормить обедами «без вырезки талонов из продовольственных карточек» [3]; – «Организация новогодних елок допускается в помещениях, обеспеченных бомбоубежищами на количество детей, присутствующих на елке» [3]. В канун 1942 г. Маким Твердохлеб везет в Ленинград ящики с мандаринами из Грузии. Это новогодний подарок с Кавказа маленьким ленинградцам. Полуторка подверглась атаке немецких самолетов. Максим Твердохлеб довел машину до берега. На автомобиле было 49 пробоин [5]. «Один из таких праздников прошел в помещении Малого оперного театра. Газеты сообщали, что школьникам показали спектакль «Овод» и организовали горячий обед – каждому из детей дали по тарелке супа с лапшой, пшенную кашу, желе и ломтик хлеба» [5]. 1942. В Ленинградском Дворце пионеров была организована большая ёлка на 1500 человек — туда приглашали отличников и активных пионеров, особое внимание уделяли детям фронтовиков и сиротам [1]. «Городская традиция проводить главную елку во Дворце пионеров на Невском проспекте … была прервана в 1941 году, потому что в здании действовал госпиталь для гражданского населения [5]. Из воспоминаний Евгении Морозовой, бойца МПВО: «31 декабря 1943 г. В конце дня в клубах и домах культуры Ленинграда начались праздничные вечера и концерты. Сотни юношей и девушек собрались в Доме Культуры им. А.М. Горького... В Клубе им. С. Орджоникидзе на славу удался костюмированный бал-маскарад. 1 января 1944 г. До самого вечера в городе было тихо. Новогодние елки для ребят зажглись в спокойной обстановке» [6].
Кейс 2	*Фрагмент из книги поэта Анатолия Молчанова:* «… 31 декабря 1941 года в блокадном Ленинграде мой дедушка устроил новогоднюю елку [...]. Настоящих елок не было, и он решил нарисовать елку на стене… прямо на обоях изобразил высокую ветвистую красавицу. Бабушка начала ворчать, что он испортил обои, а он, улыбаясь, сказал: – Молчи, Ликсевна... эти обои после войны в музей возьмут! А нам все равно ремонт делать, блокадную копоть смывать… Потом он вбил гвоздики в концы нарисованных ветвей и достал коробки с елочными игрушками… […] в коробках, среди игрушек мы нашли клад… большие грецкие орехи в посеребренной скорлупе и конфеты в ярких фантиках – и какие конфеты! «Раковая шейка», «Мишка на севере»! Они висели в прошлом году на елке, их сняли и убрали вместе с игрушками. … Ровно в полночь дедушка торжественно снял их, и мы разделили их поровну. Пустые фантики мы снова повесили на елку…» [7].
Кейс 3	«В состав хвойного экстракта вошли витамины С, В, РР, флавоноиды, фолиевая кислота, макро- и микроэлементы в биологически доступной для человека форме – те самые незаменимые вещества, которых не хватало в скудном рационе жителей блокадного города. «Сам процесс выделения экстракта из хвои напоминает заварку чая. Руководством осажденного города был выделен взвод солдат, они ежедневно рубили хвою в городском парке Сосновка и привозили в академию, прямо в стенах которой был развернут цех по переработке хвои и получению хвойного экстракта по методу профессора Федора Тимофеевича Солодкого», – рассказала ИТАР-ТАСС почетный доктор Санкт-Петербургского государственного лесотехнического университета Валерия Некрасова. В блокадные дни, по словам Валерии Некрасовой, в Лесотехнической академии помимо хвойного экстракта из жирорастворимых элементов хвойной зелени делали мазь, спасавшую от обморожений» [4].

Кейс 4	«Блокадный хлеб… Муки в котором было ненамного больше, чем жмыха, целлюлозы, соды, отрубей. Форму для выпечки которого смазывали за неимением другого соляровым маслом» [9]. «Состав блокадного хлеба: пищевая целлюлоза – 10%, жмых – 10%, обойная пыль – 2%, выбойки из мешков – 2%, хвоя – 1%, ржаная обойная мука – 75%. Использовалась также коревая мука (от слова корка). Когда в Ладоге тонули машины, везшие муку в город, специальные бригады ночью, в затишье между обстрелами, крючьями на веревках поднимали мешки из воды. В середине такого мешка какое-то количество муки оставалось сухим, а внешняя промокшая часть при высыхании схватывалась, превращаясь в твердую корку. Эти корки разбивали на куски, затем измельчали и перемалывали. Коревая мука давала возможность сократить количество других малосъедобных добавок в хлебе»[9].
Кейс 5	*Из дневника архитектора Э.Г. Левиной:* «3 февраля 1942 г. Опять стояла в очереди, получила 1210 г сахара, в том числе 300 г по моей карточке, прикрепленной в другом месте, что дома воспринято, как большая победа при малой затрате энергии (стояла с 7.30 до 12.30). Психология очереди: завидуют передним и желают им всяческих бед, чтобы ушли из очереди, – немножко презирают задних. Образуются симпатии и антипатии, идут на маленькие хитрости, помогая «своим», следят, чтобы то же не делали остальные. Система номерков, проверки, слежки. Я заготавливаю дома сотню номерков и раздаю их на улице до открытия магазина, обеспечивая себе место в первой сотне. Каждый час – проверка, – находятся конкуренты, они тоже приходят с номерками – происходят споры, чьи номерки настоящие. В общем, публика сдержана, ничем не разжалобишь – когда одна говорит, что дома умирает муж и лежат распухшие дети, другая отвечает, что ее муж уже умер, а из 3-х детей умерло двое. От чего сдержанность – русское долготерпение, дисциплинированность или надежда? <…>» [2].

Для оценки результатов деятельности участников эксперимента использовался комплексный инструментарий, включающий наблюдение за деятельностью обучающихся, оценку продуктов деятельности, анализ проявлений показателей креативного мышления и результатов опроса. В результате проведённого исследования были определены педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование креативного мышления подростков на основе метода проектов. К числу ключевых педагогических условий относятся включение обучающихся в продуктивную проектную деятельность**,** организация совместной деятельности и соавторства**,** педагогическое сопровождение фасилитирующего характера**,** использование кейс-метода, рефлексивное осмысление деятельности**,** апробация разработанного продукта в образовательной практике**.** Отдельное значение в рамках исследования приобретает условие, связанное с профессиональным самоопределением подростков**.** Включение компонента профессионального самоопределения усиливает личностный смысл деятельности, что, в свою очередь, положительно влияет на уровень проявления креативного мышления: обучающиеся демонстрируют инициативность, самостоятельность и готовность к поиску нестандартных решений.

Выводы. Исследование показало, что формирование креативного мышления подростков наиболее эффективно в условиях проектной деятельности, интегрированной с профессиональным самоопределением. Выявлены ключевые педагогические условия, способствующие развитию гибкости, оригинальности, самостоятельности и способности к постановке проблем. На начальном этапе обучающиеся испытывают трудности, требующие педагогической поддержки. Включение профориентационного компонента повышает значимость деятельности, формирует субъектную позицию и стимулирует инициативность и креативное мышление. Методическая разработка, созданная в рамках проекта, выступает эффективным инструментом формирования креативности и профессионального самоопределения.

Литература:

1. Администрация Санкт-Петербурга: официальный сайт. – 2012. – URL: https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/educ/news/27683/ (дата обращения: 19.03.2026)

2. Архивный комитет Санкт-Петербурга. – 2025. – URL: https://spbarchives.ru/-/listaa-stranicy-proslogo-blokadnye-dnevniki (дата обращения: 19.03.2026)

3. Газета «Санкт-Петербургские ведомости». – 2022. – URL: https://spbvedomosti.ru/news/nasledie/elka-na-stene-kak-provodili-detskie-novogodnie-prazdniki-v-blokadnom-leningrade/ (дата обращения: 19.03.2026)

4. Информационное агентство ТАСС. – 2013. – URL: https://tass.ru/spb-news/832298 (дата обращения: 19.03.2026)

5. Информационное агентство ТАСС. – 2013. – URL: https://tass.ru/spb-news/865924 (дата обращения: 19.03.2026)

6. Ленинград. Победа. – 2018. – URL: https://leningradpobeda.ru/blog/novyy-god-v-blokadnom-gorode (дата обращения: 19.03.2026)

7. Молчанов, А.В. Мы из блокады: стихи, воспоминания / А.В. Молчанов. – Санкт-Петербург: Logos, 2005. – 222 с.

8. Павлов, Д.В. Ленинград в блокаде / Д.В. Павлов. – Москва: Советская Россия, 1969. – 272 с.

9. Российская газета. – 2015. – URL: https://rg.ru/2015/04/29/leningrad.html (дата обращения: 19.03.2026)

10. Цифровой музей «Дом, что хранит истории» (в рамках проекта «Ребёнок блокады: маленький человек в большом испытании»). – 2026. – URL: https://rebyonok-blokadi.github.io/ (дата обращения: 19.03.2026)

Педагогика

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Виноградова Елена Сергеевна
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский);
магистрант 2 года обучения Борская Светлана Валерьевна
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский)

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Обосновывается актуальность применения нейропсихологического подхода в коррекционно-логопедической работе. На основе теоретического анализа выделены нейропсихологические механизмы дефицита монологического высказывания, связанные с дисфункцией блоков программирования, регуляции и контроля, а также приема, переработки и хранения информации (по А.Р. Лурия). Представлены результаты эмпирического исследования. Результаты подтвердили наличие стойких специфических трудностей в построении связного монологического высказывания у данной категории детей: несформированность программирования, нарушение логической последовательности, аграмматизмы, бедность лексики. Описана авторская система коррекционно-логопедической работы,

интегрирующая традиционные логопедические методы с нейропсихологическими приемами (формирование невербального базиса, развитие серийной организации движений и слухоречевой памяти, выработка навыков речевого программирования). Контрольный эксперимент показал значительную положительную динамику в развитии монологической речи у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной, что доказывает эффективность предложенной системы. Результаты работы имеют теоретическую и практическую значимость для логопедии и специальной психологии. Представленный в статье подход позволяет не только преодолеть симптоматику речевого нарушения, но и воздействовать на его глубинные нейробиологические причины. Полученные данные могут быть использованы для оптимизации процесса подготовки детей с речевыми нарушениями к школьному обучению в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), монологическая речь, старшие дошкольники, нейропсихологический подход, высшие психические функции (ВПФ), коррекционно-логопедическая работа, программирование речевого высказывания.

Annotation. The article examines the problem of forming monologue speech in older preschool children with general speech underdevelopment (GSU) level III. The relevance of applying a neuropsychological approach in correctional and speech therapy work is substantiated. Based on theoretical analysis, the neuropsychological mechanisms of monologue utterance deficiency are identified, associated with dysfunction of the blocks of programming, regulation and control, as well as the reception, processing and storage of information (according to A.R. Luria). The results of an empirical study are presented. The results confirmed the presence of persistent specific difficulties in constructing a coherent monologue statement in this category of children: lack of programming, violation of logical sequence, agrammatisms, and poor vocabulary. An author's system of correctional and speech therapy work is described, integrating traditional speech therapy methods with neuropsychological techniques (formation of a non-verbal basis, development of serial organization of movements and auditory-speech memory, development of speech programming skills). The control experiment showed significant positive dynamics in the development of monologue speech in children of the experimental group compared to the control group, which proves the effectiveness of the proposed system. The results of the work have theoretical and practical significance for speech therapy and special psychology. The approach presented in the article allows not only to overcome the symptoms of speech disorders, but also to address their underlying neurobiological causes. The obtained data can be used to optimize the process of preparing children with speech disorders for school education in preschool educational institutions.

Key words: general speech underdevelopment (GSU), monologue speech, senior preschoolers, neuropsychological approach, higher mental functions (HMF), correctional and speech therapy work, programming of speech utterance.

Введение. Одним из ключевых показателей речевой деятельности и готовности ребенка к школьному обучению является уровень сформированности связной, прежде всего монологической, речи [16, С. 221]. Монолог как наиболее сложная форма речевой деятельности требует сформированности навыков внутреннего программирования, смыслового структурирования, отбора языковых средств и контроля за реализацией высказывания [14, С. 12].

Устойчивая тенденция к увеличению числа детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровень речевого развития, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, делает актуальным поиск эффективных методов коррекции. У дошкольников с ОНР наблюдается стойкая несформированность монологической речи, проявляющаяся в неразвернутости, бессвязности, аграмматичности высказываний, нарушении логико-временных связей [1, С. 15; 9, С. 90; 13, С. 254]. Традиционные логопедические подходы к развитию связной речи, безусловно, дают положительный эффект, однако часто не учитывают глубинные нейропсихологические механизмы, лежащие в основе речевого дефекта.

В современной специальной психологии и логопедии все более востребованным становится нейропсихологический подход, базирующийся на теории системной динамической локализации высших психических функций (ВПФ) Л.С. Выготского и А.Р. Лурия [5, С. 49]. Данный подход позволяет выявить не только симптоматику нарушений, но и их механизмы, связанные с дефицитарностью определенных блоков мозга и межфункциональных взаимодействий [5, С. 176; 6, С. 635]. Исследования Т.В. Ахутиной [8], Т.Г. Визель [7], А.В. Семенович [17], Л.С. Цветковой [12] и других показывают, что при ОНР отмечается системная недостаточность вербальных и невербальных компонентов ВПФ, затрагивающая передние и задние отделы обоих полушарий [17, С. 429]. В зарубежной психолингвистике вопросы порождения речевого высказывания и его нарушений у детей активно разрабатывались в русле когнитивного подхода такими исследователями, как Д. Слобин [19] и Л. Блум [18], которые подчеркивали роль когнитивных предпосылок в усвоении языка и формировании нарратива.

Целью данной статьи является разработка и апробация системы коррекционно-логопедической работы по развитию монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня с использованием нейропсихологического подхода.

Гипотеза исследования: предполагалось, что специфические недостатки монологической речи у дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) (несодержательность, непоследовательность, аграмматичность) обусловлены системной несформированностью ВПФ, и что целенаправленная коррекция, построенная на нейропсихологическом подходе, позволит значительно повысить эффективность логопедического воздействия.

Изложение основного материала статьи. Монологическое высказывание, с точки зрения нейропсихологии, является сложной функциональной системой, опирающейся на согласованную работу всех трех функциональных блоков мозга (по А.Р. Лурия) [5, С. 49].

А.Р. Лурия выделяет: энергетический блок (подкорковые структуры, ствол мозга) обеспечивает необходимый тонус коры для поддержания внимания и целенаправленной деятельности. Его дефицит у детей с ОНР проявляется в быстрой истощаемости, что приводит к увеличению ошибок в длительных высказываниях; блок приема, переработки и хранения информации (задние отделы коры) ответственен за переработку слуховой (фонематический анализ), зрительной (опора на картинку) и кинестетической (артикуляционные уклады) информации. Недостаточность этого блока ведет к трудностям в усвоении лексико-грамматических кодов языка, нарушению слухоречевой памяти, что ограничивает языковую базу для построения монолога [5, С. 198]; блок программирования, регуляции и контроля (префронтальные отделы лобных долей) является ключевым для порождения связного высказывания. Он обеспечивает замысел, внутреннее программирование высказывания, его смысловое структурирование, выбор языковых средств и контроль за реализацией программы и конечным результатом [21, С. 48]. Именно дефицит этого блока, по мнению многих исследователей, лежит в основе характерных для ОНР трудностей: невозможности удержать программу рассказа, нарушении последовательности, пропуске смысловых звеньев, отсутствии самокоррекции [6, С. 635].

В онтогенезе формирование монолога проходит путь от ситуативной, зависящей от внешних опор речи к контекстной, внутренне планируемой [21, С. 6]. Этот переход напрямую связан с созреванием лобных отделов коры и становлением регуляторных функций, на что указывают и зарубежные исследования развития исполнительных функций у детей [20; 22].

У детей с ОНР (III уровень речевого развития), несмотря на развернутую фразовую речь, монологическое высказывание остается дефицитарным. Лингвистический анализ выявляет бедность и неточность лексики, аграмматизмы,

упрощенную синтаксическую структуру [1, С. 18; 16, С. 168]. Нейропсихологический анализ позволяет увидеть за этими симптомами глубинные механизмы: слабость функций блока программирования и контроля, которые проявляются в невозможности самостоятельно построить программу рассказа, удержать ее, оттормозить побочные ассоциации. Дети соскальзывают с темы, повторяют фрагменты, не замечают ошибок; дефицит серийной организации деятельности, который отражается как в моторной сфере (трудности динамического праксиса), так и в речевой. Рассказ лишен плавности, состоит из коротких, часто не связанных между собой фраз, нарушена временная и причинно-следственная последовательность; нарушение слухоречевой памяти и переработки слуховой информации: приводит к трудностям понимания сложных логико-грамматических конструкций, удержания и воспроизведения речевого материала, что особенно ярко видно в заданиях на пересказ [7]; несформированность зрительно-пространственных представлений, который затрудняет использование такой важной внешней опоры, как серия сюжетных картинок. Дети путают последовательность, не улавливают пространственных отношений между персонажами, что искажает смысл рассказа.

Таким образом, нарушения монологической речи при ОНР носят системный характер и обусловлены сочетанной недостаточностью нескольких звеньев речевой функциональной системы. В эмпирическом исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением «ОНР, III уровень речевого развития». Они были разделены на экспериментальную (ЭГ, n=30) и контрольную (КГ, n=30) группы, сопоставимые по возрасту и исходному уровню речевого развития. На констатирующем этапе использовался комплекс методик: Нейропсихологическая диагностика: пробы на динамический праксис (Н.И. Озерецкий), сомато-пространственный праксис (Г. Хэд), оценка регуляторного компонента (А.Р. Лурия), исследование слухоречевой памяти (А.В. Семенович). Специальная диагностика монологической речи по методике Т.Г. Визель и С.В. Клевцовой [7], включающая 6 проб: показ картинок по описанию, понимание сложноподчиненных предложений, составление рассказа по серии картинок, пересказ знакомой сказки и незнакомого текста, рассказ из личного опыта. Оценка производилась по 5-балльной шкале (0-4 балла).

Формирующий этап проводился только с ЭГ в течение 6 месяцев. Коррекционная работа в КГ велась по традиционной логопедической программе. Система работы с ЭГ была построена на интеграции нейропсихологического и логопедического подходов и включала следующие направления: – формирование невербального базиса речи: развитие серийной организации движений (кинезиологические упражнения, ритмические пробы), зрительно-пространственного гнозиса и праксиса (конструирование, графические диктанты), тактильно-кинестетического восприятия; – развитие основ речевого программирования: составление программ действий и их вербализация (например, алгоритм одевания), использование внешних опор-планов (схем, пиктограмм, «логических цепочек»), обучение построению фразы и текста по смысловым моделям; – стимуляция и развитие слухоречевой памяти и фонематического восприятия: использование мнемотехник, упражнения на запоминание и воспроизведение серий слов, предложений, текстов с постепенным усложнением; – целенаправленное формирование монолога разных типов (описания, повествования, рассуждения) с последовательным «свертыванием» внешних опор: от развернутого плана-картинки к ключевым словам, а затем к самостоятельному рассказу.

На контрольном этапе проводилась повторная диагностика по тем же методикам для оценки динамики.

Данные констатирующего среза подтвердили исходное сходство групп и выявили общие дефициты. Средние баллы по нейропсихологическим пробам в обеих группах были низкими (1.5-2.3 из 4), что свидетельствовало о несформированности динамического и пространственного праксиса, регуляторных функций и слухоречевой памяти.

Результаты диагностики монологической речи (табл. 1) также показали сходную картину. Наибольшие трудности у всех детей вызвали задания, требующие максимальной самостоятельности в программировании и минимальных внешних опор: «Пересказ прослушанного рассказа» (ЭГ=1.33, КГ=1.4) и «Рассказ из личного опыта» (ЭГ=1.1, КГ=1.27). Составление рассказа по серии картинок, где присутствовала зрительная опора, выполнялось несколько лучше, но также с ошибками в логической последовательности и бедностью языкового оформления (ЭГ=2.13, КГ=2.33). Качественный анализ выявил типичные ошибки: нарушение связности, пропуск смысловых звеньев, аграмматизмы, лексические замены, соскальзывание с программы.

Таблица 1

Результаты констатирующего исследования монологической речи (средний балл)

Проба	Экспериментальная группа (n=30)	Контрольная группа (n=30)
1. Показ картинок по описанию	3.0	3.0
2. Понимание сложных предложений	2.23	2.4
3. Рассказ по серии картинок	2.13	2.33
4. Пересказ знакомой сказки	2.07	1.77
5. Пересказ прослушанного рассказа	1.33	1.4
6. Рассказ из личного опыта	1.1	1.27

Результаты контрольного среза (табл. 2) продемонстрировали статистически значимую положительную динамику во всех оцениваемых параметрах у ЭГ по сравнению с КГ.

Таблица 2

Результаты контрольного исследования монологической речи (средний балл)

Проба	Экспериментальная группа (n=30)	Контрольная группа (n=30)
1. Показ картинок по описанию	3.57	3.0
2. Понимание сложных предложений	3.17	2.53
3. Рассказ по серии картинок	3.23	2.5
4. Пересказ знакомой сказки	2.67	1.97
5. Пересказ прослушанного рассказа	2.33	1.63
6. Рассказ из личного опыта	2.1	1.5

Наиболее выраженный прогресс в ЭГ наблюдался в пробах, изначально самых сложных: рассказ по серии картинок (+1.1 балла), понимание сложных предложений (+0.94), пересказ прослушанного текста (+1.0). В КГ динамика была менее выраженной и в основном касалась заданий с внешними опорами.

Качественный анализ рассказов детей ЭГ выявил:

– увеличение объема и информативной насыщенности высказываний;

– появление смысловой связности и логической последовательности;

– снижение количества аграмматизмов, расширение лексического диапазона;

– возникновение элементов самостоятельного планирования: дети начинали рассказ с вводной фразы, использовали слова-связки («потом», «после этого», «поэтому»);

– появление попыток самокоррекции.

Существенные улучшения были отмечены и в нейропсихологических показателях: развитии серийной организации движений, пространственных представлений, слухоречевой памяти и, что особенно важно, регуляторных функций. Дети стали лучше удерживать инструкцию, контролировать свои действия.

Выводы. Таким образом, теоретический анализ и констатирующий эксперимент подтвердили, что нарушения монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня носят системный характер и обусловлены сочетанной дефицитарностью нескольких звеньев функциональной системы речи: блока программирования и контроля (лобные доли), блока переработки слуховой и кинестетической информации (височные и теменные отделы), а также слабостью серийной организации деятельности. Разработанная система коррекционно-логопедической работы, основанная на нейропсихологическом подходе и направленная не только на внешние проявления речевого дефекта, но и на укрепление его нейропсихологического базиса, доказала свою высокую эффективность. Интеграция методов, стимулирующих развитие невербальных ВПФ (праксис, гнозис, память) с целенаправленным формированием навыков речевого программирования, позволила добиться значительного прогресса в развитии монологической речи. Сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ показал, что традиционные методы, не учитывающие нейропсихологические механизмы нарушения, дают меньший эффект, особенно в развитии наиболее сложных форм монолога, требующих внутреннего планирования. Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная система работы может быть внедрена в практику дошкольных логопедических пунктов и групп для детей с ТНР. Использование нейропсихологического подхода позволяет осуществлять более адресную и экономичную коррекцию, учитывающую индивидуальный профиль развития ВПФ каждого ребенка, что является залогом успешной подготовки к школьному обучению.

Литература:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Академия, 2000. – 400 с.

2. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – Москва: Просвещение, 1985. – 112 с.

3. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1990. – 239 с.

4. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – Москва: Просвещение, 1968. – 367 с.

5. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Москва: Академия, 2003. – 384 с.

6. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва: Гном-Пресс, 1999. – 80 с.

7. Визель, Т.Г. Нейропсихологическая диагностика развития связной речи детей дошкольного возраста / Т.Г. Визель, С.В. Клевцова // Школьный логопед. – 2005. – № 3. – С. 5-12

8. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т.В. Ахутина. – Москва: Теревинф, 2002. – 144 с.

9. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – Москва: АРКТИ, 2004. – 168 с.

10. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.А. Ткаченко // Логопед. – 2004. – № 4. – С. 4-10

11. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детей / В.И. Селиверстов. – Москва: Владос, 1994. – 344 с.

12. Цветкова, Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных / Л.С. Цветкова. – Москва: МГУ, 1985. – 327 с.

13. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова. – Москва: Педагогика, 1980. – 192 с.

14. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.

15. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.

16. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Москва: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

17. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В. Семенович. – Москва: Генезис, 2007. – 474 с.

18. Bloom, L. Language development and language disorders / L. Bloom, M. Lahey. – New York: John Wiley & Sons, 1978. – 689 p.

19. Diamond, A. Executive functions / A. Diamond // Annual Review of Psychology. – 2013. – Vol. 64. – P. 135-168

20. Luria, A.R. The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology / A.R. Luria. – London: Penguin Books, 1973. – 398 p.

21. Slobin, D.I. The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium / D.I. Slobin. – New York: Academic Press, 1971. – 247 p.

22. Zelazo, P.D. Executive function in typical and atypical development / P.D. Zelazo, U. Müller; ed. by U. Goswami // Blackwell handbook of childhood cognitive development. – Malden: Blackwell Publishing, 2002. – P. 445-469

УДК 378.1
старший преподаватель кафедры педагогики Гайрабекова Медина Ташадиевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества Алипханова Фатима Надирбековна
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ ПРИМЕНЯТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ДОСТОВЕРНЫЕ ЗНАНИЯ ОБ УСТОЙЧИВОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНА

Аннотация. Авторами осуществляется исследование ключевых теоретических аспектов процесса формирования у будущих учителей и преподавателей географии способности к эффективному применению системы знаний, касающихся устойчивого развития региона в повседневной педагогической практике. В начале статьи доказывается, что формирование профессиональных и личностных компетенций, позволяющих выпускнику современного педагогического вуза эффективно и безопасно для всех участников образовательных отношений преподавать учебный предмет «География», не может быть реализовано иначе как на базе представлений об устойчивом развитии региона, страны, человечества в целом. Далее определяется структура готовности студента, осваивающего соответствующий профиль подготовки к эффективному применению знаний об устойчивом развитии региона. Рассматриваются методология и инструментальная база, использование которых, по мнению авторов, будет способствовать эффективному становлению её компонентов.
Ключевые слова: высшее педагогическое образование, педагогический вуз, подготовка учителей географии, устойчивое развитие, реализация регионального компонента в вузе.
Annotation. The authors carry out research on key theoretical aspects of the process of forming the ability of future teachers of geography to effectively apply the knowledge system related to the sustainable development of the region in everyday pedagogical practice. At the beginning of the article, it is proved that the formation of professional and personal competencies that allow graduates of a modern pedagogical university to effectively and safely teach the subject «Geography» for all participants in educational relations cannot be realized except on the basis of ideas about the sustainable development of the region, the country, and humanity as a whole. Next, the structure of the student's readiness is determined, mastering the appropriate profile of preparation for the effective application of knowledge about the sustainable development of the region. The methodology and instrumental base are considered, the use of which, according to the authors, will contribute to the effective development of its components.
Key words: higher pedagogical education, pedagogical university, geography teacher training, sustainable development, implementation of the regional component in the university.

Введение. Термин «устойчивое развитие» современные авторы (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [2], М.Т. Гайрабекова [3-5], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]), как правило, интерпретируют следующим образом: создание комплекса условий, позволяющих субъектам различных форм и видов деятельности обеспечивать безопасное функционирование всех происходящих на планете Земля процессов, не исключая и сферу охраны окружающей среды. При этом степень эффективности использования данных, касающихся устойчивого развития, в учебных заведениях, функционирующих на территории регионов РФ, находится в тесном взаимодействии с их климатическими и природными особенностями. В этой связи на современном этапе существования отечественной образовательной системы одной из основных её задач на региональном уровне является трансляция учащимся достоверных знаний о тех критериях и показателях, к достижению которых человек и гражданин своей страны должен стремиться по ходу взаимодействия с окружающей средой. Соответствующие проблемы, указывают Ф.У. Базаева и И.Е. Емельянова [2], относятся к аспектам экологической безопасности. Её обеспечение, в свою очередь, возможно при всестороннем понимании обучающимися характеристик устойчивого развития общества, принципов гармонизации его взаимодействия с природой.

Стоит отметить, что и на предыдущих этапах развития российской образовательной системы перед её педагогическими работниками ставились задачи, связанные с достижением оптимальной осведомлённости учащихся и воспитанников об особенностях окружающей среды, основах эффективного и безопасного взаимодействия с ней. Но на тех этапах развитие соответвующих компетенций понималось как часть процесса развития у представителей подрастающих поколений представлений, необходимых для рационализации их будущей профессиональной и иной деятельности. Согласно же установкам, принятым учёными и практиками (Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов [1], М.Т. Гайрабекова [4], И.Е. Емельянова [6], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]) в настоящий момент, основная задача такого рода деятельности состоит в трансляции интегрированных знаний об окружающей среде как данности, об основах проектирования человеком и гражданином качественного и безопасного места обитания, в т.ч. на региональном уровне.

Небезынтересно при этом отметить, что на страницах действующих ФГОС [7] упоминания о целях прогрессивного развития общества, в т.ч. на региональном уровне отсутствуют. Но с другой стороны, содержание стандартов [7] позволяет нам опираться на глобальные цели в сфере устойчивого развития при построении образовательного процесса, в т.ч. по ходу подготовки будущих учителей и преподавателей географии в условиях современного вуза.

Таким образом мы можем констатировать, что сегодня требования к результатам подготовки будущих педагогов по соответствующей дисциплине дополняются необходимостью формирования среди них знаний об устойчивом развитии региона, умений и навыков применять их при работе с обучающимися. Это, новое направление актуализируется через расширение теоретической и практической базы отраслевых знаний. Кроме того, его реализация предполагает определённую модернизацию подходов к учебному процессу.

Изложение основного материала статьи. Региональные тенденции в отношении устойчивого развития тесно связаны с глобальными. Они, в свою очередь, были определены Организацией Объеденных наций (ООН) и впоследствии получили распространение в экологическом законодательстве, а также сферах экономической и социальной политики, образования для того, чтобы каждый участник реализации соответствующих форм деятельности вносил собственный посильный вклад в сохранение безопасных параметров окружающей среды. Особенно сильно соответствующие международные тренды повлияли на процесс преподавания концепций современного естествознания и географии.

Естественно, изменились подходы и к обучению педагогических работников, ответственных за соответствующие предметные области. Недаром Ф.У. Базаева и И.Е. Емельянова [2] говорят о том, что одной из основ формирования глобальных компетенций у будущих учителей географии сегодня является концепция устойчивого развития. Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов [1] и М.Т. Гайрабекова [3; 5] в своих трудах также обращают внимание на формирование у будущего учителя географии способности к ориентированию в направлении устойчивого развития. Оно, считают данные

авторы должно базироваться на механизмах конструирования у студентов природоохранных знаний.

В данной связи следует отметить, что вооружению будущих учителей географии системой подобных компетенций благоприятствуют особенности процесса их подготовки в вузах РФ. Они обучаются трансляции знаний, относящихся к областям социальной, экономической, а равно и физической географии (Табл. 1).

Таблица 1

Сферы компетентности выпускника вуза, успешно освоившего профессию учителя географии

Область	Основные составляющие её содержания
Социальная география	Принципы демографической политики, закономерности движений миграционных потоков
Экономическая география	Фнкционирование национальных экономик различных государств при учёте природных и производственных ресурсов
Физическая география	Основы картографии, климатологии, почвоведения

Таким образом, будущему учителю предстоит проводить с учениками большую работу, касающуюся предпосылок и последствий изменений в самых различных составляющих среды обитания. И в этой связи ему необходима способность применять в педагогической практике достоверные знания об устойчивом развитии, в т.ч. на региональном уровне.

Результаты анализа доступной на сегодняшний день литературы (М.Т. Гайрабекова [4], И.Е. Емельянова [6], П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]) позволяют говорить о том, что данное качество является интегративным. Его структура представлена на Рисунке 1.

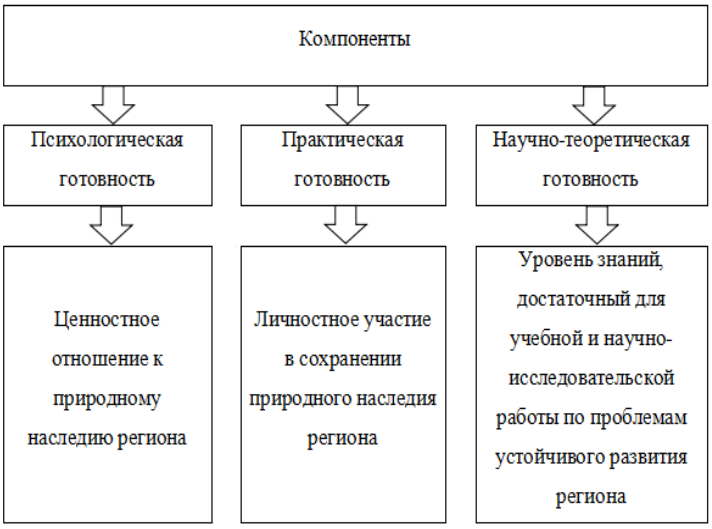


Рисунок 1. Структура способности будущего учителя географии эффективно применять достоверные знания об устойчивом развитии региона в ходе повседневной педагогической практики

Авторам представляется, что процесс развития представленных на Рисунке 1 компонентов будет эффективным в случае обращения к информационно-рецептивному методу обучения. По ходу его реализации формирование соответствующей характеристики будущего учителя географии осуществляется за счёт использования наглядных источников информации (3D модели различных процессов, карты, таблицы, графики) и активного вовлечения студентов в решение педагогических задач предполагаемой профессиональной деятельности. Причём задачи эти должны затрагивать вопросы популяризации проблем устойчивого развития.

Важно при этом, чтобы вооружение студентов теоретическими знаниями об основах устойчивого развития регионов РФ не превращалось в самоцель. Соответствующему процессу, конечно, должно уделяться достаточно внимания, но при этом он должен выступать лишь как способ социализации личности. Таким образом, можно будет эффективно развивать не только научно-теоретическую готовность к широкому применению знаний об устойчивом развитии региона в ходе повседневной педагогической практики, но также психологическую и практическую.

В этой связи нам следует согласиться с Д.П. Унгером и Ю.В. Сорокопуд [8], утверждающими, что применительно к студентам, относящимся к поколению Digital Natives (поколение Z, зумеры) ни формирование ценностного отношения к природному наследию региона, ни стимуляция к активному участию в его сохранении невозможны без обращения к современным технологиям. Соответствующим положением обусловлена важность повышенного внимания к технологическому обеспечению процесса формирования знаний об основах устойчивого развития, способности к их практическому применению.

Сегодня эффективная профессиональная подготовка будущих учителей географии на ступени вуза предполагает широкое использование преимуществ современных технологий. В научной и методической литературе (Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов [1], М.Т. Гайрабекова [3], И.Е. Емельянова [6]) отражён богатый опыт использования различных технических средств при реализации соответствующей деятельности: от создания интерактивных карт до проведения исследовательских работ при анализе температуры в различных локациях. Его изучение показывает, что функционал подобных инструментов в ряде случаев может применяться для решения задач, связанных с формированием у будущих учителей географии способности к эффективному и безопасному применению знаний об устойчивом развитии региона по ходу педагогической практики.

К ним можно отнести, например, сетевые сервисы, возможности которых позволяют студентам рассматриваемого профиля вести динамические наблюдения, например, за влиянием производственной деятельности человека на планету. В качестве примеров таких сервисов можно назвать «карту климатических аномалий», сайт Globalance World, интерактивную

карту «SOS!Воздух» и др.

Далее, к технологическим средствам, способствующим интенсификации процесса становления способности к применению в педагогической практике достоверных знаний об устойчивом развитии региона могут быть отнесены геоинформационные системы (ГИС). Их функционал позволяет будущим учителям географии создавать различные карты и наносить на них определяющие параметры для фиксации различных процессов, относящихся к областям социальной, экономической и физической географии. В дальнейшем данный навык позволит уже практикующим педагогам использовать большие массивы данных при формировании у вверенных им учащихся новых теоретических знаний, основанных на эмпирических исследованиях. Таким образом получит дополнительный импульс в своём развитии научно-теоретическая готовность. В этой связи отметим также, что приемлемый уровень выраженности этого компонента связан с умением будущего педагога проводить профильные исследования для последующего создания актуальной теоретической базы, на основе которой школьникам будет преподаваться соответствующий предмет. Использование же ГИС позволит осваивающему соответствующий профиль студенту активно участвовать в исследовательской работе, отмечая, например, закономерности в изменении климата в разных частях планеты, страны, региона.

Далее, результаты ряда исследований (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [2], И.Е. Емельянова [6], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]) свидетельствуют о том, что работа с ГИС представляет собой ценный источник для формирования у студентов педагогического вуза, обучающихся по рассматриваемому профилю, аргументированного и объективного мнения относительно популяризации устойчивого развития региона, т.е. ценностного к нему отношения. Кроме того, взаимодействуя с соответствующими данными, будущие учитель и преподаватель географии лучше понимают, как в ходе взаимодействия со своими будущими учениками обозначать проблемы, требующие личного участия каждой личности и гражданина в сохранении природного наследия. Таким образом, работа в ГИС способствует формированию практической готовности к применению достоверных знаний об устойчивом развитии региона в ходе повседневной практики.

Естественно, что одним из главных условий эффективной реализации преимуществ описанных выше технологических средств во время формирования у будущих учителей и преподавателей рассматриваемой дисциплины способности к широкому использованию в профессиональной деятельности знаний об устойчивом развитии региона, является их систематическое применение. Целесообразным в этой связи представляется создание технологических лабораторий.

На сегодняшний день организация их работы представляется возможной на базе большинства региональных вузов, осуществляющих подготовку учителей географии на территории РФ, в т.ч. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова». Целью такой деятельности выступает создание инфраструктуры, позволяющей комплексно использовать различные технологические средства при формировании у будущих педагогов знаний об устойчивом развитии региона и способности их применять. При этом каждая лаборатория предполагает концентрацию внимания на неких узконаправленных технологических аспектах, которые позволят студентам работать с информацией, например, о температуре воздуха или динамике выбросов в атмосферу парниковых газов, а затем трансформировать полученные таким данные в источники для пополнения соответствующей теоретической базы и представлений о различных аспектах её эффективного и безопасного использования в педагогической деятельности.

В совокупности такие, содержащие узконаправленные технологии, лаборатории должны образовывать систему технологического обеспечения подготовки будущих учителей, способных применять знания об устойчивом развитии региона в пространстве общеобразовательных организаций. Конечно, речь при этом не должна идти о механическом суммировании данных, относящихся к разным областям науки о Земле. Организуя комплексное взаимодействие рассматриваемых лабораторий, исследователь и практик обязательно должны помнить об отмечаемой рядом авторов (Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов [1], М.Т. Гайрабекова [5], И.Е. Емельянова [6]) необходимости обеспечения всестороннего развития каждого студента как личности и профессионала при учёте его индивидуальных склонностей, интересов, познавательных потребностей.

Выводы. Таким образом, концепция устойчивого развития на данный момент представляет собой одну из основ процесса обучения будущих учителей географии. При этом вооружению их системой соответствующих компетенций благоприятствуют особенности реализуемой в отечественных вузах подготовки по рассмотренному профилю. Студенты осваивают знания, умения, навыки, касающиеся функционирования самых разных аспектов среды обитания и должны быть готовы к трансляции их уже своим ученикам. В этой связи развитие у будущих педагогов способности применять на практике достоверные знания об устойчивом развитии, в т.ч. на региональном уровне представляется необходимым и возможным.

Данное качество является интегративным. В его структуру входят психологическая готовность, практическая готовность и научно-теоретическая готовность.

Процесс их развития будет эффективен в случае обращения к информационно-рецептивному методу обучения. В свою очередь, преимущества данного метода могут быть в полной мере реализованы при условии корректного использования описанных в статье технологических инструментов.

Литература:

1. Ахмедова, Э.М. Особенности формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательной среде вуза / Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 26-29

2. 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

3. Гайрабекова, М.Т. Основы устойчивого развития общества, учитывающие национально-региональные приоритеты Чеченской Республики / М.Т. Гайрабекова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 125-127

4. Гайрабекова, М.Т. Структурные компоненты и способности учителя географии применять в педагогической практике достоверные знания об устойчивом развитии Чеченской Республики / М.Т. Гайрабекова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 86-88

5. Гайрабекова, М.Т. Технологическое обеспечение процесса формирования у будущего учителя географии способности использовать знания об основах устойчивого развития / М.Т. Гайрабекова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 179-182

6. 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

7. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» // ФГОС. – 2021. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 26.02.2026)

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

УДК 37.033
кандидат педагогических наук, доцент Галкина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);
кандидат биологических наук, доцент Иашвили Мириан Вахтангович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Макарова Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье представлен опыт изучения влияния разработанных мероприятий внеурочной деятельности естественно-научной направленности на профилактику агрессивного поведения у подростков. Изложены особенности агрессивности как свойства личности, проявляющегося при развитии самосознания подростка, его идентичности, самооценки и рефлексии. Даны структура и этапы разработки программы внеурочной деятельности, которые положены в основу реализации системы мероприятий для подростков. Описаны основные методам и технологии предупреждения и коррекции агрессивного поведения подростков. Перечислены методики определения свойств агрессивного поведения у подростков. Проведено экспериментальное исследование в одной из Новосибирских школ. Представлены краткие описание системы мероприятий внеурочной деятельности. Мероприятия отражают естественно-научную предметную составляющую. К наиболее тиражированным мероприятиям относят проекты, игры, экскурсии, конкурсы. Выявлено, что внеурочная деятельность естественно-научной направленности позволяет снижать агрессивность подростов средствами изучения природы и самого человека.
Ключевые слова: агрессивность, подростки, внеурочная деятельность, естественно-научная направленность.
Annotation. The article presents the experience of studying the influence of the developed extracurricular activities of a natural science focus on the prevention of aggressive behavior in adolescents. The features of aggressiveness as a personality trait manifested in the development of a teenager's self-awareness, identity, self-esteem, and reflection are described. The structure and stages of developing an extracurricular activity program are presented, which serve as the basis for implementing a system of activities for adolescents. The main methods and technologies for preventing and correcting aggressive behavior in adolescents are described. The methods for determining the characteristics of aggressive behavior in adolescents are listed. An experimental study was conducted at a school in Novosibirsk. A brief description of the system of extracurricular activities is presented. The activities reflect the natural science component. The most common activities include projects, games, excursions, and contests. It has been revealed that extracurricular activities in the natural sciences.
Key words: aggression, teenagers, extracurricular activities, natural sciences.

Введение. Современное общество характеризуется ростом социальных кризисов, агрессивных настроений, в том числе в подрастающем поколении.

Агрессия индивидуума может проявляться в разных формах, в том числе в рамках противоправного, экстремистского, опасного для общества поведения. Агрессия подростка негативно сказывается на его личностном, духовно-нравственном, физическом развитии [5].

Перед образовательными организациями стоит актуальная проблема профилактики агрессивного поведения подростков. Одним из путей предупреждения агрессивного поведения может выступать доступная и интересная внеурочная деятельность естественно-научной направленности.

Цель статьи состояла в изучении особенностей агрессивного поведения подростков и организации профилактической внеурочной деятельности естественно-научной направленности.

Изложение основного материала статьи. В подростковом возрасте человека осуществляется развитие личностных новообразований в самосознании (идентичности, самооценки, рефлексии). Подростковый возраст характеризуется аффектациями, быстрой сменой эмоциональных состояний, их яркими проявлениями [7].

Агрессивность – свойство личности подростка, которое состоит в готовности индивида и предпочтении им использования насильственных методов и средств для достижения своих целей. Агрессия проявляется в деструктивных действиях, выраженных активных и стенических явлений фрустрации. Подростковый возраст учащегося определяется возрастанием потребностей в самореализации и самоутверждении, он характеризуется социальной и жизненной беспомощностью, социальной отчужденностью. Для подростков свойственен максимализм, типична обидчивость, это обуславливает фрустрационные реакции, в том числе, выражающихся во враждебности и агрессивности [1].

Агрессивность подростков может провоцировать коллективная агрессия (буллинг), направленная на индивида или небольшую группу со стороны более обширной по численности группы, организуемой лидерами-агрессорами.

Внеурочная деятельность естественно-научной направленности как система мероприятий по профилактике агрессивного поведения подростков средствами развития интереса к исследованию природы и самого человека может осуществляться через предметные исследования, проекты, беседы, игры, экскурсии, кружки и др. [2]. В ходе внеурочной деятельности могут быть организованы практикумы, выездные экспедиции по биологии, химии, физики, экологии. Возможно проведение эвристических, интегрированных мероприятий, направленных на решение практико-ориентированных задач, не копировать традиционный урок (погружения, квесты).

К видам внеурочной деятельности естественно-научной направленности относим: познавательную активность, проблемное обучение, дидактические игры, проектно-исследовательская деятельность, художественно-эстетическое творчество, спортивно-оздоровительную деятельность, трудовую деятельность, туристско-краеведческую деятельность, социальную коллаборацию, культурно-досуговую программу [4].

Исследование проходило на базе МБОУ СОШ № 206 г. Новосибирска. В исследовании принимали участие 30 учащихся 8 класса.

При анализе особенностей склонностей к агрессивному поведению учащихся использовались методики: шкала агрессии теста самооценки психических состояний (Г.К. Айзенк); социально-психологическая адаптация к школе (И.А. Григорьева, Л.В. Миллер); методика оценки агрессивности Басса-Дарки; методика диагностики склонности к различным зависимостям (Г.В. Лозовая).

Исследование показало, что по шкале агрессии теста самооценки психических состояний у 30% учащихся наблюдался высокий уровень агрессивности и тревожности, у 10% высокий уровень ригидности, что свидетельствует о неизменности поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни. 40% подростков имели высокую фрустрацию, что свидетельствуют о низкой самооценке, избеганию трудностей, страхе неудач.

Нам было важно оценить склонность к зависимости и уровню социально психологической адаптации подростков. 43% испытуемых продемонстрировали низкий и ниже среднего уровни адаптации к школе. Социально-психологическая адаптация к школе. Около 60% подростков показали высокую склонность к зависимостям, только 20% среднюю и низкую склонность к зависимостям.

При прохождении учащимися диагностики агрессивности по методике Басса-Дарки оказалось, что индекс высокой агрессивности составил 20%, средней – 60%, низкой –10%.

Результаты начального этапа исследования подтвердили актуальность необходимости проведения мероприятий по профилактике агрессивного поведения подростков средствами естественно-научной направленности.

Разработка программы внеурочной деятельности включала следующие этапы: составление пояснительной записки и содержания программы; подбор методов оценки выраженности и особенностей коррекции агрессивного поведения; оценка особенностей проявления у испытуемых агрессивного поведения; подбор методов и технологий коррекции агрессивного поведения.

Программа внеурочной деятельности является организационным механизмом реализации успешной профилактики агрессивного поведения подростков. Учителю необходимо использовать следующие методы и технологии предупреждения и коррекции агрессивного поведения подростков:

Слушание. Агрессивное поведение учащегося является как правило следствием домашней агрессии. Учащемуся необходимо поделиться проблемой, выговориться, а учителю выслушать его.

Беседа. Виды беседы: вступительная, задачей которой является установление проблематики и начало работы по ее устранению; периодическая, ориентированная на создание условий для идентичности и рефлексии учащегося; общая беседа, адресованная на обсуждение случаев проявления агрессии, их причин, путей решения.

Переговоры. Разновидность беседы, применяемой в рамках рассмотрения конфликтов между или с участием подростков, в ходе которых ими проявлена агрессия. Учитель выступает в качестве арбитра, а ученики (стороны конфликта) доносят друг до друга видение разрешения ситуации конфликта. Учитель оказывает содействие к перемирию подростков.

Логический анализ адресован на оценку ситуации проявления агрессии или состоянии агрессии посредством абстрактных, безотносительных логических рассуждений. Логический анализ рассматривается как «взгляд со стороны». Учащимся предлагается проанализировать ситуацию поэтапно, определить иные варианты пути выхода из ситуации без агрессивности и т.д.

Руководство свидетеля агрессивного поведения. Составление в классе перечня правил (принципов поведения, табу) против насилия, в частности, последовательности действий при встрече с ситуацией агрессии.

Портрет настоящего друга. Учитель предлагает подросткам составить вместе воспринимаемый портрет хорошего друга, включающий характеристику дружбы, внешний облик, внутренний мир друга, его манеры поведение. После составления образа портрета учитель постоянно подчеркивает, что все учащиеся класса должны чувствовать себя в безопасности, уважать других, чувствовать уважительное отношение к себе.

Почтовый ящик доверия. В кабинете устанавливается специальный закрытый ящик, в который учащиеся могут направлять свои письма, записки. Они могут быть анонимными и подписанными. Учитель анализирует сведения писем, записок, выявляет проблемы, описанные в них, определяет место для их обсуждения и решения.

Каждое занятие содержит три основные части: вступительная часть (знакомство, формирование условий для психологического комфорта, формулировка цели, плана занятия, правил работы); основная часть (проведение занятия); заключительная часть (рефлексия).

Система занятий внеурочной деятельности естественно-научной направленности, направленная на снижение агрессивности подростков, включает следующие занятие мероприятия [3]:

1. Проект с элементами метода проблемного обучения «Планета Земля: создаем будущее». Он нацелен на понимание подростками человека как главной ценности для устойчивого развития планеты. Перед началом работы над проектом учениками ставится проблемы: представить будущее развитие Земли в формате видеоролика, учитывая, что население планеты составляет более 7 миллиардов и продолжает интенсивно расти.

2. Игра «Глобальные вызовы» на организацию взаимодействия и анализ приема, переработки и передачи информации. В рамках игры группа учеников из 4-5 человек выбирает конкретную глобальную проблему человечества (изменение климата, загрязнение окружающей среды, сохранение биоразнообразия, энергетический кризис, дефицит пресной воды и др.), после чего предлагает свое решение проблемы в виде мини-презентации.

3. Проект «Эко-краеведение». Оформление кабинета в стиле представления уникальных ландшафтов, биоразнообразия субъекта территории России, определенного по жеребьёвке.

4. Игра «Азбука здоровья». Учащимся предлагается проиллюстрировать правила поведения по поддержанию здорового образа жизни в виде комикса.

5. Арт-конкурс «Здоровый выбор». Учащиеся разрабатывают макеты, создают дизайн, оформляют групповые творческие плакаты по вредным привычкам, антиалкогольной, антиникотиновой, антинаркотической пропаганде (нерациональное питание, недостаточная физическая активность, игромания, курение и т.д.).

6. Творческий конкурс «Зависимости: правда и выбор». Учащиеся собирают материалы, прорабатывают содержание, готовят творческие выступления на тему распространённой зависимости (имидж-зависимости, стремления к похудению, зависимости от сэлфи, видеоигр и др.).

7. Фотоконкурс «Национальные увлечения». Учащимся предлагается представить фотографии, иллюстрирующие привычные виды деятельности, культуру быта и питания, декоративно-прикладное искусство, творчество, национальные забавы. Выигрывает группа, представившая наиболее сюжетные, оригинальные фотографии.

8. Конкурс плакатов «Как я вижу себя в будущем». Подросткам предлагается разработать стратегии своих перспективных планов с учетом интересов и способностей к предметам, карьерную траекторию по получению профессионального образования, описание будущей профессии; оформить идеи на плакате [6].

9. Экскурсия. Например, посещение экскурсии в детско-юношеский центр «Планетарий» им. космонавта Анны Кикиной». Создание общего рисунка по итогам посещении уникального места. На рисунке каждый подросток зарисовывает собственное впечатление в виде цветовых и графических изображений.

После проведения программы внеурочной деятельности естественно-научной направленности провели итоговую диагностику по изучению особенностей агрессивного поведения подростков.

Можно отметить, что после проведения системы мероприятий показатели самооценки психических состояний

снизились, составили всего 10% с высоким показателем агрессивности учащихся, отсутствовал высокий уровня ригидности, 20% с высоким уровнем фрустрации. Можно сделать вывод, что агрессивность влияет на общее психологическое состояние подростка.

По результатам итоговой диагностики социально-психологической адаптации к школе выявлено, что доля учащихся с высоким и выше среднего уровнем адаптации повысилась на 50%. Можно сделать вывод, что мероприятия на сплочение коллектива влияют на снижение уровня агрессивности и на уровень адаптации к школе.

Результаты итогового тестирования испытуемых на склонность к зависимостям показали, что доля подростков с высокой склонностью к зависимостям снизился на 40%. На такое резкое снижение показателей могло повлиять улучшение общего психологического состояния подростков и повышение социально-психологической адаптации к школе.

По результатам итоговой диагностики уровня агрессивности по опроснику Басса-Дарки можно констатировать, что высокий уровень агрессивности снизился у 20% подростков. Такое снижение объясняется тем, что была проведена системная работа над профилактикой агрессивности.

Выводы. Для профилактики агрессивности подростков в школе необходимо создавать комфортные условия образовательной среды для развития у учащихся самосознании (идентичности, самооценки, рефлексии). Описаны основные методам и технологии предупреждения и коррекции агрессивного поведения подростков программы внеурочной деятельности, которые положены в основу реализации системы мероприятий для подростков.

Экспериментально выявлено, что внеурочная деятельность естественно-научной направленности как форма организации образовательного процесса, реализуемая вне обязательных учебных занятий, позволяет снижать агрессивность подростов средствами изучения природы и самого человека (проекты, игры, экскурсии, конкурсы и т.д.).

Литература:

1. Бодяков, В.Н. Основные направления психологического исследования проблем агрессивности / В.Н. Бодяков, С.А. Бажанов // Международный научный вестник. – 2026. – № 1. – С. 29-32

2. Бутенко, Ю.Н. Формы и виды внеучебной деятельности школьников по биологии / Ю.Н. Бутенко; под общ. ред. Т.В. Голиковой // Методика обучения дисциплинам естественно-научного цикла: проблемы и перспективы: материалы XXII Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 21-22

3. Внеурочная деятельность учащихся по биологии в условиях современной образовательной практики: учеб. пособие / Е.А. Галкина, Н.М. Горленко, О.В. Бережная, И.А. Зорков. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2022. – 164 с.

4. Данькова, Е.В. Внеурочная деятельность как компонент экологического образования / Е.В. Данькова; под общ. ред. В.В. Пасечника // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: МГОУ, 2016. – С. 129-132

5. Дубровина, И.В. Психологическое благополучие школьников: учеб. пособие для вузов / И.В. Дубровина. – Москва: Юрайт, 2020. – 140 с.

6. Особенности психологической защиты у подростков с разным уровнем суицидального риска / Т.В. Казакова, Н.В. Басалаева, Е.Н. Яковлева [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – 632 с.

7. Полежаев, К.И. Особенности агрессивного поведения девиантных подростков / К.И. Полежаев, В.В. Долганина // Universum: Психология и образование. – 2026. – Т. 1. – № 2(140). – С. 53-55

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Герасименко Юлия Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Голубева Галина Геннадиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ДИНАМИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОНР

Аннотация. Одной из распространённых форм речевой патологии в детском возрасте является ОНР, которое характеризуется нарушением всех компонентов речевой функциональной системы. В симптомокомплексе ОНР значительное место занимают многочисленные и разнообразные нарушения звукопроизношения. Огромное значение для успешности овладения грамотой в школьном возрасте имеет своевременное и полноценное включение дошкольников в коррекционно-развивающий процесс. При ранних сроках начала логопедической работы с детьми специалистам во многих случаях удаётся добиться значительных результатов. Тем не менее, динамика преодоления произносительного дефекта вариативна и зависит от многих факторов. В статье предпринята попытка охарактеризовать нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с ОНР с точки зрения характера и объема нарушений, связи нарушенного произношения со строением и подвижностью органов артикуляторного аппарата, с состоянием фонематического восприятия, а также сравнить выявленные нарушения у мальчиков и девочек старших и подготовительных к школе групп. Определены соотношения полиморфных и мономорфных нарушений звукопроизношения. Выявлен преобладающий характер дефектов звукопроизношения у дошкольников старших и подготовительных к школе групп. Охарактеризована гендерная специфика проявления нарушений звукопроизношения. Отмечены различия в динамике преодоления звукопроизносительных дефектов у мальчиков и девочек.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, звукопроизношение, механизмы нарушений речи, артикуляторная моторика, фонематическое восприятие.

Annotation. One of the most common forms of speech pathology in childhood is OCD, which is characterized by a violation of all components of the speech functional system. Numerous and diverse disorders of sound reproduction occupy a significant place in the ONR symptom complex. The timely and full-fledged inclusion of preschoolers in the correctional and developmental process is of great importance for the success of literacy at school age. In many cases, specialists manage to achieve significant results in the early stages of speech therapy work with children. Nevertheless, the dynamics of overcoming the pronunciation defect is variable and depends on many factors. The article attempts to characterize the sound pronunciation disorders in older preschoolers with general developmental disorder in terms of the nature and extent of the disorders, the connection between the impaired pronunciation and the structure and mobility of the articulatory apparatus, and the state of phonemic perception, as well as to compare the identified disorders.

Key words: general speech underdevelopment, sound pronunciation, mechanisms of speech disorders, articulatory motor skills,

and phonemic perception.

Введение. Современной тенденцией развития общества является увеличение числа детей с отклонениями в развитии. Значительную часть детской популяции составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР), в структуре дефекта которых выраженными являются нарушения произносительной стороны речи [7; 8; 9; 15]. Результаты исследования, представленные авторами, свидетельствуют о различной степени выраженности и вариативности фонетических нарушений у дошкольников с данной речевой патологией.

В современных условиях системы образования дети, нуждающиеся в логопедической помощи, чаще всего только в старшем дошкольном возрасте зачисляются в речевые группы. Учитывая системный характер их нарушений и ограниченные сроки коррекции, не все выпускники логопедических детских садов к школьному возрасту преодолевают свой дефект. Результаты логопедической работы с детьми зависят от многих условий и к началу школьного обучения оказываются разными.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения динамики преодоления нарушений звукопроизношения нами было проведено обследование воспитанников старших и подготовительных к школе групп для детей с ОНР четырех дошкольных образовательных организаций. Возраст детей на момент обследования варьировался в диапазоне от 5 до 7 лет. План эксперимента включал изучение звукопроизношения, а также вероятных механизмов данного нарушения (отклонений в строении и подвижности органов артикуляторного аппарата, в состоянии фонематического восприятия). Обследование осуществлялось с использованием традиционных в логопедии приемов [2; 3; 10; 11; 13; 14].

Всего было обследовано 223 ребёнка. На момент обследования (первая половина учебного года) у 32 из них не было выявлено дефектов звукопроизношения. Следует отметить, что все эти дети оказались воспитанниками подготовительных групп и получали логопедическую помощь второй год. Учитывая тот факт, что число дошкольников без дефектов звукопроизношения составило всего лишь 14% от общего числа обследованных, можно подтвердить информацию, представленную в экспериментальных исследованиях, о том, что нарушения звукопроизношения в структуре ОНР являются стойкими и при длительной коррекции исправляются лишь у небольшой части детей. Тот факт, что в данной группе оказалось в 2 раза больше девочек, чем мальчиков (21 и 11 человек соответственно), даёт основание предполагать большую результативность в коррекции дефектов произношения у лиц женского пола.

Результаты изучения дошкольников с нарушениями произношения (191 человек) оказались следующими. Наибольшее число произносительных дефектов было отмечено у мальчиков и девочек 5-6 лет (68% от общего числа нарушений), что более чем в 2 раза превышает этот показатель у детей обоих полов 6-7 лет (32% соответственно). Это может свидетельствовать о результативности логопедической работы с детьми в подготовительной группе, а также о важности своевременного (до начала посещения старшей группы или в начале учебного года в старшей группе детского сада) выявления дефектов произношения и включения детей с коррекционную работу.

Из общего числа дошкольников с нарушениями звукопроизношения (191 человек) мономорфный объем нарушений отмечен у 47, а полиморфный у 144 человек, что составило соответственно 25 и 75 процентов. Такие показатели подтверждают выраженность и разнообразие дефектов звукопроизношения в структуре ОНР.

Соотношение мальчиков и девочек с мономорфным и полиморфным нарушением оказалось примерно равным. В среднем, дефекты произношения у мальчиков преобладали в 1,5 раза в обеих группах. Однако, соотношение мономорфных и полиморфных нарушений у детей разного пола в старших и подготовительных группах оказалось разным. У мальчиков в подготовительных группах по сравнению со старшими группами отмечалось увеличение количества дефектов произношения отдельных звуков в 2 раза. В то же время у девочек наблюдалось резкое сокращение (в 3 раза) дефектов при мономорфном нарушении. Данный факт снова позволяет предположить большую результативность в коррекции нарушений звукопроизношения у девочек в отличие от мальчиков.

Соотношение мальчиков и девочек с полиморфным нарушением звукопроизношения составило 56 и 44 процента соответственно. При равных показателях проявления множественных и разнообразных по характеру дефектов звукопроизношения у детей разного пола в старших группах (52 и 52 человека) отмечалась общая тенденция к уменьшению количества дефектов в подготовительных группах. Однако, у мальчиков этот показатель снижался в 2 раза, а у девочек в 5 раз.

Таким образом, при различных по объему нарушениях звукопроизношения общей является тенденция к значительно более выраженной динамике преодоления данного дефекта к школьному возрасту у девочек.

Результаты проведённого исследования позволили проанализировать дефекты звукопроизношения по характеру их проявления. Частота нарушений произношения у дошкольников той или иной фонетической группы различна. Наибольшую выраженность имеют дефекты сонорных звуков [r], [r’] – 42%. Примерно равное соотношение наблюдалось в группах шипящих и свистящих звуков (23% и 20% соответственно). В группе звуков позднего онтогенеза наименьший процент нарушений отмечался в произношении звуков [l], [l’] (13% случаев). Нарушения произношения заднеязычных и губно-зубных звуков составили 2% от общего числа дефектов. Результаты нашего исследования подтвердили известную в логопедии статистику о распределении дефектов произношения в зависимости от сложности артикуляции звуков той или иной фонетической группы.

По характеру нарушений звукопроизношения примерно в равных соотношениях оказались замены и искажения звуков (46% и 44 % соответственно). Наименее частотным видом нарушений оказалось отсутствие звука (10% случаев).

Следует отметить преобладание различного характера нарушений звукопроизношения в той или иной фонетической группе. Искажённое произнесение было наиболее типично для сонорных звуков [r], [r’] (26% случаев) и свистящих звуков (25%). Преобладание замен отмечено при произношении сонорных звуков [l], [l’] (18%) и шипящих звуков (14%). Отсутствие звуков было выявлено только в группе соноров – [r], [r’] (10%) и [l], [l’] (6%). Полученные в ходе исследования результаты подтверждают представленные в научной литературе данные о преобладающем характере дефектов звукопроизношения в целом и в определенных фонетических группах в частности [5; 6; 9; 11; 13; 14; 15].

Анализ характера дефектов звукопроизношения при разном объеме нарушений показал следующее. При мономорфном нарушении преобладали искажения, при полиморфном – замены звуков. Из искажений в обеих группах наиболее распространенными оказались велярный и увулярный ротацизм, губно-губной ламбдацизм, межзубный и призубный сигматизм. В группе детей с полиморфным нарушением отмечалось значительно большее разнообразие дефектов. В обеих группах наиболее выраженными оказались замены сонорных звуков и шипящих/свистящих. В группе детей с полиморфным нарушением отмечалось значительно большее разнообразие дефектов. По одному случаю отсутствия звуков [r], [r’], [l], [l’] отмечено в группе детей с мономорфным нарушением. В группе с полиморфным нарушением процент от среднегруппового показателя ошибок составил 11. Результаты исследования подтверждают известный в логопедической статистике факт о преобладании множественных и разнообразных дефектов звукопроизношения у дошкольников с ОНР.

В рамках нашего исследования была предпринята оценка вероятных механизмов нарушений звукопроизношения.

Овладение правильным произношением зависит от полноценного функционирования речеслухового и речедвигательного анализаторов. В научной литературе произносительные дефекты у детей исследователи связывают с анатомическими аномалиями, с нарушениями иннервации и подвижности органов артикуляции, с наличием сенсорных (перцептивных) нарушений [1; 4; 10; 11; 16; 17]. Результаты проведённого нами исследования показали следующее. Дефекты строения органов артикуляции у испытуемых встречались крайне редко: в группе с мономорфным нарушением всего в 3 случаях (6% от общего числа детей в этой группе), в группе с полиморфным нарушением в 8 случаях (6% соответственно). Из выявленных аномалий преимущественно отмечался прямой прикус. Учитывая неоднородный характер дефектов звукопроизношения у детей с данным нарушением прикуса, по результатам проведённого исследования нет оснований утверждать влияние нарушения строения органов артикуляции на качество произношения.

Среди вероятных механизмов произносительных дефектов у детей с мономорфным нарушением преобладали нарушения артикуляционной моторики. Это согласуется с представленными ранее данными о выраженности в этой группе искажений в произношении звуков. У дошкольников с полиморфным объёмом произносительных дефектов преобладали нарушения фонематического восприятия, что тоже оказалось ожидаемым, так как в данной группе наиболее выраженными являлись замены звуков.

В обеих группах (с разным объёмом нарушений) были выявлены разнообразные нарушения артикуляционной моторики при выполнении как статических, так и динамических проб (нарушение точности, объёма переключения движений, множественная неврологическая микросимптоматика: тремор языка при удержании позы, гиперсаливация, преимущественно гипертонус, синкинезии). При изучении фонематического восприятия для детей обеих групп были характерны нарушения преимущественно слухо-произносительной дифференциации фонем по разнообразным признакам: твердость-мягкость, глухость-звонкость, по месту образования (дифференциация свистящих-шипящих), по способу образования (дифференциация сонорных [r], [r’] и [l], [l’], [m], [m’] и [n], [n’]).

Выводы. Обобщая результаты проведённого исследования, можно сделать ряд выводов.

Нарушения звукопроизношения в структуре ОНР являются стойкими и при наличии длительной коррекции к подготовительной к школе группе устраняются лишь у небольшой части детей.

У старших дошкольников с ОНР существенно (в 3 раза) полиморфное нарушение звукопроизношения превалирует над мономорфным.

При полиморфном нарушении звукопроизношения у детей преобладают замены звуков, при мономорфном – искажения.

В качестве ведущего механизма при полиморфном нарушении выступает нарушение фонематического восприятия, при мономорфном – нарушение артикуляторной моторики. Учитывая преобладание в популяции дошкольников с ОНР детей с полиморфным нарушением звукопроизношения и выраженность у них нарушения фонематического восприятия, приоритетным направлением в коррекции дефектов произношения следует рассматривать развитие функции речеслухового анализатора.

Динамика преодоления нарушений звукопроизношения в дошкольном возрасте у девочек в отличие от мальчиков является более выраженной (успешнее в 2 раза).

Выявленная тенденция к возрастанию к школьному возрасту нарушений произношения отдельных звуков у мальчиков создаёт предпосылки для возникновения у них трудностей в овладении грамотой.

Несмотря на преобладание множественных и разнообразных дефектов произношения у дошкольников с ОНР, очевидной является успешность преодоления данных нарушений к школьному возрасту в условиях коррекционно-развивающей работы.

Литература:

1. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В.И. Бельтюков // НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1977. – 176 с.

2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2008. – 133 с.

3. Волкова, Л.С. Рекомендации к системе обследования фонетической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития / Л.С. Волкова, Г.Г. Голубева // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 83-88

4. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург: Детство-пресс. – Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.

5. Голубева, Г.Г. Диагностика и коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: метод. пособие / Г.Г. Голубева. – Санкт-Петербург: Ленинградский областной институт развития образования, 2020. – 62 с.

6. Голубева, Г.Г. Структура и механизмы фонетических нарушений у дошкольников с задержкой психического развития / Г.Г. Голубева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-5. – С. 36-42

7. Голубева, Г.Г. Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г.Г. Голубева, Т.Н. Кошиль // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сб. науч. ст. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – С. 84-87

8. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмодетство; Эксмо, 2021. – 282 с.

9. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – Москва: Аркти, 2005. – 221 с.

10. Лопатина, Л.В. Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии / Л.В. Лопатина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – Т. 6. – № 14. – С. 219-230

11. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина [и др.]; под ред. Г.В. Чиркиной. – Москва: Аркти, 2010. – 240 с.

12. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной // Академия педагогических наук СССР. – Москва: Просвещение, 1968. – 367 с.

13. Парамонова, Л.Г. Нарушение звукопроизношения у детей: метод. пособие / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012. – 266 с.

14. Смирнова, И.А. Диагностика нарушений развития речи: учеб.-метод. пособие / И.А. Смирнова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2020. – 142 с.

15. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 223 с.

16. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок: лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов вузов / С.Н. Цейтлин. –

Москва: Владос, 2000. – 240 с.
17. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин; сост. К.Ф. Седов // Возрастная психолингвистика: хрестоматия. – Москва: Лабиринт, 2004. – С. 113-143

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, доцент кафедры общественного здоровья, здравоохранения и информационных технологий Голубчикова Марина Геннадьевна
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);
Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования филиала
ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» (г. Иркутск);
специалист по взаимодействию с родительским сообществом Андреева Анастасия Андреевна
ФГБУ «Росдетцентр» (г. Москва)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОСНОВА СИНЕРГИИ ШКОЛЫ И СЕМЬИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние регионального компонента на формирование патриотических качеств у обучающихся в контексте единой воспитательной среды, объединяющей усилия школы и семьи. Анализируются ключевые концепты – патриотизм, региональный компонент и единая воспитательная среда, как многоуровневые и взаимосвязанные категории современной образовательной политики Российской Федерации. Особое внимание уделяется механизмам, через которые региональный компонент способствует развитию гражданской идентичности, уважения к историческому наследию и вовлечённости в жизнь местного сообщества. Подчёркивается необходимость синергии между школьным и семейным воспитанием, а также роль системных факторов – государственной политики, цифровизации, социально-экономического контекста. В заключение отмечается дефицит эмпирических данных, подтверждающих прямое воздействие регионального компонента на уровень патриотизма у детей, что указывает на потребность в дальнейших научных исследованиях.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, региональный компонент, гражданская идентичность, единая воспитательная среда, школьное образование, семья.

Annotation. The article examines the influence of the regional component on the formation of patriotic qualities in students in the context of a unified educational environment that unites the efforts of school and family. The key concepts of patriotism, the regional component, and the unified educational environment are analyzed as multilevel and interconnected categories of modern educational policy in the Russian Federation. Special attention is paid to the mechanisms through which the regional component contributes to the development of civic identity, respect for historical heritage, and involvement in the local community. The article emphasizes the need for synergy between school and family education, as well as the role of systemic factors such as government policies, digitalization, and the socioeconomic context. In conclusion, the article highlights the lack of empirical evidence supporting the direct impact of the regional component.

Key words: patriotic education, regional component, civic identity, unified educational environment, school education, and family.

Введение. Актуальность исследования обусловлена современными вызовами российской образовательной политики, направленной на укрепление гражданской идентичности и патриотических качеств подрастающего поколения. В условиях социально-политической трансформации, многонационального состава населения и территориального разнообразия России особую значимость приобретает региональный компонент как инструмент персонализации патриотического воспитания. В современной геополитической ситуации, когда вопросы суверенитета и национальной безопасности напрямую связаны с консолидацией общества, формирование устойчивой гражданской идентичности становится не просто педагогической, но и стратегической государственной задачей. При этом отсутствие системных эмпирических данных об его эффективности, а также недостаточная координация между школьным и семейным воспитанием создают дефицит целостного подхода к формированию единой воспитательной среды. Это делает исследование влияния регионального компонента на патриотическое развитие обучающихся особенно своевременным и социально значимым.

Изложение основного материала статьи. В условиях стремительного развития информационных технологий, глобализации и трансформации ценностных ориентаций, стирания культурных границ и усиления миграционных процессов сохранение национальной и локальной идентичности подрастающего поколения, воспитание любви к малой Родине приобретают особую значимость как ключевой компонент патриотического сознания личности и становятся одной из ключевых предметов исследования в современной педагогике и психологии.

Любовь к малой Родине выступает фундаментом гражданского патриотизма. Без сформированной привязанности к «малому» – семье, дому, улице, городу, невозможно сформировать осознанное отношение к «большому» – стране, государству.

Современный этап развития воспитательной системы Российской Федерации ориентирован на баланс между общенациональной и региональной идентичностью. Такой подход отражен в Стратегии развития воспитания Российской Федерации, Национальном проекте «Образование» и ряде других нормативно-правовых документов, касающихся вопросов воспитания и формирования традиционных российских духовно-нравственных качеств у подрастающего поколения. Любовь к малой Родине выступает в качестве деятельностно-рефлексивного процесса, в котором знание о родном крае преобразуется в личностно-значимые смыслы и практические действия. Так, региональный компонент становится системообразующим звеном, позволяющим развивать патриотическое воспитание и формировать в ребенке активную жизненную позицию через когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, лежащие в основе гражданской идентичности.

Исследование влияния регионального компонента на формирование патриотических качеств требует предварительного определения ключевых концептуальных категорий: патриотизма, регионального компонента и единой воспитательной среды. Эти понятия, находясь в центре внимания современной российской образовательной политики, обладают сложной многоуровневой структурой и тесно переплетены между собой. Понимание их сути является основополагающим для анализа механизмов воздействия на подрастающее поколение. В педагогической практике понятие патриотизм имеет немало определений, однако, проанализировав можно сделать вывод, что в большинстве случаев, являясь многомерным явлением оно включает в себя чувство принадлежности к своей стране и региону, осознание своих прав и обязанностей, а также готовность к конструктивной деятельности [7].

Региональный компонент представляет собой не просто дополнительную тему или элективный курс, а органический элемент учебного плана, который дополняет федеральный и адаптируется к специфике конкретного субъекта Российской Федерации [4].

Гармоничное включение отдельных элементов об истории и культуре родной земли ученика в образовательный процесс обеспечивает необходимое «пространство для раскрытия мысли» в воспитательном процессе, которое позволяет сочетать, задачи заложенные государством и различными институтами, с уникальными особенностями каждого региона, представляя собой важный идеологический аспект, определяющий необходимые ценности всего разнообразия народов и наций, культур и традиций на территории Российской Федерации [3].

Основополагающей целью регионального компонента является организация комплексного процесса обучения для формирования более значимого мотивационного аспекта, актуального для каждого ребенка, созданного для конструирования прочной связи между его повседневной жизнью и материалом, изучаемым во время урочных или внеурочных занятий. В контексте подобного включения компонента в занятие малая родина рассматривается не просто как место где человек родился и вырос, а как неотъемлемая часть страны, через которую у подрастающего поколения закладывается глубокое уважение к истории и культуре всего государства [7].

Принимая различные формы через включение в школьные предметы, например, литература или окружающий мир, и модули внеклассных занятий по таких как «Разговоры о важном», а также всевозможных мероприятий, проектов, посещение и исследование местных ресурсов: музеев, памятников архитектуры или истории, изучение документов, хранящихся в базе данных архивов, творения регионально выдающихся или популярных деятелей науки и искусства, региональный компонент есть не просто дополнение к основной программе или к части конкретного курса, направленного на формирование и укрепление патриотического воспитания.

Не секрет, что личность ребенка, в первую очередь, формируется под влиянием его родителей посредством семейного воспитания и обучения; окружения – родственников, друзей, одноклассников; места, где ребенок живет – деревня, село, город и т.д. Весь прожитый опыт трансформируется в убеждения ребенка и появляется его идентичность. Так как большую часть своей жизни ребенок чаще всего привязан к конкретному месту жительства, то окружающий его мир взаимодействуя, влияет на него. Отсюда и рождается отношение ребенка к людям, обществу и тому месту, где ребенок живет. Школа выступает как структурированный институт, предоставляющий знания, правила и нормы, а также возможности для полноценной и гармоничной социализации через различные виды и формы деятельности ребенка во время образовательного процесса. Она предлагает широкий круг возможностей для всех детей, независимо от их семейного окружения [1]. Семья, в свою очередь, является первоначальным и наиболее влиятельным источником передачи культурных ценностей, традиций и личного отношения индивида к родному краю. Синергетический эффект от взаимодействия школы и семьи достигается при условии, когда действия и ценности, заложенные в семье, поддерживаются и развиваются в школе, и наоборот.

Региональный компонент в этой конструкции взаимодействия двух институтов работает по принципу от частного к общему, от известного в незнакомое. Потому что гражданская идентичность представляет собой сложную структуру, которая закладывается в индивида начиная с регионального уровня, продолжается на уровне изучения истории традиций и культуры многонационального народа страны, а затем продолжает свое становление уже на более глобальном уровне. Так создаются прочная основа для дальнейшего расширения знаний и горизонтов личностного восприятия ребенка.

Изучение элементов из истории, географии, культуры и экономики малой родины дают ребенку возможность познакомиться со знакомой, понятной и открытой базой знаний, на основе которой он может в дальнейшем построить свои умозаключения и теории о более объемных явлениях и процессах, происходящих не только на территории где он проживает. Начав изучение через дедуктивный метод, используя в качестве инструмента региональный компонент ребенок глубже и основательнее сможет погрузиться в интересующую его информацию. Так, региональный компонент в едином воспитательном пространстве и объединении воспитательных усилий семьи и школы является одним из ключевых механизмов перевода сложных и объемных понятий, таких как «патриот», «герой», «патриотизм», в значимый контекст для самого ребенка. Потому что когда речь идет о событиях, происходивших в родном для человека месте во время определяющих историю событиях, или о достижениях какого-то выдающегося научного сотрудника, то события, произошедшие в прошлом становятся не просто фактами из учебника, а частью живой памяти и гордости за свою малую родину. Формирование эмоционально-ценностного отношения через подобного рода важнейшие эпизоды истории помогают детям провести саморефлексию и найти ответы на различные вопросы, заложенные в фундаменте формирования гражданской идентичности. Например: «Какому роду я принадлежу?», «Откуда произошел мой род?» и т.д. [5].

Другой важный аспект – связь между прошлым, настоящим и будущим. Региональный компонент часто реализуется через проектную деятельность, направленную на решение актуальных проблем местного сообщества. Такие проекты напрямую связывают изучение исторического наследия с настоящим и формируют у ребенка представление о себе как о субъекте, способном влиять на мир вокруг него. Это является ключевой характеристикой активного гражданина, для которого патриотизм не сводится к пассивному наблюдению, а предполагает конструктивную деятельность [1].

Системный контекст реализации этого механизма определяется государственной политикой в области воспитания через образовательные стандарты. Федеральные государственные образовательные стандарты закладывают основу, определяют ориентиры для развития гражданской идентичности, предоставляя при этом образовательным учреждениям возможность для самостоятельной разработки регионального компонента и его качественной реализации с учетом этнических, национальных и культурных особенностей территории [5]. Эффективность этого подхода напрямую зависит от качества преподавания и наличия методической подготовленности учителя. Кроме того, существует риск формального подхода, когда региональный компонент сводится лишь к заучиванию фактов без создания у детей глубокой эмоциональной и смысловой связи с материалом.

Для преодоления существующих рисков необходимы современные подходы к обучению, реализуемые посредством проектной деятельности и использования современных цифровых и информационных технологий, а также активное включение родительской общественности в процессы реализации социально-значимых проектов и программ патриотической направленности на территории образовательной организации и региона. Взаимодействие семьи и школы в вопросах системно-деятельностного подхода формируют гражданскую идентичность через включение и реализацию регионального компонента.

Фундаментальным компонентом патриотизма выступает уважение к историческому наследию, формируемое через личный контакт с историей родного региона. Посещение экспонатов в музеях, экскурсии по историческим местам, встречи с очевидцами определяют и создают уникальный опыт, несравнимый с информацией из учебников истории, литературы и т.п. [4]. Встраивание исторических событий через локальные примеры героизма, трудового подвига или культурного процветания в контексте региональной истории делает исторические события родного края более доступными и понятными для подрастающего поколения. Повсеместно происходит развитие родительских инициатив по созданию в регионе

проектов, направленных на популяризацию и усиление роли региона и его выдающихся личностей в контексте развития страны, реализация на территории образовательной организации родительских клубов, которые укрепляют традиции и ценности семей через совместную деятельность родителей, через конкурсные движения, через проведение семейных академий, чемпионатов между поколениями семей, турниров, волонтерской и другой деятельности, способствующей изучению истории и достижений родного края.

В нашей стране региональный компонент формирует основу в межконфессиональной и культурной среде для развития и создания идентичности личности и развития толерантного отношения к каждому человеку [7]. Программы, посвящённые истории и культуре народов региона, способствуют уважению к различиям и пониманию единства в многообразии. Однако реализация этого потенциала требует высокого профессионализма педагогов и чувства меры при работе с болезненными страницами истории.

Современные технологии играют всё большую роль: цифровизация библиотек и создание онлайн-музеев расширяют доступ к региональной информации. Наиболее эффективной представляется модель, сочетающая традиционные формы (экскурсии, встречи) с цифровыми ресурсами. Для усиления эффекта регионального компонента в рамках формирования этнокультурной идентичности и толерантности на базе библиотек возможна реализации такого формата работы с детьми и родителями как кинопедагогика. Представляя собой интерактивный формат взаимодействия кинопедагогика не просто организует совместный просмотр фильмов. Она отвечает психолого-педагогическим особенностям современных детей и подростков, которые мыслят образами, воспринимают эмоции визуально, учатся через сюжет и героев. Реализуя практику осмысленного киносмотрения через кадр, можно говорить с детьми и их семьями о главном: о добре и зле, о долге и чести, о любви к Родине, о семейных ценностях, уважении к старшим, дружбе народов и личной ответственности. закладывает прочный фундамент мировоззрения.

Активное участие в жизни местного сообщества – третий столп патриотического воспитания. Региональный компонент служит практическим «полигоном» для деятельности по развитию к укреплению системы создания музеев на базе образовательной организации, проведения экологических и волонтерских акций, благоустройства территорий и культурно-исторических памятников, внедрения и реализации исследовательских проектов. Все вышеперечисленное формирует «авторитет места», понимание своей роли в местного сообщества и готовность смело действовать во благо его процветания [2].

Эффективность и уровень вовлечения в подобного рода деятельность зависит от практической ценности реализуемых и реализованных проектов, их признания сообществом и практической пользы для всего сообщества, проживающего на конкретной территории. Если работа учеников используется, например, при создании музейных экспозиций или информационных табличек, это укрепляет веру ребёнка в собственные силы и формирует активную гражданскую позицию.

На сегодняшний день существует практика реализации кинофорумов и кинофестивалей для детей, родителей и педагогов. Подобные форматы и формы усиливают воспитательный эффект и предоставляют подрастающему поколению дополнительные возможности для формирования гражданской идентичности. Усиление синергетического эффекта семьи и школы реализуется также путем разработки совместных проектов осмысленного киносмотрения и создания продуктов кино- и медиа.

Государственные программы как системные факторы поддержки региональных властей критически важны особенно в подготовке и своевременном обучении педагогов. При этом восприятие справедливости в обществе и образовательной системе влияет на готовность молодёжи участвовать в общественной жизни.

Эффективность регионального компонента зависит от координации усилий школы и семьи. Школа обеспечивает стандартизированное содержание, основанное на Федеральных государственных образовательных стандартах, а семья — эмоциональную, ценностную и воспитательную поддержку. Семейные истории, традиции, отношение к родному краю придают школьным знаниям личностный смысл.

Синергетический эффект возникает при достижении конструктивного взаимодействия между формальным и неформальным воспитанием. При условии наличия в семье или школе доминирования разных версий истории или идентичности может произойти когнитивный диссонанс, особенно в регионах с многоконфессиональным разнообразием. Поэтому необходим постоянный диалог между школой и семьёй через совместные проекты, родительские собрания, вовлечение родителей в образовательный процесс, развитие и реализация родительских инициатив в регионах и тиражирование лучшего опыта на уровне федерации.

Региональный компонент закреплён в приказах Минобрнауки и Федеральных государственных образовательных стандартах, а его реализация «на месте» варьируется в зависимости от уровня финансирования, подготовки педагогов, поддержки со стороны местных органов власти. На доступ к культурным ресурсам и возможности участия в образовательных инициативах влияет также социально-экономический статус семьи и цифровизация образовательной среды, которая открывает новые возможности для реализации регионального компонента путем внедрения интерактивных карт, цифровых архивов, онлайн-экскурсии и создания школьных блогов о родном крае через школьный медиацентр. Однако подобная интеграция современных технологий также сопряжена с рисками, к одним из которым относится рост информационного разрыва между детьми из семей с разным уровнем цифровой грамотности, а также распространение дезинформации, особенно в вопросах историии идентичности. В условиях цифровой среды особенно важна медиаграмотность как у обучающихся, так и у родителей.

Ключевым ограничением в оценке эффективности регионального компонента все еще остаётся недостаток эмпирических данных, напрямую измеряющих его влияние на формирование патриотизма, гражданской идентичности и привязанности детей к малой родине. Большинство существующих исследований носят описательный или теоретический характер, а инструменты измерения патриотизма часто не возможно соотнести ил проанализировать в контексте исследования регионального образования.

Выводы. Таким образом, исследование регионального компонента, как двигателя патриотического воспитания, в контексте синергии школы и семьи в вопросах формирования гражданской идентичности, показало, что включение регионального компонента является мощным педагогическим ресурсом формирования патриотических качеств, поскольку обеспечивает личностную значимость, эмоциональную вовлечённость и деятельностную реализацию гражданской позиции.

Вместе с этим, эффективность регионального компонента напрямую зависит от создания единой воспитательной среды, в которой усилия школы и семьи взаимно дополняют и усиливают друг друга. Это становится возможным благодаря тому, что формирование гражданской идентичности наиболее успешно происходит по принципу «от близкого к далёкому» – через осмысление истории и культуры родного края как части общенационального наследия.

Наши наблюдения показывают, что реализация проектов, экологических инициатив, краеведческих исследований и другая деятельность в рамках регионального компонента являются ключевым показателем качественного перехода от пассивного знания к активному гражданскому участию. При этом особую значимость приобретают такие форматы, как кинопедагогика и совместные медиапроекты, которые отвечают запросам современного поколения, мыслящего

визуальными образами, и позволяют включить родителей в осмысленный диалог о ценностях.

Исходя из этого, можно сказать, что для полноценной реализации потенциала регионального компонента требуется системная поддержка через методическую подготовку педагогов, качественную цифровизацию ресурсов, финансирование и выстраивание диалога с родительским сообществом.

Литература:

1. Васильева, В.Н. Современные подходы к изучению факторов, связанных с формированием гражданской компетенции учащихся средних школ / В.Н. Васильева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 6(72). – С. 197-210. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-izucheniyu-faktorov-svyazannyh-s-formirovaniem-grazhdanskoy-kompetentsii-uchaschihsya-srednih-shkol (дата обращения: 23.01.2026)

2. Голубчикова, М.Г. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников – основа развития самостоятельности личности / М.Г. Голубчикова, Г.М. Голубчиков, Е.Л. Федотова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – № 4. – С. 91-99. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-shkolnikov-osnova-razvitiya-samostoyatelnosti-lichnosti (дата обращения: 31.01.2026)

3. Попова, Т.П. Региональный компонент как важный элемент школьного обучения и стратегия национальной политики / Т.П. Попова, Л.Н. Горобец // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1. – С. 47-53. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-kak-vazhnyy-element-shkolnogo-obucheniya-i-strategiya-natsionalnoy-politiki (дата обращения: 23.01.2026)

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 23.01.2026)

5. Приятелева, М.К. Роль педагога в формировании гражданской идентичности школьников / М.К. Приятелева // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 60-64. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagoga-v-formirovanii-grazhdanskoy-identichnosti-shkolnikov (дата обращения: 23.01.2026)

6. Стратегия патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2021-2025 годы: утв. распоряжением Правительства РФ от 16.06.2021 № 1652-р // Собрание законодательства РФ. – 2021. – № 25. – Ст. 3652.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.01.2026)

Педагогика

УДК 37.025:373.3

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования Захарова Ирина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и педагогики Мухаметзянова Флера Габдульбаровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

ПОТЕНЦИАЛ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Современная образовательная парадигма, закрепленная в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, выдвигает формирование универсальных учебных действий (УУД) в качестве приоритетной задачи. В статье акцентируется внимание на особой роли коммуникативных УУД, которые обеспечивают социальную компетентность младшего школьника и его способность к продуктивному взаимодействию. Обосновывается актуальность исследования, вызванная противоречием между требованиями стандарта к метапредметным результатам и недостаточной разработанностью методического инструментария в массовой школьной практике. Целью работы является теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности комплекса инновационных методических подходов, направленных на формирование коммуникативных УУД. Методологическую базу исследования составили деятельностный подход, концепция развития УУД и теории кооперативного обучения. В ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе общеобразовательной школы, был апробирован комплекс, включающий групповые технологии, структуры кооперативного обучения и метод проектов. Для диагностики использовались методики, позволяющие оценить умение младших школьников договариваться и планировать совместные действия. Результаты опытно-экспериментальной работы показали значительную позитивную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, где обучение проходило с преобладанием традиционных форм работы. В статье делается вывод о том, что систематическое применение инновационных подходов создает среду, в которой коммуникация становится необходимым инструментом решения учебных задач. Доказано, что целенаправленное обучение правилам взаимодействия в малых группах является ключевым условием преодоления коммуникативных трудностей младших школьников. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанного комплекса приемов учителями начальных классов для достижения метапредметных результатов без изменения содержания учебных программ.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младший школьный возраст, инновационные педагогические технологии, групповая работа, метод проектов, кооперативное обучение.

Annotation. The modern educational paradigm, as enshrined in the Federal State Educational Standard of Primary General Education, prioritizes the formation of universal learning activities (ULAs). This article focuses on the specific role of communicative ULAs, which ensure the social competence of primary schoolchildren and their capacity for productive interaction. The relevance of the study is substantiated by the contradiction between the standard's requirements for meta-subject results and the insufficient development of methodological tools in mainstream school practice. The aim of the work is the theoretical substantiation and experimental verification of the effectiveness of a set of innovative methodological approaches aimed at forming communicative ULAs. The methodological framework of the study comprises the activity approach, the concept of ULA development, and theories of cooperative learning. During the experimental work conducted at a general education school, a set of methods was tested,

including group technologies, cooperative learning structures, and project-based learning. Diagnostic techniques were employed to assess the ability of younger schoolchildren to negotiate and plan joint activities. The results of the experimental work demonstrated significant positive dynamics in the experimental group compared to the control group, where instruction was predominantly conducted using traditional forms of work. The article concludes that the systematic application of innovative approaches creates an environment in which communication becomes a necessary tool for solving learning tasks. It is proven that targeted instruction in the rules of interaction within small groups is a key condition for overcoming communicative difficulties in primary schoolchildren. The practical significance of the research lies in the potential for primary school teachers to utilize the developed set of techniques to achieve meta-subject results without altering the content of the curriculum.
Key words: communicative universal learning activities, primary school age, innovative pedagogical technologies, group work, project-based learning, cooperative learning.

Введение. Современный этап развития общества, характеризующийся глобализацией и цифровизацией, ставит перед образованием новые вызовы. От учащихся требуются не только глубокие знания, но и гибкие навыки, позволяющие ориентироваться в меняющемся мире, эффективно взаимодействовать и учиться на протяжении жизни. Эти навыки интегрированы в концепцию универсальных учебных действий (УУД), закрепленную в ФГОС НОО, где формирование УУД определяется как ключевая задача, направленная на развитие у ребенка способности «учиться» [6].

Особое место среди УУД занимают коммуникативные, обеспечивающие социальную компетентность школьника, способность к взаимодействию и учету позиции других. Коммуникативные УУД включают умения планировать сотрудничество, задавать вопросы, строить монолог и диалог, договариваться и разрешать конфликты [1]. Как подчеркивает А.Г. Асмолов, недостаточный уровень их сформированности может стать препятствием для социализации ребенка, привести к тревожности и трудностям в отношениях, что негативно скажется на успеваемости [1].

Начальная школа – сензитивный период для развития этих компетенций. В этом возрасте ребенок осваивает новую социальную среду, учится сотрудничать с учителем и сверстниками, у него формируются основы социального поведения [2; 3]. Однако практика массовой школы сталкивается с противоречием между требованиями ФГОС и недостаточной разработанностью методических подходов для целенаправленного формирования данных компетенций. Традиционные фронтальные формы работы не способствуют развитию навыков сотрудничества и диалога. В этой связи особую значимость приобретает изучение и реализация потенциала инновационных методик, способных обеспечить системное формирование коммуникативных УУД.

Целью настоящего исследования стала разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности комплекса инновационных методических подходов, направленных на формирование коммуникативных УУД у младших школьников. Объект исследования – процесс формирования коммуникативных УУД, предмет – инновационные педагогические подходы как средство их формирования. Гипотеза исследования: систематическое использование на уроках комплекса инновационных подходов (групповые технологии, кооперативное обучение, метод проектов) является эффективным педагогическим условием формирования коммуникативных УУД, обеспечивая существенный прирост в уровне их сформированности по сравнению с традиционными формами обучения.

Методологическую основу исследования составили фундаментальные положения психолого-педагогической науки: принципы ФГОС НОО, определяющие требования к метапредметным результатам образования; концепция развития универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов), рассматривающая УУД как основу умения учиться [1]; идеи деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), согласно которым развитие коммуникативных функций происходит в процессе активного взаимодействия с окружающим миром и другими людьми [2; 5; 8], носит социально-культурный характер и опосредовано общением [5]. Также использовались положения об инновационных технологиях и организации коллективной учебной деятельности: идеи Д. Дьюи о коллективном способе обучения и методе проектов [4], труды исследователей кооперативного обучения (Р. Славин, Д. Джонсон, Р. Джонсон, С. Каган) [9-12].

Изложение основного материала статьи. Для проверки выдвинутой гипотезы было организовано исследование, включавшее несколько этапов. Охарактеризуем каждый из них.

1) Теоретический обзор инновационных методических подходов. В условиях информационного общества традиционная субъект-объектная модель обучения, где учитель – транслятор знаний, а ученик – пассивный приемник, уже не способна в полной мере обеспечить формирование компетенций XXI века. Ключевой среди них является способность к эффективной коммуникации и сотрудничеству. Анализ отечественной и зарубежной практики позволил выделить ряд инновационных подходов. Обучение в сотрудничестве (cooperative learning) базируется на принципах позитивной взаимозависимости (успех одного зависит от успеха другого) и индивидуальной ответственности; его варианты (Jigsaw, STAD) создают естественную необходимость в общении и взаимообъяснении. Групповые технологии, по определению Е.С. Полат, формируют социальные навыки и чувство коллективизма, давая каждому ребенку в малой группе (3-5 человек) возможность проявить себя и научиться договариваться. Кооперативное обучение в узком смысле («сингапурские» структуры: Fan-N-Pick, Rally Robin, Round Robin) представляет собой четкие пошаговые алгоритмы взаимодействия, обеспечивающие вовлеченность всех учащихся и предотвращающие доминирование отдельных лидеров. Метод проектов (Дж. Дьюи, В. Килпатрик) предполагает обучение через решение реальной проблемы, требуя от группы совместного планирования, распределения обязанностей и публичной защиты результатов. Коллективно-распределенная учебная среда (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) акцентирует внимание на планировании совместных действий и коллективной рефлексии, где общение становится неотъемлемой частью самого процесса учения. Все перечисленные подходы объединяет перевод образовательного процесса из монолога учителя в полилог, обеспечивая подлинное субъект-субъектное взаимодействие.

2) Характеристика коммуникативных УУД и возрастные особенности их формирования. Согласно ФГОС НОО и концепции А.Г. Асмолова, коммуникативные универсальные учебные действия включают: планирование учебного сотрудничества, постановку вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера и умение с достаточной полнотой выражать свои мысли. Младший школьный возраст (7-10 лет) является критически важным для их формирования: ведущей становится учебная деятельность, появляются новые социальные роли («ученик», «одноклассник»), активно развиваются произвольность и рефлексия. Однако, как отмечал Л.С. Выготский, в этот период дети еще испытывают трудности с децентрацией (учетом позиции другого), конструктивным разрешением конфликтов без помощи взрослого и развернутой аргументацией. Таким образом, целенаправленное формирование коммуникативных УУД выступает важнейшим условием успешной социализации и адаптации ребенка.

3) Организация и проведение опытно-экспериментальной работы (ОЭР). ОЭР осуществлялась на базе МБОУ «СОШ № 25» г. Набережные Челны Республики Татарстан. Участвовали две группы вторых классов (экспериментальная группа ЭГ, n=25; контрольная группа КГ, n=25), сопоставимых по успеваемости и характеристикам коллективов.

Констатирующий этап предусматривал первичную диагностику. Использованы две взаимодополняющие методики:

«Ковер» (модификация игры «Строим дом») для наблюдения за умением договариваться и распределять роли в условиях ограниченных ресурсов, и «Дорога к дому» для оценки способности планировать совместные действия в чисто вербальном взаимодействии (один ученик диктует маршрут, второй – рисует, не видя оригинала). Результаты показали идентичность групп. В экспериментальной группе высокий уровень сформированности коммуникативных УУД был зафиксирован у 8% учащихся (2 человека), средний уровень – у 40% (10 человек), низкий уровень – у 52% (13 человек). В контрольной группе распределение оказалось сопоставимым: высокий уровень показали 12% (3 человека), средний – 40% (10 человек), низкий – 48% (12 человек). Полученные данные подтвердили, что стихийное, без целенаправленной работы, формирование коммуникативных УУД происходит недостаточно эффективно.

Формирующий этап заключался в систематическом (3-4 раза в неделю) применении в ЭГ разработанного комплекса. Комплекс включал: групповые технологии (работа в парах и группах с гибким распределением ролей: спикер, секретарь, хронометрист; использование наглядных «Правил дружной работы»); кооперативное обучение (структуры Take off – Touch down для быстрой проверки, Mix-Pair-Share для обмена мнениями, Rally Robin для взаимообучения); метод проектов (краткосрочные групповые проекты, например, «Мой класс», «Математика вокруг нас», с обязательной презентацией и рефлексией вклада каждого). В КГ обучение велось по традиционной программе с эпизодическим использованием групповых форм без целенаправленного обучения навыкам взаимодействия.

Контрольный этап предполагал повторную диагностику по тем же методикам для выявления динамики.

4) Анализ результатов экспериментальной работы. Сравнительный анализ выявил существенные различия в динамике групп. В экспериментальной группе произошли значительные качественные изменения. Доля учащихся с высоким уровнем сформированности коммуникативных УУД увеличилась в 5,5 раза: если на начало эксперимента она составляла 8% (2 человека), то после формирующей работы достигла 44% (11 человек). Количество учащихся со средним уровнем возросло с 40% (10 человек) до 52% (13 человек). Наиболее показательным является сокращение доли детей с низким уровнем: с 52% (13 человек) до 4% (1 человек), что означает, что подавляющее большинство учащихся ЭГ преодолели базовые трудности в коммуникации.

В контрольной группе столь выраженной динамики не зафиксировано. Высокий уровень вырос незначительно – с 12% (3 человека) до 16% (4 человека), что может объясняться естественными процессами возрастного развития. Доля учащихся со средним уровнем изменилась с 40% (10 человек) до 48% (12 человек). При этом низкий уровень, хоть и снизился с 48% (12 человек) до 36% (9 человек), по-прежнему охватывает более трети класса. Качественного скачка, сопоставимого с экспериментальной группой, здесь не произошло.

Качественный анализ наблюдений подтверждает количественные данные. В ЭГ на контрольном срезе по методике «Дорога к дому» дети реже путались в инструкциях, активнее задавали уточняющие вопросы и хвалили друг друга за успехи. В задании «Ковер» группы из ЭГ быстрее приходили к единому плану и помогали отстающим, тогда как в КГ по-прежнему фиксировались споры за «лучшие» детали. Разработанные методические приемы («Правила дружной работы», четкие алгоритмы работы в группе) сыграли ключевую роль, обучая детей не просто общаться, а делать это конструктивно. «Естественное» общение в КГ, не подкрепленное целенаправленным обучением, не создало условий для преодоления возрастного эгоцентризма и формирования устойчивых коммуникативных навыков.

Полученные данные полностью подтверждают гипотезу: систематическое использование инновационных подходов является эффективным педагогическим условием формирования коммуникативных УУД. Результаты согласуются с фундаментальными положениями деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), согласно которым развитие высших психических функций происходит именно в процессе активной, специально организованной совместной деятельности, где общение выступает не просто фоном, а необходимым инструментом решения учебной задачи.

Выводы. Проведенное исследование позволило решить поставленные задачи и сформулировать следующие выводы.

1. Теоретический анализ подтвердил актуальность проблемы формирования коммуникативных УУД у младших школьников. Установлено, что групповые технологии, кооперативное обучение и метод проектов обладают значительным педагогическим потенциалом для развития данных компетенций, поскольку создают условия для активного общения, сотрудничества, распределения ролей, совместного планирования и конструктивного разрешения разногласий. Традиционные фронтальные методы не обеспечивают достаточных условий для целенаправленного формирования коммуникативных УУД в объеме, требуемом ФГОС НОО.

2. Эмпирическая проверка эффективности предложенного комплекса инновационных подходов доказала его результативность. Реализация потенциала инновационных методик в экспериментальной группе обеспечила статистически значимую положительную динамику: произошло существенное увеличение доли учащихся, достигших высокого уровня сформированности коммуникативных УУД, при этом подавляющее большинство школьников преодолели базовые трудности в коммуникации, перейдя на более продуктивные уровни взаимодействия. В контрольной группе, где обучение велось традиционно, столь выраженных позитивных изменений не зафиксировано. Полученные данные полностью подтвердили гипотезу исследования.

3. Практическая значимость работы заключается в том, что разработанный и апробированный комплекс методических приемов может быть успешно использован учителями начальных классов как инструментарий для целенаправленного формирования метапредметных результатов обучения. Внедрение данных подходов не требует изменения учебных программ, но предполагает освоение учителем новых форм организации учебного процесса.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочного влияния данных подходов на академическую успешность и социальную адаптацию учащихся, адаптацией комплекса для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, а также разработкой программ повышения квалификации учителей по освоению инновационных технологий формирования УУД. Формирование высокого уровня коммуникативных УУД у младших школьников является залогом успешной адаптации к меняющемуся миру и развития личности, способной к эффективному взаимодействию и сотрудничеству. Инновационные педагогические подходы предоставляют для этого доказательно эффективный инструментарий.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мыслям / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2010. – 159 с.

2. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2025. – 281 с.

3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов; Российская академия образования, Психологический институт, Международная ассоциация «Развивающее обучение». – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.

4. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. – Москва: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – Москва, 2021. – 48 с. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-

noo/ (дата обращения: 06.04.2026)
7. Полат, Е.С. Метод проектов. К истории вопроса / Е.С. Полат // Демократизация образовательного процесса в школе: хрестоматия для учителя. – Москва: АСОУ, 2007. – С. 195-196
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
9. Slavin, R.E. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice / R.E. Slavin. – Boston: Allyn & Bacon, 1996. – 256 p.
10. Johnson, D.W. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning / D.W. Johnson, R.T. Johnson. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2017. – 304 p.
11. Johnson, D.W. Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory / D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith // Journal on Excellence in College Teaching. – 2015. – Vol. 34. – № 1. – P. 4-27
12. Kagan, S. Cooperative Learning / S. Kagan. – San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994. – 480 p.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Григорьев Евгений Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);
кандидат юридических наук, доцент Хайбуллин Айнур Рауфович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);
аспирант 3 года обучения Корепанов Георгий Максимович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа)

ЗЕРКАЛЬНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Аннотация. В статье приводится опыт организации работы Зеркальной лаборатории Уфимским университетом науки и технологий. Актуализируются вопросы цифровизации образования, формирования цифровых компетенций преподавателей вузов. Приводятся данные исследования, направленного на выявление дефицитов компетенций, образа и взглядов современных преподавателей университетов. Полученные данные детально анализируются. Особое внимание отводится необходимости формирования цифровых компетенций преподавателей в контексте изменяющихся условий обучения, популяризации цифровых сервисов. Приводятся сравнительные характеристики сформированности цифровых компетенций в зависимости от возраста. Обозначаются положительные моменты функционирования Зеркальной лаборатории как инструмента диагностики и формирования профессиональных компетенций преподавателей и студентов вузов. Акцентируется внимание на необходимости использования технологий искусственного интеллекта, внедрения их в образовательных процесс.

Ключевые слова: высшее образование, Зеркальная лаборатория, исследовательские лаборатории, сетевое взаимодействие, академическая мобильность, образовательные инновации, цифровые технологии.

Annotation. This article describes the experience of organizing the Mirror Laboratory at the Ufa University of Science and Technology. It raises important issues related to the digitalization of education and the development of digital competencies among university faculty. It presents research findings aimed at identifying competency gaps, as well as the image and attitudes of modern university faculty. The findings are analyzed in detail. Particular attention is paid to the need to develop faculty digital competencies in the context of changing learning conditions and the popularization of digital services. A comparative analysis of the development of digital competencies by age is provided. The positive aspects of the Mirror Laboratory's operation as a tool for diagnosing and developing the professional competencies of university faculty and students are highlighted. The importance of using artificial intelligence technologies and integrating them into the educational process is emphasized.

Key words: Higher education, Mirror Lab, research laboratories, networking, academic mobility, educational innovation, digital technologies.

Введение. Современная система высшего образования переживает период значительных трансформаций, связанных с цифровизацией общества, развитием научных технологий и глобализацией образовательного пространства. Цифровизация – это не просто внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни для повышения её качества, но и фундаментальные изменения стереотипов мышления, методов работы [4]. Университеты всё чаще рассматриваются не только как образовательные учреждения, но и как центры научных исследований, инноваций и технологического развития. В этих условиях возрастает значение интеграции образовательной и исследовательской деятельности, а также формирования новых моделей организации научной работы.

Традиционная структура университетских лабораторий предполагает их функционирование в пределах одной образовательной или научной организации. Однако современные научные задачи всё чаще требуют междисциплинарного подхода, объединения ресурсов различных исследовательских центров, часто активного сотрудничества. В связи с этим возникает потребность в разработке новых форм организации исследовательской инфраструктуры, способных обеспечить эффективное взаимодействие ученых, преподавателей и студентов из разных университетов.

В ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» функционирует Зеркальная лаборатория, созданная совместно с коллегами из НИУ «Высшая школа экономики», направленная на анализ деятельности профессорско-преподавательского состава, сформированности их профессиональных компетенций, поиск эффективных инструментов повышения профессионального мастерства преподавателей высшей школы и студентов. Такие же Зеркальные лаборатории функционируют еще в нескольких вузах-партнерах, что позволяет проводить более обширный, детальный и качественный научный анализ. Основной целью создания Зеркальной лаборатории в Уфимском университете явилась потребность в разработке аналитических и информационных материалов по тематике развития профессорско-преподавательского состава, обеспечения их актуальной и полной информацией о самых современных технологиях и практиках преподавания, освещения вопросов педагогического дизайна, создания современного цифрового образовательного контента.

Изложение основного материала статьи. Одной из основных целей Зеркальной лаборатории является изучение современного образовательного процесса, современных студентов, потребностей преподавателей в инновационном инструментарии организации образовательной деятельности. Важным аспектом функционирования Зеркальной лаборатории Уфимского университета является использование современных цифровых технологий. В последние годы наша

страна сталкивается с интенсивной цифровизацией, это регламентируется нормативными документами [5]. Онлайн-платформы для совместной работы, системы управления научными проектами и базы данных позволяют эффективно координировать деятельность распределённых исследовательских коллективов. Кроме того, цифровые инструменты значительно расширяют возможности анализа данных и проведения научных исследований. Развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) также оказывает значительное влияние на организацию исследовательской деятельности. М.С. Иванчук в своем исследовании отмечает необходимость дальнейшего осмысления и адаптации образовательных практик в контексте использования искусственного интеллекта [2]. Го Чжижо и С.Е. Шишов в своих исследованиях отмечают, что использование ИИ способствует персонализации обучения и повышению его эффективности, подчеркивая, что система внедрения технологий в вузах Китая проходит более системно. Китай при активной государственной поддержке стремительно продвигает развитие приложений ИИ и в настоящее время занимает лидирующие позиции, в России же такие подходы находятся на стадии пилотных проектов, например, проект индивидуальных образовательных траекторий (университет МФТИ) [1]. Современные алгоритмы машинного обучения используются для анализа больших массивов данных, автоматизации научных вычислений и обработки текстовой информации. В рамках работы лаборатории на базе университета создана Школа молодого преподавателя, проводятся систематические выездные стажировки по темам, развивающим исследовательские и прикладные направления проекта «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России». Все это способствует повышению профессионального мастерства преподавателей.

На базе Зеркальной лаборатории было организовано и проведено исследование по выявлению дефицита компетенций и поиску эффективного инструментария по их формированию (достройке). В процессе исследования нам удалось сформировать статистический портрет современного преподавателя высшей школы. Объём выборки для исследования составил 2 650 респондентов из 8 федеральных округов, 19 регионов и 22 университетов. На основании проведенного анализа были получены следующие результаты. Средний возраст преподавателя – 40-64 года (61%), в возрасте 25 лет и моложе только 3% преподавателей, 26-39 лет – 26% и старше 65 лет – 10% преподавателей. Можно констатировать, что среди молодых людей профессия преподавателя не пользуется популярностью.

Анализ выявил тенденции относительно престижности и статуса профессии педагога. Преподаватели университетов отмечают, что профессия педагога становится менее престижной (43,3%), 38,3% преподавателей считают, что отношение к профессии преподавателя не меняется и только 18,3% опрошенных считают, что профессия преподавателя становится более популярной. 67% опрошенных преподавателей удовлетворены своей работой, 45% привлекает статус и общественное положение, которые дает профессия преподавателя (рис. 1).



Рисунок 1. Данные опроса в отношении престижности и статуса профессии преподавателя

При оценке важности профессии преподавателя участники опроса указали, что больше всего привлекает стабильность заработка и занятости (80,8%), 71,3% отметили, что у преподавателей университета высокий уровень заработной платы, 70,5% считают, что значима возможность приносить пользу обществу, 69,8% привлекает интересное профессиональное окружение, 69,6% считают, что профессия педагога дает социальную защищенность, 68,4% заинтересованы в работе с молодежью, 64,7% отметили творческий и инновационных характер труда, 59,2% считают, что профессия позволяет самостоятельно планировать свою работу, рабочее время. Для 58,8% мотивирующим фактором является перспектива ведения научно-исследовательской деятельности, 57,4% отметили, что их привлекает возможность профессионального роста и построения карьеры, 44,9% делают акцент на признании и общественном положении (рис. 2).

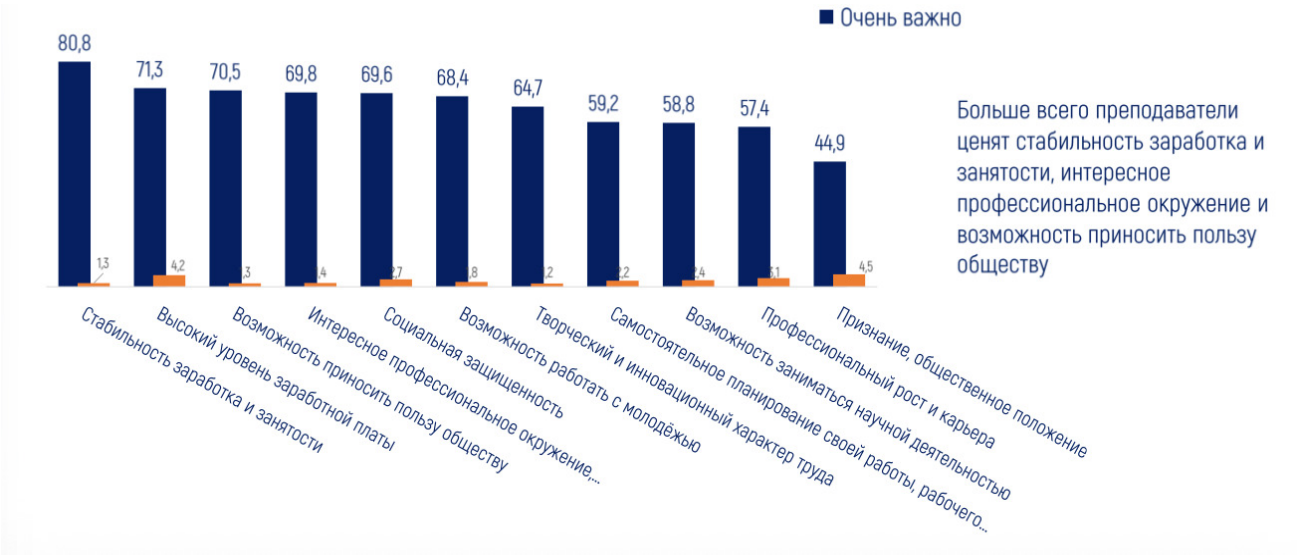


Рисунок 2. Значимость профессии преподавателя

Сформированность цифровых компетенций как показатель владения современными образовательными инструментами, что нас особо интересовало, варьируется в зависимости от возрастных групп. Наиболее высокие оценки зафиксированы в группе респондентов до 25 лет (75%). С увеличением возраста показатели снижаются: 62% среди преподавателей 26-39 лет, 51% в категории 40-64 года и 42,5% – в группе старше 65 лет.

По уровням средней и низкой сформированности наблюдается аналогичная динамика. В целом можно констатировать, что старшее поколение преподавателей испытывает сложности в отношении цифровых компетенций (рис. 3).

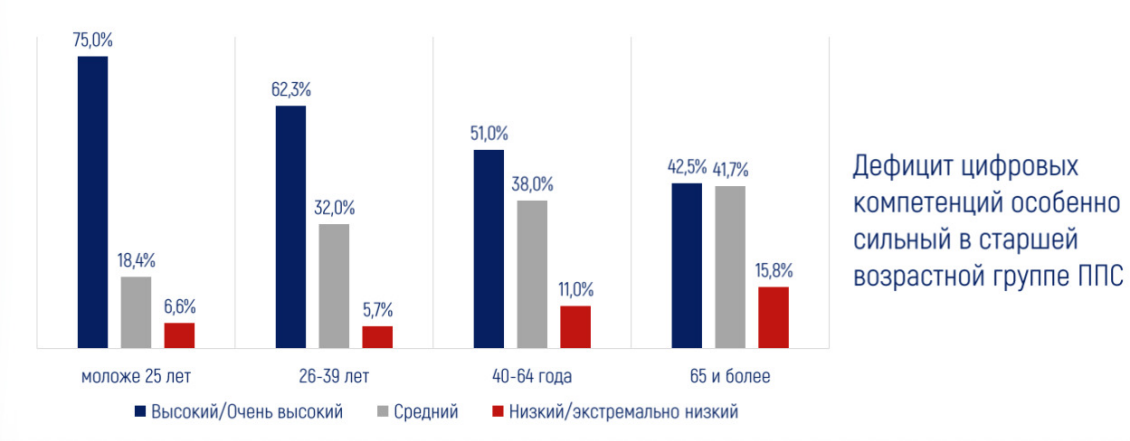


Рисунок 3. Самооценка компетенций преподавателями

Отметим, что часто процессы цифровой трансформации образования сводятся к технической составляющей, что не совсем верно. Говоря о цифровой трансформации образования, нельзя не учитывать видение текущего периода футурологами, которые говорят об изменении динамики роста научно-технического прогресса, его неоднородности, необходимости разделять технический прогресс и научный, роль человека в каждом из них [3]. В рамках нашего исследования внимание акцентируется на педагогических технологиях в контексте их интеграции с цифровыми технологиями – инструментарием для более эффективной работы.

Выводы. Таким образом, концепция Зеркальной лаборатории Уфимского университета науки и технологий и Высшей школы экономики представляет собой перспективную модель организации научно-образовательной деятельности в системе высшего образования с ориентацией на повышение профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава и студентов. Материалы работы Зеркальной лаборатории используются для повышения профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава. В частности, опираясь на полученные результаты исследований формируются предложения по формированию (достройке) востребованных компетенций преподавателей и студентов, организуются стажировки, профильные мероприятия и др. Совместная деятельность университетов в этом отношении позволяет добиться более высоких результатов.

Литература:

1. Го, Чжижо. Роль искусственного интеллекта в трансформации педагогических практик: опыт китайских и российских вузов / Чжижо Го, С.Е. Шишов // Педагогика. – 2025. – Т. 89. – № 5. – С. 120-128

2. Иванчук, М.С. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании / М.С. Иванчук // Педагогика. – 2025. – № 1. – С. 5-16

3. Мартынов, В.Г. Технологии виртуальной, дополненной и смешанной реальности в высшем образовании: оценка применимости / В.Г. Мартынов, П.К. Калашников, [и др.] // Педагогика. – 2026. – № 1. – С. 83-99

4. Плюсы и минусы цифровизации в образовании // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1(103). – URL: https://research-journal.org/en/archive/1-103-2021-january/plyusy-i-minusy-cifrovizacii-v-obrazovanii (дата обращения: 04.04.2024)

5. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы: указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 // Президент России. – 2017. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919 (дата обращения: 06.04.2026)

УДК 378

кандидат философских наук, доцент Гришин Вадим Васильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Петров Алексей Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный агротехнологический университет имени Л.Я. Флорентьева» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

АБСУРД В СОВЕТСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена феномену абсурда в истории советского кинематографа, рассмотренному в оптике педагогики. Выделяются ключевые маркеры кинематографического абсурда (сюрреалистические образы, циклические действия, алогичные истории, бессмысленные диалоги и др.). Акцентируется внимание на таких советских фильмах, как «Праздник святого Йоргена», «Кин-дза-дза», «Парад планет», «Город зеро», «Астенический синдром» и др.. Здесь абсурд проявляется через нарушение логики, гротеск, алогизм. Советский кинематографический абсурд рассматривается как форма непрямого воспитания, где вместо назидательных сцен и назойливого морализаторства используется парадокс и игре. Предлагается ход занятия по теме «Феномен абсурда в советском кинематографе». Методические рекомендации включают стратегии интерпретации абсурдных сцен и их связи с социальным контекстом эпохи. Цель занятия – формирование критического мышления свободной рефлексирующей личности. Практическая ценность работы заключается в адаптации сложных тем для образовательного процесса. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: абсурд, советское кино, реальность, история, алогизм, образование, критическое мышление.

Annotation. The article is devoted to the phenomenon of the absurd in the history of Soviet cinema, considered in the optics of pedagogy. The key markers of cinematic absurdity are highlighted (surreal images, cyclical actions, illogical stories, meaningless dialogues, etc.). Attention is focused on such Soviet films as «The Feast of St. Jorgen», «Kin-dza-dza», «Parade of Planets», «City Zero», «Asthenic Syndrome», etc.. Here, the absurd manifests itself through a violation of logic, grotesque, illogic. Soviet cinematic absurdity is considered as a form of indirect education, where instead of edifying scenes and annoying moralizing, the paradox of ai is used. The course of the lesson on the topic «The phenomenon of the absurd in Soviet cinema» is proposed. The guidelines include strategies for interpreting absurd scenes and their relation to the social context of the era. The purpose of the lesson is the formation of critical thinking of a free reflecting personality. The practical value of the work lies in adapting complex topics to the educational process. The materials of the article can be used by teachers of humanities disciplines.

Key words: absurdity, Soviet cinema, reality, history, illogic, education, critical thinking.

Введение. В эпоху клипового мышления и глобальной цифровизации изучение советского (в большинстве своем черно-белого) кино может показаться академическим анахронизмом. Зачем смотреть и разбирать ленты поколению, выросшему на «Гарри Поттере» и TikTok? Между тем, именно сегодня советское кино приобретает важную роль в образовательном и воспитательном процессе. Это инструмент формирования критического мышления, культурного кода, ценностной системы и гражданской идентичности. Советские фильмы могут «обеспечить связь поколений, формирование положительного образа советского человека и страны, понимание ответственности за ее будущее» [9].

Сегодня советское кино изучают кинорежиссеры и медийщики (ВГИК, СПбГИКиТ, факультеты журналистики, медиакоммуникаций, продюсерства, актерского мастерства). Советское кино – это, прежде всего, искусство. Это эталон неспешного повествования, уникальной операторской работы, актерского профессионализма. Советское кино – это не столько сюжет. Это больше подтекст. Когда смысл рождается не из действия или диалога, а из ракурса камеры, композиции карда, паузы, музыкального ряда.

Занятия по дисциплине «История отечественного кино», как правило, строятся по хронологическому принципу: изучение отечественного кинематографа по эпохам (от немого кино до современного). Между тем, возможны и другие подходы: проблемно-тематический, авторский, жанровый и др. Одним из возможных подходов к изучению истории отечественного кино в современном высшем образовании является деконструктивистский. Что мы понимаем под этим термином? Деконструктивистский подход в изучении кинематографа предполагает использования некоего инструмента для разборки (деконструкции) фильмов. В качестве такого инструмента могут быть, допустим, марксистский или психоаналитический подходы, визуальный язык, символика и др. Данный подход позволит в монолитном смысловом поле фильма обнаружить глубинные (возможно, латентные, но присутствующие в фильме) смыслы. Предлагаем взять абсурд как оптику, в которой в исторической ретроспективе рассмотреть советский кинематограф и разработать в данной оптике занятие по теме «Феномен абсурда в советском кинематографе».

Изложение основного материала статьи. Занятие начинается с уточнения термина «абсурд». Примерный теоретический материал. Античность – истоки понимания абсурда. Прежде всего, это античная логика, где абсурд понимался как противоречие: сведение к абсурду (*reductio ad absurdum*) служило доказательством ложности утверждения. Если вывод нелеп («круглый квадрат»), значит, исходное положение ошибочно. В целом в античности абсурд есть нарушение логоса, меры, уместности.

Центральной философской категорией абсурд стал в XX веке (творчество Кафки, французский экзистенциализм, театр абсурда 1950-х гг., постмодернизм). Альбер Камю в «Мифе о Сизифе» определил абсурд как конфликт между человеческим стремлением к смыслу и безмолвной, иррациональной Вселенной. Абсурд проникает во все сферы жизни: «Чувство абсурда поджидает нас на каждом углу. Это чувство неуловимо в своей скорбной наготе, в тусклом свете своей атмосферы» [3, С. 29]. Он выделил три возможных реакции человека на абсурдность бытия: самоубийство (признание, что жизнь не стоит того, чтобы её жить), «прыжок веры» (уход в догму) и бунт (принятие абсурда и созидание собственного смысла). Для Камю истинный выход есть бунт, под которым он понимает путь к свободе. Однако эта свобода есть свобода в

бессмысленном и абсурдном мире. Свобода, по Камю, есть сила знать об абсурдности бытия и жить в абсурде.

Если привести к общему знаменателю представленные точки зрения, можно выделить следующие ключевые моменты:

– Античность заложила фундамент понимания абсурда как нарушения разумного порядка. Между тем, экзистенциальной трагедии абсурда в античности не было: мир рассматривался как Космос (разумный порядок), противоположный хаосу.

– В экзистенциализме абсурд есть трещина в человеческом существовании. Абсурд нужно принять и нести. Бунт есть осознание абсурда и отказ смириться.

Далее от теоретических оснований делается переход к кинематографу и определяются варианты проявления абсурда в кино. Абсурд в искусстве в целом – это нестандартная, полуреальная, парадоксальная ситуация. Маркеры абсурда в фильме:

1. Отказ от привычной логики повествования и причинно-следственных связей. Это может выражаться в нарушении привычных законов пространства и времени, соединении реального и сюрреального, доведении реальных событий до гротеска и др.
2. Совмещение изначально несовместимых жанров. Любовная линия оборачивается детективной, комедия оказывается фарсом или трагедией, мелодрама – нуаром.
3. Делается акцент на втором плане, деталях, цвете, звуке.
4. Алогичные диалоги и реплики.
5. Циклическое или бессмысленное действие.

Иными словами, абсурд ломает привычные связи между событиями, что приводит к тому, что зритель погружается в стрессовую и порой в тупиковую ситуацию (своеобразный эмоциональный аттракцион), помогает показать иррациональность бытия, уязвимость человека, бессмысленность его существования, пробуждает зрителя от абсурда реального, заставляет задуматься над чем, что происходит на экране, проводить аналогии с жизнью.

Главная задача преподавателя – связать абсурд на экране с проблемами общества. Отсюда важно связать историю кино с историей Отечества. Преподавателю необходимо раскрыть кризисные общественные явления в конкретные периоды времени. Кризисные явления присутствуют всегда в разной степени, в одно время они могут быть остаточными явлениями предыдущего этапа, движения общества «пережитками прошлого; в другом, – сигналами тупикового развития. Именно кино сигнализирует обществу, через показ абсурдных сцен о надвигающей опасности.

Дальнейшее занятие строится на аналитике советских фильмов.

Начинаем рассматривать абсурд в рамках немого кино. Предлагается обратиться к фильмам «Праздник святого Йоргена» (1930 г.) и «Процесс о трёх миллионах» (1926 г.) режиссёра Якова Протазанова. Сначала уточняется, что в 1920-1930-х гг. советское кино активно использовало абсурдистский прием комического эффекта. Комический абсурд был инструментом критики социального устройства. «Праздник святого Йоргена» построен по законам абсурдистского комизма. В фильме за юмористической оболочкой скрывается сложный политический подтекст. Но это сокрытие, видимое зрителю. Абсурдные ситуации, сравнения, комизм, и зритель убеждается, как неразумно на Западе и как гармонична советская жизнь. Здесь абсурд служит соцреализму и советской системе в целом.

Этой идее подчинен фильм того же режиссера Якова Протазанова «Процесс о трёх миллионах» (1926 г.). Здесь можно заметить обилие крупных планов рук. В финале все эти руки, словно сплошной лес, тянутся вверх в надежде ухватить купюры, разлетевшиеся по зданию суда. Капитализм абсурден – вердикт Протазанова.

Элемент абсурда также можно заметить в фильме «Строгий юноша» (1935 г.) Абрама Ромма. Однако в отличие от двух предыдущих фильмов абсурдные ситуации показаны теперь в советской стране. Поэтому картина вызвала возмущение властей и была запрещена, потому что отклонялась от канонов социалистического реализма. Фильм представляет собой гротескный эксперимент с символизмом, хотя и строится на банальном сюжете любовного треугольника. Сюжет картины (история о Грише Фокине, «строгом» комсомольце и спортсмене, который влюбляется в Марию Михайловну – жену пожилого профессора), в глазах власти, выглядит абсолютно аморальным и не имеет ничего общего с принципами социальной жизни советского человека. Но самое странное в этом фильме – не сюжет и не изображение, а звук. Актёры говорят странными словами и интонациями, причём говорят они много. Это создаёт атмосферу сюрреализма и абсурда.

По мере трансформации советской власти с тоталитарную, абсурд становился орудием критики. Он изгонялся из советской культуры, да и советским гражданам было не до него: строилось новое общество и люди надеялись на реальное улучшение жизни. Поэтому и эстетика социалистического реализма, восторжествовавшая к началу 30-х гг., не допускала абсурд в искусстве. «Властно ориентировало искусство на выполнение агитационных и пропагандистских задач» [5, С. 145]. Народ был не против. В это время выходили оптимистические комедии, героические драмы, зарождалось детское кино.

Далее можно перейти к кинематографу «оттепели». Здесь предложить студентам вспомнить основные черты эпохи. И поставить проблемный вопрос: как вы думаете, насколько актуален абсурд для кинематографа этой эпохи.

Возможный вариант ответа. В отечественном кинематографе периода «оттепели» элементы абсурда встречались редко: авторы относились к нему с осторожностью. Чаще появлялись гротеск и сатира, а не абсурд в чистом его виде. Однако эстетика абсурда уже могла прослеживаться, вбирая в себя и гротеск и абсурд. Режиссеры «оттепели» стремились показать реальность и ценность жизни. В центре внимания кино оказались внутренние переживания человека. На экране появилась повседневность и межличностные отношения: авторы фильма хотели, чтобы зритель понял их и нашёл в фильме себя, а абсурд противоречил этой задаче. Кроме того, советское кино «оттепели» вдохновлялось зарубежными тенденциями – итальянским неореализмом и новой французской волной, где акцент делался на простых людях и их проблемах, абсурдность была не в моде.

Далее логично обратиться к 70-ым гг., когда в стране начинают проявляться негативные моменты во всех сферах жизни общества. Страна, которая была знаменита в мире своим хлебом, стала покупать зерно за границей, а при наличии мирового запаса леса мебель стала дефицитом. Абсурд? Абсурд. Абсурд стал проникать в общественное сознание. И первые, кто его осознал, были деятели культуры. Фильмы с элементами абсурда стали появляться в союзных республиках, в которых цензура была не столь бдительна, как в центре. Знаменитые грузинские короткометражки Баадура Цуладзе, а также серия фильмов про трех дорожных рабочих, попадающих в нелепые ситуации Резо Габриазе и Амирана Дарсавелидзе: это нелепые ситуации в кино от нелепости самой жизни.

Здесь нельзя пройти стороной «Хроники ереванских дней» (1974 г.) Фрунзе Довлатяна. В некоторых сценах фильма буквально театр абсурда: используются сложные символы, а также языческие и христианские образы армянской истории. В 70-е гг., по мнению Кирилла Разлогова, появляются двухуровневые фильмы. Сам фильм построен по канонам соцреализма или просто реализма, но показанные реальные события говорят «о другом – о смысле жизни, взаимодействии человека и космоса, относительности нравственных категорий, о непредсказуемости судьбы» [7, С. 262]. Абсурд – это разрыв мысли, многомыслие, разрушение картины мира. Абсурд не может существовать продолжительное время. Он или приводит к полному разрушению, или поднимает на бунт человека. В 70-е гг. советский человек стал критически осмысливать происходящее в стране и мире. Бездушный бюрократизм и абсурд человеческой деятельности раскрываются в фильме

«Слёзы капали» (1982 г.) Георгия Данелии, который соединил известную сказку «Снежная королева» с реалиями советской действительности. Осколок волшебного зеркала, попав в глаз герою, заставляет его видеть мир искажённо – вне рамок привычной нормы. Но и нормы постепенно искажаются.

Далее студентам предлагается обратиться к эпохе перестройки, которая начинается в середине 80-х гг.. Происходит постепенное разрушение советской системы ценностей. Советская идеология предлагала устойчивую картину мира со своими нормами и правилами, и эти правила неплохо работали под контролем партии. Теперь контроль ослаб, и художники могли в полной мере посмеяться над нелогичностью идеологии и жизни. Ощущения абсурда и бессмысленности в обществе стали нарастать. Как отмечает Д.В. Токарев, понятие абсурда неразрывно связано с понятием нормы, там, где нет нормы, нет и абсурда [8, С. 56]. В 70-е гг. люди тянулись к иррациональному, потому что оно не было одобрено партией. В период перестройки, когда законы и правила были поставлены под сомнение, нормы перестали существовать. В результате абсурд стал новой нормой – и тем самым перестал быть абсурдом в классическом понимании. Поэтому в период с 1986-1990-е гг. режиссёры всё активнее использовали абсурд как язык разговора о кризисе и утрате ориентиров.

Здесь можно рассмотреть со студентами такой фильм, как «Кин-дза-дза!» (1986 г.). У картины сюжет-шифр: всё устроено «не как у людей» (язык, социальный статус обитателей планеты Кин-дза-дза, их логика выживания). Однако, если задуматься, искалеченный мир «Кин-дза-дза!» – это проекция советской реальности.

Для абсурда в кино было характерно смешение стилей. Наиболее отчётливо эта особенность проявляется в творчестве Сергея Соловьёва. В картине «Асса» (1987 г.) абсурд помогает автору проиллюстрировать молодёжный бунт. Песни в фильме полны абсурдных текстов и звучат вызывающе. Декорации безлюдного ржавого парка развлечений, наполненные энергией главных героев, символизируют веру в молодёжь.

В «Городе Зеро» (1988 г.) Карена Шахназарова абсурд приобретает новую, усовершенствованную форму. Правила мира, придуманные автором, меняются на ходу. Главная тема фильма – переосмысление истории и попытка человека найти себя на стыке разных эпох. Герой Леонида Филатова приезжает в провинцию, но, столкнувшись с чередой нелепостей, понимает, что не может вернуться домой. Познакомившись с историей города, он перестаёт доверять окружающему миру и начинает сомневаться во всех принятых решениях. В итоге личность героя начинает стираться. Страна оказалась замкнутой на саму себя, выхода нет. «Гибель социализма заставила советского человека оказаться в мире, который казался пугающим, нелогичным и безнравственным. Новая реальность была похожа на кошмарный сон» [1].

В фильме «Господин оформитель» (1988 г.) Олег Тепцов обращается к мистике: скульптуры оживают, эпохи смешиваются, искусство поглощает реальность. Абсурд обретает свой цвет: «изысканную цветовую атмосферу живописного и социального авангарда начала века, его мистичности и гнетущего ожидания страшных перемен» [4, С. 151]. В «Вепрях суицида» (1988 г.) абсурд доходит до пика: на экране демонстрируются насилие и телесные мутации. В «Посвящённом» (1989 г.) Олег Тепцов использует мистику как средство создания гипнотического состояния. Доведённый до абсурда ритм, медленные планы и повторяющиеся музыкальные мотивы создают ощущение ритуального действа.

Невозможно говорить об абсурде советского кино без Киры Муратовой. В «Астеническом синдроме» (1989 г.). Она использует крики и оскорбления, создавая речевой хаос. При этом диалоги не двигают сюжет – возникает эффект статики, словно заезженная пластинка. В фильме «Чувствительный милиционер» (1992 г) герои общаются посредством повторов и тавтологий: Муратова словно уничижает язык как средство коммуникации и восприятия мира. Язык советской эпохи умер, очередь за советским человеком.

Выводы. Рассмотрение советского кинематографа в оптике абсурда и разработанное по данное теме учебное занятие демонстрируют значительный педагогический потенциал данной темы. Проведенный анализ фильмов позволил выявить ключевые маркеры кинематоргафического абсурда. Разработанное учебное занятие показывает, что работа с кинематографическим абсурдом развивает у учащихся критическое мышление, способность к выявлению и анализу скрытых смыслов, понимание социокультурного контекста эпохи, развивают медиаграмотность и культурную компетентность. Особую ценность представляет возможность через анализ абсурдных ситуаций обсуждать сложные социальные и философские проблемы. А логично построенное занятие, при эмоциональном контакте со студентами позволит, как показывает практика, продемонстрировать «более высокую значимость ценностей достижений, саморазвития и сохранения индивидуальности, а также более высокий общий уровень духовного благополучия» [9].

Литература:

1. Беззубцев-Кондаков, А. Фильм Карена Шахназарова «Город Зеро»: проект будущего / А. Беззубцев-Кондаков // Дарьял. – 2014. – № 2. – URL: http://www.darial-online.ru/material/2012_4-bezzubcev/ (дата обращения: 12.03.2026)

2. Воротилин, А.Г. Абсурд как эстетический экзистенциал субъекта постмодерна / А.Г. Воротилин // Вестник СПбГУ. Серия 17. – 2016. – № 3. – С. 23-27

3. Камю, А. Бунтующий человек / А. Камю. – Москва: Политиздат, 1990. – 415 с.

4. Куренной, В. Философия фильма: упражнения в анализе / В. Куренной. – Москва: Новое литературное обозрение, 2009. – 232 с.

5. После оттепели: кинематограф 70-х / сост. Н.А. Дымшиц. – Москва: НИИ киноискусства, 2009. – 574 с.

6. Разлогов, К.Э. Мировое кино. История искусства экрана / К.Э. Разлогов. – Москва: Эксмо, 2011. – 688 с.

7. Скороделова, А.Р. Роль советского кино в воспитании молодежи / А.Р. Скороделова. – URL: https://human.snauka.ru/2016/11/17562 (дата обращения: 12.03.2026)

8. Токарев, Д.В. Курс на худшее: абсурд как категория текста у Даниила Хармса и Сэмюэля Беккета / Д.В. Токарев. – Москва: Новое литературное обозрение, 2002. – 333 с.

9. Хладов, А.С. Ценностно-мотивационная сфера студентов – будущих педагогов и воспитательная среда вуза / А.С. Хладов, Т.В. Бугайчук, Т.Ю. Медведева, А.В. Вотинцев // Вестник Мининского университета. – 2025. – № 4. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1807 (дата обращения: 12.03.2026)

УДК 378.2

преподаватель Громова Анна Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Диденко Алена Рудольфовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ В ВУЗЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современный мир не стоит на месте, и вместе с ним развивается система дополнительного образования, которая предъявляет новые требования к педагогическим работникам. Эти требования существенно отличаются от задач, предъявляемых к исполнителям в академических театрах и профессиональных коллективах. В данной статье мы рассматриваем противоречие между сложившейся системой вузовской подготовки, ориентированной на исполнительское мастерство и воспитание профессионального артиста балета, и реальными запросами к педагогам, работающим в учреждениях дополнительного образования с воспитанниками школьного и дошкольного возраста. Часто мы встречаем выпускников высшего учебного заведения, профессионально владеющих техникой исполнения, но при работе с детьми и программами они теряются и не могут быстро найти решение поставленных перед ними задач. Также мы проанализировали «новые» дисциплины, которые необходимы для успешной реализации деятельности в учреждениях дополнительного образования. Одним из ключевых моментов, является практика, которая не должна быть формальной. Практика должна проходить с полным погружением в профессию. Сегодня востребован педагог-универсал, способный одинаково эффективно взаимодействовать с детьми и их родителями, владеющий организационными навыками и умением работать с методической документацией, а также обладающий развитыми компетенциями режиссера-постановщика и репетитора. Новизна исследования заключается в рассмотрении понятия профессиональной готовности педагога к работе в системе дополнительного образования, а также в обосновании необходимости смещения акцентов в вузовской подготовке с исполнительских на педагогические и организационно-методические аспекты. Представленные в статье выводы можно использовать для корректировки учебных планов для профильных вузов и программ повышения квалификации по направлению – хореография.

Ключевые слова: педагог-хореограф, хореография, дополнительное образование, методическая документация, педагог-универсал.

Annotation. The modern world does not stand still, and with it the system of additional education develops, which imposes new requirements on teachers. These requirements differ significantly from the tasks imposed on performers in academic theaters and professional groups. In this article, we consider the contradiction between the existing system of university training, focused on performing skills and the education of a professional ballet dancer, and real demands on teachers working in institutions of additional education with pupils of school and preschool age. Often we meet graduates of a higher educational institution who are professionally skilled in performance techniques, but when working with children and programs, they are lost and cannot quickly find a solution to their tasks. We also analyzed the «new» disciplines that are necessary for the successful implementation of activities in institutions of additional education. One of the key points is practice, which should not be formal. Practice should take place with full immersion in the profession. Today, a universal teacher is in demand, capable of interacting equally effectively with children and their parents, possessing organizational skills and the ability to work with methodological documentation, as well as having developed competencies as a stage director and tutor. The novelty of the study lies in the consideration of the concept of a teacher's professional readiness to work in the system of additional education, as well as in the justification of the need to shift the emphasis in university training from performing to pedagogical and organizational-methodological aspects. The conclusions presented in the article can be used to adjust curricula for specialized universities and continuing education programs in the direction of choreography.

Key words: teacher-choreographer, choreography, additional education, methodological documentation, universal teacher.

Введение. Ключевым запросом современной системы дополнительного образования является подготовка педагога-хореографа, способного эффективно работать в условиях высокой неоднородности детского коллектива, отсутствия строгого профессионального отбора и необходимости вовлечения родителей в образовательный процесс. Однако сложившаяся практика вузовской подготовки, ориентированная на исполнительскую карьеру, часто оставляет без внимания формирование прикладных педагогических и организационных компетенций.

В данной статье на основе анализа трудов Ю.А. Герасимовой и Л.А. Касимановой [1; 2], а также эмпирических наблюдений за деятельностью учреждений дополнительного образования, рассматривается специфика работы педагога-хореографа. Выявляются ключевые противоречия между академическим содержанием образования и реальными задачами педагога-практика. Авторами обосновывается необходимость введения в учебный процесс специализированных дисциплин («Конфликтология», «Детская психология», «Основы грантовой деятельности») и расширения педагогической практики как условия формирования профессионально-устойчивых и конкурентоспособных специалистов.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность педагога-хореографа существенно различается в зависимости от типа образовательного учреждения. Сравнительный анализ работы в системе дополнительного образования и в учреждениях предпрофессиональной подготовки (детские школы искусств или хореографические училища) позволяет выявить ряд ключевых особенностей, которые необходимо учитывать при подготовке специалистов.

1. Контингент обучающихся и целеполагание. Ключевое различие кроется в мотивации и способностях детей. В учреждения дополнительного образования (дворцы культуры, дома и центры детского творчества, центры досуга) дети приходят преимущественно за интересным досугом, самовыражением и поиском себя. Зачастую они не проходят строгого отбора и могут не обладать выдающимися природными хореографическими данными. В связи с этим главной задачей педагога становится не столько профессиональная подготовка, сколько формирование устойчивого интереса к физическому труду, развитие эстетического вкуса, пластики и чувства ритма. Ему приходится выстраивать среду, максимально вовлекающую ребенка в творческий процесс. В школах искусств и училищах, напротив, существует вступительный отбор,

ориентированный на выявление детей с необходимыми физическими данными и мотивацией к систематическому, целенаправленному обучению. Педагог в таких условиях работает с уже заинтересованной аудиторией, что позволяет сразу переходить к углубленному освоению материала, не тратя ресурсы на «завоевание» внимания и создание дополнительных стимулов.

2. Взаимодействие с родителями. Специфика контингента напрямую влияет и на характер работы с семьями воспитанников. Родители, приводящие детей в кружки и студии дополнительного образования, часто находятся в такой же стадии поиска, как и их дети. Они могут быть не до конца сфокусированы исключительно на хореографии и легко сменить направление развития. Задача педагога в данном контексте расширяется: ему необходимо создать условия для заинтересованности не только юного танцовщика, но и его родителей. Это требует дополнительных коммуникативных навыков, так как среди родителей могут встречаться «конфликтные» или излишне самоуверенные личности, считающие себя экспертами в творческом развитии ребенка. Педагогу важно не доводить ситуацию до расторжения договора, а аргументированно отстаивать профессиональную позицию, демонстрируя психологическую гибкость и компетентность в вопросах создания комфортного микроклимата в коллективе. В учреждениях предпрофессиональной подготовки родители, как правило, изначально мотивированы и являются союзниками педагога, что значительно снижает количество конфликтных ситуаций.

3. Концертно-конкурсная деятельность и создание репертуара. Разнородность состава в группах дополнительного образования (разный возраст, уровень физической и танцевальной подготовки) делает процесс подготовки к концертам и конкурсам более длительным и трудоемким. Педагог вынужден подбирать движения, рисунки и сюжеты, опираясь исключительно на доступные каждому конкретному ребенку навыки. Ситуация усугубляется требованиями администрации: зачастую от нового коллектива ожидают участия в отчетных концертах уже с первого года работы. Возникает противоречие: необходимо быстро ставить 1-2 номера, желательно новых, что мешает планомерному накоплению репертуара, который формируется годами. В профильных школах и училищах, где группы более однородны по составу и подготовке, педагог может оперативно приступать к постановочной работе, не тратя время на диагностику способностей, и смело использовать в работе образцы классического или современного танцевального наследия.

4. Дисциплина и психологический аспект. Общеизвестно, что уровень дисциплины в учреждениях предпрофессиональной подготовки традиционно выше, что обусловлено наличием у учащихся четкой цели и сформированной мотивации. В условиях же дополнительного образования педагогу приходится выполнять еще и роль психолога. Ему необходимо наладить дисциплину, избегая прямых конфликтов, уметь прогнозировать и сглаживать острые углы в детском коллективе, где интерес к занятию может быть неустойчивым.

5. Материально-техническое обеспечение. Нельзя обойти стороной и вопрос ресурсной базы. Материально-техническое оснащение дворцов культуры и центров творчества зачастую значительно уступает уровню школ искусств и профильных училищ. Для улучшения условий занятий педагогу нередко приходится самостоятельно изыскивать ресурсы, например, участвовать в написании грантовых заявок. Отсутствие опыта в этой сфере может отнимать огромное количество времени, которое могло бы быть потрачено на методическую или постановочную работу.

Таким образом, деятельность современного педагога-хореографа в системе дополнительного образования предъявляет особые требования к его профессиональной подготовке, выходящие за рамки танцевальных дисциплин.

Опираясь на диссертацию Ю.А. Герасимовой и на монографию Л.А. Касимановой можно сделать анализ современной системы вузовской подготовки. «Чаще всего методики преподавания хореографических дисциплин имеют предметное, но не имеют психологическое и общедедуктивное обоснование. Предметные методики не формируют в полном объеме умения студентов переводить знание в деятельность» – Ю.А. Герасимова [1, С. 19].

В монографии Касимановой Л. А. проведен анализ по результатам, которого были выявлены противоречия между:

1. Обучение педагогов-хореографов отстает от развития культуры. Программы не включают современные подходы и практики нужные в профессии.

2. Система общего и дополнительного образования нуждается в квалифицированных педагогах-хореографах с широким набором компетенций, но нет современных методов и моделей их подготовки – обучение идёт по старым схемам.

3. Социокультурные подходы и концепции культуры задают новые требования к подготовке педагогов-хореографов, но учебный процесс не обеспечен современными технологиями и методиками – материально-техническая и методическая база устарела [2, С. 8].

В высших учебных заведениях учебные программы ориентированы на подготовку будущих артистов балета, которые в дальнейшем смогут выступать в шоу-балетах, современных балетных труппах, профессиональных танцевальных ансамблях и филармониях. Однако реальность такова, что значительная часть выпускников окажется не на сцене, а в роли педагогов, работающих с маленькими детьми, которые только начинают свой путь в мире танца. К сожалению, образовательные программы в вузах в большей степени сосредоточены на развитии исполнительских навыков, нежели на формировании педагогических компетенций.

Обратим внимание на практику, которую студенты проходят в различных танцевальных коллективах. Её длительность варьируется от четырёх до девяти недель. Этого срока явно недостаточно, чтобы в полной мере освоить все тонкости профессии педагога-хореографа. К тому же не каждый опытный преподаватель готов открыть перед студентом двери в свой профессиональный мир.

Было бы целесообразно увеличить продолжительность практики, чтобы студенты могли глубже погрузиться в работу хореографического коллектива. Они смогли бы принять участие во всех аспектах его жизни: от организации конкурсных поездок и набора в новые группы до подготовки концертных программ и оформления необходимой документации. Студенты могли бы участвовать в реализации федеральных программ, работать над репертуаром, взаимодействовать с костюмерами и мастерами пошивочных цехов, готовить коллектив к отчётным и текущим концертам. Кроме того, для студентов была бы полезна возможность наблюдать за взаимодействием педагогов с родителями воспитанников, изучать способы разрешения спорных и конфликтных ситуаций.

На основе вышесказанного представляется целесообразным разработать ряд учебных модулей, которые позволят существенно улучшить подготовку будущих педагогов-хореографов в сфере дополнительного образования и культуры.

Во-первых, целесообразно ввести курс «Конфликтология в хореографическом коллективе». Он будет охватывать анализ потенциальных конфликтных ситуаций, методы работы с несовершеннолетними, склонными к сложному поведению, а также с детьми младшего возраста. Слушатели курса изучат причины возникновения конфликтов и освоят эффективные способы их разрешения. Параллельно будет полезен модуль «Детская психология в коллективе», который поможет глубже понять поведенческие мотивы детей разных возрастных групп.

Во-вторых, стоит дополнить образовательную программу модулем «Тело танцора», который расширит знания, полученные в рамках изучения анатомии и физиологии. Кроме того, полезным будет курс «Основы постановки детского танца» (или «Детский танцевальный репертуар»), где студенты смогут освоить искусство создания танцевальных номеров с

увлекательным сюжетом, которые будут интересны юным зрителям и исполнителям, просты в исполнении и способны захватить внимание детей своей драматургией.

В-третьих, необходимо включить в учебный план курс «Основная документация в учреждении дополнительного образования». Преподаватель этого модуля должен обладать полным набором бланков документов и практическими навыками их оформления. Курс поможет молодым специалистам с первых рабочих дней уверенно чувствовать себя в документообороте. Также будут полезны дисциплины «Федеральные образовательные проекты РФ» и «Основы грантовой деятельности», которые научат студентов оперативно находить подходящие проекты и грамотно заполнять необходимые документы.

Кроме того, стоит рассмотреть возможность расширения педагогической практики на старших курсах. Будущим педагогам-хореографам можно предложить присоединиться к коллективу на целый учебный год, чтобы они могли охватить весь цикл работы в учреждении дополнительного образования. Организовать в вузе мастер-классы не только с участием профессоров, специализирующихся на народно-сценическом, классическом и других академических направлениях, но и с представителями современных танцевальных течений, которые пользуются популярностью у детей, подростков и молодёжи.

Выводы. В результате проведённого исследования можно сделать следующие выводы. В современном мире профессия педагога-хореографа претерпела значительные изменения. Если раньше от специалиста требовались в первую очередь выдающиеся исполнительские навыки, то сегодня учреждения культуры и детского творчества нуждаются в многофункциональных профессионалах. Педагогу-хореографу необходимо сочетать в себе качества психолога, организатора, режиссёра и педагога, чтобы эффективно работать с детьми, которые различаются по уровню мотивации и подготовки.

На наш взгляд, основная проблема заключается в консервативности в высших учебных заведениях к обучению педагогов-хореографов. Образовательные программы по-прежнему сосредоточены на развитии исполнительского мастерства, в то время как важные для практической работы навыки остаются вне рамок обучения. В результате выпускники не обладают необходимыми компетенциями для решения повседневных задач: они не умеют работать с документацией, участвовать в конкурсах на получение грантов, находить общий язык с родителями, которые могут быть не всегда лояльны, составлять программы для детей без специальной физической подготовки.

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу о необходимости модернизации образовательных программ в вузах. Следует сделать акцент на изучении педагогики и психологии детского коллектива, освоить методики работы с группами разного возраста, познакомиться с основами проектного менеджмента в сфере культуры.

Для подготовки квалифицированных и устойчивых к профессиональным вызовам специалистов нужно внедрить в учебный процесс такие дисциплины, как «Конфликтология», «Детская психология», «Основы детского танцевального репертуара», «Тело танцора», «Основы грантовой деятельности». Кроме того, необходимо существенно расширить объём педагогической практики, доведя её до уровня полноценного учебного года. Это, в свою очередь, снизит риск оттока талантливых кадров в частные школы и обеспечит высокое качество дополнительного хореографического образования в стране. В конечном итоге это повысит качество дополнительного хореографического образования в стране.

Литература:

1. Герасимова, Ю.А. Развитие педагогических качеств в профессиональной подготовке хореографов в вузах культуры и искусств: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Герасимова Юлия Александровна. – Москва, 2007. – 172 с.

2. Касиманова, Л.А. Содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов в контексте современных концепций развития культуры: монография / Л.А. Касиманова. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2020. – 296 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования Гузева Мария Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Колесникова Татьяна Викторовна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Москвитина Наталья Юрьевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

АКТИВИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Авторы исследуют возможности цифровых технологий (ЦТ) как средства активизации учебной деятельности современных старших школьников. Для этого ими освещаются наиболее характерные особенности ситуации, сложившейся к настоящему моменту в обществе и государстве. Демонстрируется роль ЦТ при реализации различных аспектов человеческой деятельности, а, значит, и в ходе подготовки к выполнению соответствующих функций, в т.ч. на этапе освоения программ 10-11 классов. Выводится определение ЦТ, а также цифровой образовательной среды. Демонстрируется, насколько реализация в ней дидактического потенциала таких технологий может быть результативной. Изучаются также условия их эффективного применения в ходе урочной деятельности. Кроме того, авторы отвечают на вопрос, могут ли эти условия быть с успехом реализованы в образовательном пространстве современной российской школы. Рассматриваются также примеры их реализации по ходу обучения старшеклассников различным дисциплинам.

Ключевые слова: среднее общее образование, школа, колледж, вуз, учащиеся старших классов, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, активизация учащихся.

Annotation. The authors explore the possibilities of digital technologies as a means of enhancing the learning activities of modern high school students. To do this, they highlight the most characteristic features of the current situation in society and the state. The role of digital technologies in the implementation of various aspects of human activity is demonstrated, and, therefore, during the preparation for the performance of relevant functions, including at the stage of mastering the programs of grades 10-11. The definition of digital technologies, as well as the digital educational environment, is derived. It demonstrates how effective the implementation of the didactic potential of such technologies can be. The conditions for their effective use in the course of training activities are also being studied. In addition, the authors answer the question of whether these conditions can be successfully implemented in the educational space of a modern Russian school. Examples of their implementation in the course of high school students' education in various disciplines are also considered.

Key words: general secondary education, school, college, university, high school students, digital technologies, digital

educational environment, student activization.

Введение. Настоящий этап истории человечества во многом связан с интенсификацией развития всех сфер его жизни. Тенденция эта, в свою очередь, определяется тремя взаимосвязанными факторами.

Отечественные учёные (С.И. Гильманшина, В.А. Миннахметова [2], З.А. Магомеддибирова, Э.И. Осмаева [3], О.В. Юсупова, Э.З. Галимуллина [8]) относят к ним следующие:

– возможность практически мгновенного доступа к данным, относящимся к самым разным областям знания (при обострении проблем, связанных с их безопасностью и достоверностью);

– быстрое устаревание информации;

– ускорение научно-технического прогресса (НТП).

Ситуация, описанная выше, оказывает серьёзное влияние на предъявляемые обществом и государством требования к квалификации выпускников вузов и организаций среднего профессионального образования. Отечественные авторы (Н.С. Мамбетова, Т.И. Анисимова [4]) отмечают факт возрастания важности знаний, умений и навыков, носящих универсальный, надпредметный характер в структуре компетентности специалистов всех уровней. При формировании же такого рода компетенций использование традиционных методик не всегда характеризуется достаточной степенью эффективности. Из этого, в свою очередь, следует необходимость разработки новых методологических подходов, предусматривающих интенсификацию формирования надпредметных компетенций. Их реализация, отмечают З.А. Магомеддибирова с соавторами [3], должна осуществляться при обязательном учёте дидактических возможностей цифровых технологий (ЦТ).

На наш взгляд это актуально, прежде всего, для учащихся старших классов, так как они уже готовятся или переходить к обучению в учреждениях профессионального образования или готовятся пополнить ряды профессиональных рабочих, что так же требует умения осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровой среды.

Исследуя этот процесс, добавляет Д.П. Унгер [6], необходимо сосредоточить внимание на особенностях развития и популяризации новых функций организаций ВО и СПО. Это, в свою очередь, связано с изменением содержательной стороны образовательной деятельности, а также методологии и инструментальной базы, обусловленных интеграцией не только ЦТ, но и качественно новых подходов, приёмов и методов, основанных на их преимуществах.

Не остаётся в стороне от соответствующих трансформаций и система среднего общего образования. Исследователи (Ю.Н. Алехина [1], С.И. Гильманшина, В.А. Миннахметова [2], В.И. Тихий, А.Ю. Кудинова [5]) констатируют, что большинство сегодняшних старшеклассников продолжат обучение в колледжах и вузах. Соответственно, старших школьников необходимо активно приобщать к деятельности в описанной, например, Д.П. Унгер [7], цифровой среде, с которой им придётся столкнуться при обучении на последующих ступенях.

В этой связи необходимым представляется обеспечение преемственности реализуемых подходов к обучению. В перспективе это позволит упростить переход от общего к профессиональному образованию для всех категорий субъектов педагогического процесса.

Такого рода проблемы требуют интенсивной разработки современными учёными и практиками. В частности, наша статья посвящена возможностям, существующим в условиях современной школы для эффективного использования ЦТ как средства активизации учащихся в ходе урочной деятельности (на примере учащихся старших классов).

Изложение основного материала статьи. Сегодня, в условиях уже упоминавшейся интенсификации процессов, связанных со становлением информационного общества, ЦТ превращаются в один из факторов, оказывающих наиболее мощное влияние на развитие государства и социума, уровень жизни его членов. По этой причине мы можем согласиться с Н.С. Мамбетовой и Т.И. Анисимовой [4] и другими современными авторами – исследователями в том, что цифровизация является необходимым требованием к процессу подготовки творческого, активного специалиста, который может реализовывать свои обязанности в условиях быстро меняющегося мира и способен при этом решать широкий круг вопросов, связанных с развитием научно-технического прогресса.

В ряде работ (З.А. Магомеддибирова, Осмаева [3] и др.) рассматривались основные возможности для цифровизации обучения современного поколения молодых людей и девушек на ступенях ВО и СПО. Однако, выше мы уже имели возможность убедиться в том, что большинство старшеклассников сегодня планируют продолжать обучение на соответствующих ступенях. Соответственно, сказанное в такой же степени, как к высшему и среднему профессиональному образованию применимо к среднему общему.

Прежде, чем заниматься рассмотрением ЦТ как средства активизации обучающихся на этой ступени, следует дать сущностную характеристику соответствующему термину. Современные авторы (Н.С. Мамбетова, Т.И. Анисимова [4]) согласны в интерпретации цифровых образовательных технологий как различных программ, сетевых сервисов и иных цифровых ресурсов, применимых в учебном процессе современной школы. ЦТ, как видим, представляют собой достаточно обширную категорию.

Вслед за В.И. Тихим и А.Ю. Кудиновой [5] мы можем привести ряд примеров таких технологий, находящих наиболее широкое применение в образовательном пространстве современного образовательного учреждения (Рис. 1).

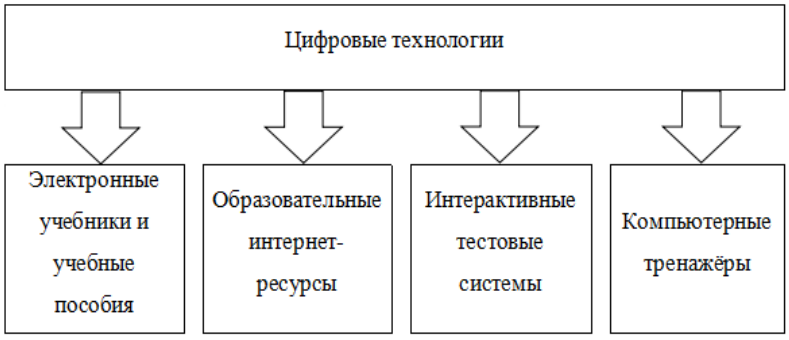


Рисунок 1. Современные цифровые технологии, наиболее распространённые при реализации урочной деятельности со старшеклассниками

Относящиеся к этим и другим категориям ЦТ дополняют и расширяют возможности традиционного обучения. Их

рациональное использование позволяет существенно повысить эффективность учебной деятельности. Современная молодёжь, относимая педагогами (С.И. Гильманшина, В.А. Миннахметова [2], Н.С. Мамбетова, Т.И. Анисимова [4]) к поколению Z, быстро и непринуждённо интегрируется в цифровую среду образовательной организации, впитывая её и трансформируя в действенное средство обучения и развития.

Таким образом, расширение использования ЦТ представляет собой одно из наиболее значимых на сегодняшний день направлений развития школьного образования. Оно, как справедливо отмечает Ю.Н. Алехина [1], обеспечивает переход к обучению с максимальным учётом индивидуальных особенностей каждого старшеклассника, а также к интенсивному развитию у него творческих способностей, позволяющих эффективно решать профессиональные и иные задачи в условиях современного общества с характерной для него труднопредсказуемой динамикой всех сфер жизни.

Таким образом, реализуемая в цифровой среде современной школы учебная деятельность должна быть направлена на формирование личности, способной применять формируемые компетенции в реальной жизни, анализировать поступающую информацию, принимать решения и эффективно взаимодействовать с объективной действительностью. Подобные компетенции отражают понятие функциональной грамотности, закреплённое в исследованиях (Н.С. Мамбетова, Т.И. Анисимова [4] и др.) и нормативно-правовых актах, регулирующих сферу среднего общего образования.

При этом крайне важно научить школьников не только правильно понимать имеющиеся в их распоряжении данные, но и анализировать их, оценивать, связывать с текущими реалиями. Важное значение при этом имеет активизация познавательной деятельности.

Этот феномен привлекает внимание исследователей и практиков (Ю.Н. Алехина [1], С.И. Гильманшина, В.А. Миннахметова [2] на протяжении последних 30 лет. При этом большинство авторов рассматривали активизацию в тесной связи с понятиями «образовательная среда» и «цифровая образовательная среда». В свою очередь, трактовка педагогами (О.В. Юсупова, Э.З. Галимуллина [8]) термина «цифровая образовательная среда» выглядит следующим образом: система условий, оказывающих влияние на формирование у обучающихся необходимых компетенций в условиях цифровизации.

Применительно к урочной деятельности, реализуемой с современными старшеклассниками такая среда должна обеспечивать не только усвоение ими предметных знаний и навыков, но также формирование ключевых надпредметных компетенций.

Согласно современным представлениям (В.И. Тихий, А.Ю. Кудинова [5]), цифровая образовательная среда интегрирует три основных компонента (Табл. 1).

Таблица 1

Основные компоненты цифровой образовательной среды современной школы

Компонент	Описание
Дидактический	Интегрирует содержательное наполнение реализуемых учебных программ и адаптированные под когнитивные возрастные особенности цифровые образовательные технологии, персонализацию образовательной траектории, развитие критического мышления, в т.ч. в процессе проектной и исследовательской деятельности, реализуемой при широком использовании ЦТ.
Социальный	Отражает систему коммуникаций между участниками учебной деятельности в условиях цифрового обучения. Это позволяет формировать психологический климат, влияющий на учебную мотивацию учащихся старших классов и их вовлеченность в когнитивную деятельность.
Пространственно-предметный	Включает материально-техническое обеспечение педагогического процесса: учебные кабинеты и лаборатории (в т.ч. виртуальные), интерактивные образовательные площадки и цифровые образовательные платформы.

В рамках данных компонентов цифровая образовательная среда современной школы находит своё практическое воплощение и оказывает влияние на активизацию учащихся. Реализуются устойчивые связи между использованием ЦТ и познавательной активностью старшеклассников, между персонализацией обучения и их учебными достижениями. Теперь следует конкретизировать основные факторы, определяющие устойчивые связи между цифровой образовательной средой и активизацией современных школьников (Рис. 2).

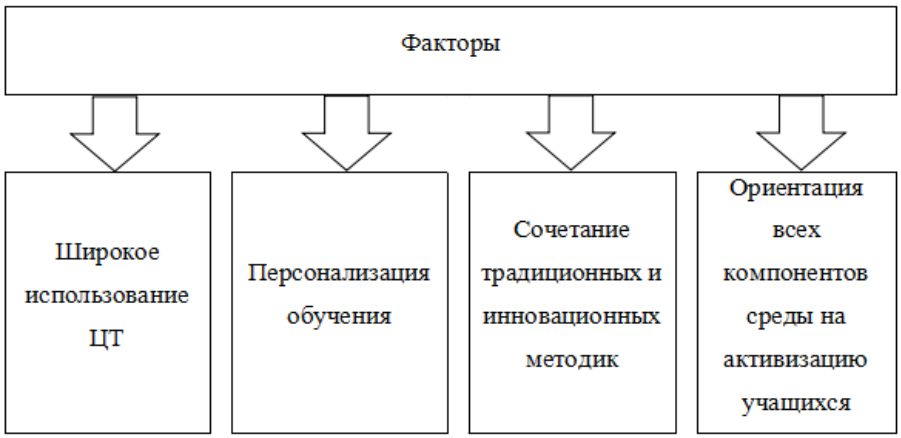


Рисунок 2. Ключевые факторы, определяющие связи между цифровой образовательной средой и активизацией старших школьников

В связи с вышеизложенным возникает необходимость выявления педагогических условий активизации учебной деятельности старшеклассников средствами цифровых технологий (Табл. 2).

Таблица 2

Условия эффективной активизации современных старшеклассников с широким использованием ЦТ

Формулировка	Реализация с использованием ЦТ
Создание атмосферы поддержки и сотрудничества	Получает практическое воплощение через организацию групповой проектной деятельности, при которой обучающиеся действуют совместно, широко применяя различные цифровые инструменты.
Внедрение в урочную деятельность активных и интерактивных цифровых методов	Наиболее целесообразным представляется использование такого рода методов при изучении сложных абстрактных понятий. Это позволяет сделать его более наглядным и доступным.
Персонализация учебного процесса	Достигается за счёт реализации персональных вариативных упражнений и заданий, часть которых может при этом носить проектный или исследовательский характер, на цифровых образовательных платформах. Это позволяет учитывать индивидуальные познавательные стили обучающихся через цифровые модули и специализированные мобильные приложения.

Реализация педагогических условий, показанных в Таблице 2, работает на активизацию познавательной деятельности старшеклассников. Это, в свою очередь, способствует формированию у них основ исследовательской компетенции и навыков изучения различных проявлений объективной действительности. В практике большинства современных школ они могут получить полноценное воплощение.

Например, в ходе преподавания литературы целесообразным представляется проведение серии интерактивных уроков по произведениям школьной программы (Табл. 3).

Таблица 3

Предполагающие широкое использование ЦТ интерактивные учебные занятия по литературе

Наименование занятия	Содержание учебной деятельности
Интеллектуальный квест	Через задания, требующие сканирования QR-кодов учащиеся восстанавливают сюжет произведения, с которым знакомятся впервые, находят цитаты из него, определяют основную идею.
Квест «Следы добра и зла»	В составе микрогрупп ученики выполняют задания, связанные с анализом поступков персонажей произведений, входящих в программу, поиском цитат, отражающих их внутренний мир, обсуждают нравственные проблемы произведения. При этом могут быть широко использованы такие цифровые ресурсы, как Canva или LearningApps, преимущественно в целях генерации визуальных подсказок и квест-карт.
Литературная викторина	В формате интеллектуального соревнования старшие школьники, используя в том числе образовательные платформы, обеспечивающие взаимодействие в дистанционном, либо смешанном форматах, отвечают на вопросы о теме, композиции, системе персонажей входящих в программу произведений. Это способствует у них развитию познавательного интереса, навыков и умений, необходимых при работе с массивами текстовых и других данных.

В условиях современной школы возможной также представляется реализация нескольких вариантов применения ЦТ на уроках по геометрии. Так, на этапе актуализации знаний старшим школьникам может быть предложена работа с электронной презентацией. В случае же, если предусмотрено повторение изученного материала, то выполнение в Google Forms тестовых заданий и обсуждение результатов соответствующей деятельности позволят оперативно и объективно оценивать деятельность учащихся.

При знакомстве с новым материалом целесообразными представляются применение фрагментов видеоуроков, либо демонстрация презентаций для визуализации ключевых понятий. Учитель, например, может совместно с учениками определить проблему конкретного занятия, задавая им проблемные вопросы. После этого, просматривая презентации и видеоуроки, учащиеся должны предложить её решение.

Далее, при изучении рассматриваемой дисциплины также могут с успехом применяться компьютерные программы и презентации с анимированной графикой. Основная сфера их применения – проведение со старшеклассниками практических работ, носящих творческий, исследовательский характер. По ходу их выполнения учащиеся проводят самостоятельные исследования свойств геометрических фигур, выводя те или иные закономерности, высказывая на этот счёт собственные гипотезы и проверяя их обоснованность опытным путём. Одной из таких программ является упоминаемая Н.С. Мамбетовой и Т.И. Анисимовой [4] «Живая геометрия».

В рамках же учебных занятий по химии обучающимся можно предложить работу над решением персональных вариативных расчётных задач, мини-исследований и учебных проектов, практико-ориентированных кейсов, а равно и лабораторных работ с элементами самостоятельного планирования, анализа и обсуждения результатов, размещаемых на цифровых образовательных платформах и/или сайте педагога (его странице в социальной сети). В случае с рассматриваемым учебным предметом целесообразным представляется также проведение в цифровой образовательной среде ОО уроков по нему в интеграции с другими дисциплинами. К ним мы можем отнести экологию, географию, биологию, физику и математику.

Подобная интеграция, в свою очередь, подразумевает активную работу обучающихся с цифровыми образовательными платформами и широкое использование ими таких цифровых инструментов, как включающие видео-опыты, виртуальные и цифровые видеофрагменты лабораторных работ.

Выводы. Завершая рассмотрение ключевых вопросов, связанных с активизацией учащихся старших классов в процессе учебной деятельности при широком использовании средств цифровых технологий (ЦТ), следует, прежде всего, указать, что они представляют собой совокупность программ, сетевых сервисов и иных цифровых ресурсов, применимых в при организации урочной деятельности с современными учащимися 10-11 классов. Рациональное применение таких технологий позволяет существенно повысить эффективность учебной работы.

Их использование в целях активизации старшеклассников представляется наиболее эффективным в цифровой образовательной среде школы. Только в ней представляется возможной реализация комплекса соответствующих педагогических условий.

Отметим также, что в практике большинства современных российских школ условия эти могут получить полноценное воплощение при освоении старшеклассниками различных учебных дисциплин.

Литература:

1. Алехина, Ю.Н. Технология формирования социальной компетенции старших школьников / Ю.Н. Алехина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – С. 24-27

2. Гильманшина, С.И. Педагогические условия активизации познавательной деятельности учащихся девятых классов в современной среде химического образования / С.И. Гильманшина, В.А. Миннахметова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 7. – С. 951-958

3. 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

4. Мамбетова, Н.С. Использование цифровых ресурсов на уроках геометрии / Н.С. Мамбетова, Т.И. Анисимова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 8(112). – С. 136-143

5. Тихий, В.И. Игровые технологии как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках географии в рамках изучения курса «География России» / В.И. Тихий, А.Ю. Кудинова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – № 2(103). – С. 337-340

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. Юсупова, О.В. Педагогическое обеспечение достижения предметных образовательных результатов в условиях цифровизации / О.В. Юсупова, Э.З. Галимуллина // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12. – № 2. – С. 331-336

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Наталия Константиновна
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ) (г. Петрозаводск)

ЭССЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЖАНР, МЕТОД ОБУЧЕНИЯ И ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ эссе как многоаспектного дидактического феномена, интегрирующего характеристики литературного жанра, методического приема обучения иноязычной письменной речи и формы тестового задания для оценки образовательных результатов. Рассмотрена жанровая специфика эссе, заключающаяся в развитии авторского тезиса посредством логически организованного рассуждения, что отличает его от констатирующего дискурса. Обосновано, что успешность формирования навыка написания эссе детерминирована не только уровнем форсированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, но и степенью развития их когнитивных способностей, критического мышления и логики. Особое внимание уделено проблеме логической организации текста, нарушения которой квалифицируются как одна из основных причин иноязычных коммуникативных неудач. Новизна исследования заключается в комплексном подходе к пониманию эссе как триединого феномена (жанр, средство обучения, формат оценивания), а также в выявлении и систематизации типичных логических ошибок, допускаемых обучающимися. Указанные промахи и ошибки, которые ранее не выступали предметом специального изучения в контексте подготовки к оцениванию уровня сформированности как иноязычной коммуникативной, так и метапредметной компетенций обучающихся. В исследовании представлены результаты эмпирического анализа типичных затруднений обучающихся в процессе подготовки к написанию иноязычного эссе, а также охарактеризованы основные виды ошибок. Автором сформулированы методические рекомендации по оптимизации процесса иноязычного обучения данному жанру письменной речи.

Ключевые слова: эссе, литературный жанр, методический прием, средство обучения, педагогическое измерение, логика рассуждения.

Annotation. The article presents a comprehensive analysis of the essay as a multifaceted didactic phenomenon, integrating characteristics of a literary genre, methodological technique for teaching and developing writing skills, and a form of educational outcome assessment. The genre specificity of an essay was studied. It was established that the main feature of this genre is characterized by the author's thesis development through logically organized reasoning. This feature distinguishes an essay from any expository discourse. It is substantiated that the success of developing essay-writing skills is determined not only by the students' level of linguistic competence, but also by the degree of their cognitive abilities' development, critical thinking skills' level, and ability to express thoughts and ideas logically. Special attention is paid to the problem of logical text organization, violations of which are qualified as one of the main causes of communicative failures. *The novelty* of the research is based on the integrated approach to the understanding of an essay as a triune phenomenon (genre, teaching tool , assessment format), as well as on the identification and systematization of typical logical errors made by students. The set of itemized mistakes has not previously been the subject of specialized study in the context of preparing for competency-based assessment procedures. The obtained results of an empirical analysis of typical difficulties faced by students while preparing for writing an essay are presented. Methodological recommendations for optimizing the process of teaching this genre of written speech are formulated.

Key words: essay, literary genre, methodological technique, teaching tool, pedagogical assessment, logic of reasoning.

Введение. В условиях современной образовательной парадигмы, основанной на компетентностном подходе, особую значимость приобретает формирование у обучающихся способности к эффективной письменной коммуникации. Владение навыками структурированного изложения мыслей в письменной форме выступает в качестве востребованного «мягкого навыка» (soft skill) в различных сферах профессиональной деятельности, являясь неотъемлемым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) выпускника. Эссе как жанр и как методический инструмент обладает высоким

дидактическим потенциалом, поскольку ориентирует обучающегося не на репродукцию теоретического материала, а на самостоятельный анализ и оценку информации, выявление логических взаимосвязей, решение проблем и аргументированную защиту собственной позиции, т.е. эффективно действовать за пределами узкой учебной или профессиональной области. Данная форма овладения ИКК способствует не только развитию метапредметной компетенций, но и позволяет обучающемуся проявить индивидуальность и глубину осмысления темы через призму личного опыта и творческого подхода, что придает образовательному процессу личностно-ориентированный характер [3, С. 5].

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления многоаспектной природы эссе и выявления методических условий, обеспечивающих эффективное формирование востребованных на отечественном и международном рынке труда компетенций обучающихся. Цель исследования заключается в рассмотрении эссе в трех взаимосвязанных аспектах: как литературного жанра, как метода обучения письменной речи и как формы тестового задания для педагогического измерения.

Изложение основного материала статьи. В современном научном дискурсе эссе рассматривается как сложный феномен, находящийся на пересечении литературоведения, лингводидактики и педагогической квалиметрии.

Литературный жанр. В литературоведении эссе определяется как прозаическое сочинение небольшого объема, характеризующееся подчеркнуто индивидуальной позицией автора, который через описание, повествование или рассуждение подводит читателя к определенному умозаключению [1] Ключевой особенностью жанра является размытость его формальных границ, что затрудняет однозначную дифференциацию эссе от других малых литературных форм [6, С. 179].

Тем не менее, инвариантным признаком эссе, в отличие от констатирующего дискурса, выступает развертывание исходного тезиса в цепи логически выстроенных рассуждений. Типология эссе строится на основе доминирующего типа воздействия на читателя и включает описательные (descriptive), повествовательные (narrative), объяснительные (expository), проблемные (problem-solution) и аргументативные (persuasive/argumentative) разновидности.

Методический прием. В дидактическом контексте эссе является полифункциональным средством обучения, направленным на комплексное формирование как предметных (hard skills), так и метапредметных компетенций, включая коммуникативную и рефлексивную компетенции [3; 5].

Процесс создания эссе требует от обучающегося не только владения лексико-грамматическим материалом, но и развитых когнитивных способностей, критического мышления и навыков самоорганизации. В методике преподавания иностранного языка, эссе может применяться на различных этапах обучения: в качестве диагностического инструмента для выявления исходного уровня знаний, как метод обучения «целостному языку» (whole-language teaching), как средство овладения структурой текста и как форма итогового контроля по завершении изучения иноязычного тематического модуля [4, С. 1]. Развитие «мягких навыков» в процессе создания эссе отражает современную образовательную парадигму, где фундаментом для выполнения профессиональных обязанностей служит синтез гибких интеллектуальных умений и предметных знаний.

Инструмент педагогического измерения. В рамках языкового тестирования эссе представляет собой сложный формат контроля [7, С. 86], поскольку объектом измерения выступает широкий спектр параметров: от иноязычной коммуникативной компетенции и логики организации текста до общего кругозора и личностной зрелости тестируемого. При оценке валидности эссе как дидактического теста, исследователи отмечают методологическую сложность конкретизации измеряемых параметров. Проблема «надежности» эссе-теста порождает дилемму: с одной стороны, «закрытое» тестирование с оценкой формальных характеристик повышает надежность, но смещает акцент с содержания на форму; с другой стороны, эссе как «открытый» тест, оценивающий содержательные аспекты, характеризуется более низкой степенью совпадения экспертных оценок [1; 9].

Данное явление объясняется принципами «нечеткой логики» (fuzzy logic), согласно которым границы между качественными уровнями («отлично», «хорошо», «удовлетворительно») являются субъективно устанавливаемыми и «размытыми». В связи с этим оптимальной признается сбалансированная процедура оценивания, выдвигающая на первое место логически структурированное и аргументированное содержание при одновременном учете соблюдения языковых и формальных норм [6].

С целью реализации эссе как инструмента педагогического измерения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и уровня овладения такими метапредметными умениями и навыками как обоснованная аргументация, логика изложения материала и рефлексивно-оценочная деятельность мы разработали двух компонентную модель оценки полученных результатов. Данная модель представлена двумя кластерами: грамматико-лингвистический и структурно-содержательный.

Грамматико-лингвистический кластер включает такие категории как 1. разнообразие и корректность использованной лексики, 2. наличие сравнений (similes), метафор (metaphors), преувеличений (hyperboles), оксюморонов (oxymoron), 3. синтаксический параллелизм (parallelism), 4. вариативность грамматических конструкций и использование причастий и герундия (Participles and Gerund), 5. структура предложений (sentence structure) и их сложность. Структурно-содержательный компонент включает такие категории как: 1. Соответствие выбранному жанру, 2. соответствие содержания заявленной теме, 3. соблюдение (соответствие) структуры эссе, 4. Логика и связность изложения, 5. авторское видение (творчество).

Для обеспечения максимальной объективности при оценке эссе, работа оценивается как референтной мини-группой экспертов, состоящей из обучающихся, так и преподавателем. Поскольку оценка письменной деятельности обучающихся это всего лишь инструмент педагогической деятельности, обязательной процедурой после представления эссе для таксации является совместное обсуждение пробелов и коррекция ошибок. Данная процедура направлена на развитие рефлексивно-оценочных умений и навыков.

Материалы и методы. Эмпирическое исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ). В эксперименте приняли участие 48 обучающихся первого курса очно-заочного отделения Института лесных, горных и строительных наук (направление подготовки «Строительство»). В ходе исследования применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование и опрос обучающихся, анализ письменных работ (эссе), а также метод экспертных оценок.

Результаты и обсуждение. Проведенный анализ эмпирических данных позволил выявить наиболее типичные трудности, возникающие у обучающихся в процессе подготовки и написания эссе. Установлено, что значительная часть ошибок связана с недостаточным пониманием темы, неспособностью корректно выделить смысловые доминанты и однозначно сформулировать проблему. Многие обучающиеся демонстрируют дефицит фоновых знаний и ограниченность личностного опыта, необходимых для глубокого и содержательного раскрытия темы и проблематики. Распространенными ошибками являются подмена заявленной темы смежной, а также механическое воспроизведение клишированных конструкций, не интегрированных в общую логику изложения.

Существенные затруднения вызывает необходимость рассмотрения альтернативной точки зрения и ее аргументированного обоснования; при этом контраргументация автора зачастую не соотносится с позицией гипотетического оппонента. В ряде работ фиксируется нарушение макроструктуры текста, проявляющееся в отсутствии логической связи между приводимыми аргументами и итоговым умозаключением. На микроуровне (внутриабзацная логика) также наблюдаются дефекты композиции: потеря смысловой связи между аргументами, их дублирование, бессистемное расположение или внутренняя противоречивость. Данные наблюдения коррелируют с выводами исследователей о том, что нарушение логики является одной из главных причин коммуникативных неудач авторов [1; 2].

Выявленные трудности обусловливают необходимость реализации целенаправленной педагогической стратегии, ориентированной на формирование у обучающихся следующих умений и навыков:

– понимание темы и выделение ключевой проблемы;

– многоаспектный анализ проблемы с привлечением межпредметных знаний и личного опыта;

– построение логически непротиворечивой макро- и микроструктуры текста;

– формулировка аргументированной авторской позиции с учетом возможных контраргументов;

– соблюдение стилистических норм и жанрового формата.

Кроме того, важным условием эффективности обучения выступает формирование у студентов навыков самооценки и рефлексии созданного текста, что позволяет им самостоятельно критически осмысливать собственную деятельность и выявлять зоны дальнейшего совершенствования (зоны ближайшего развития).

Выводы. Проведенный анализ исследовательской литературы позволяет рассматривать эссе как многоаспектный дидактический феномен, интегрирующий признаки литературного жанра, полифункционального метода обучения и сложного инструмента педагогического измерения. Установлено, что инвариантной характеристикой эссе, обеспечивающей его образовательную ценность, является развитие авторского тезиса в цепи логически организованных рассуждений, направленных на формирование у читателя определенного умозаключения.

В дидактическом контексте эссе выступает эффективным средством формирования универсальных и метапредметных компетенций, развития критического мышления и рефлексивных способностей обучающихся. Комплексный характер объекта контроля обусловливает методологическую сложность оценки эссе в тестовом формате, что требует применения сбалансированных критериев, приоритизирующих содержательную логику и аргументированность наряду с соблюдением языковых и формальных норм и требований.

Выявленные в ходе эмпирического исследования типичные затруднения обучающихся указывают на необходимость разработки целенаправленной педагогической стратегии, ориентированной на развитие у обучающихся навыков смыслового анализа проблемы, логической организации текста и критической самооценки. Необходимо отметить, что ряд обучающихся, несмотря на высокую мотивацию к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией, в целом, и навыками письменной речи, в частности, демонстрируют высокий уровень тревожности, связанный со страхом допустить ошибку при выполнении письменных заданий. Для снижения или даже элиминации таких фобий необходимо делать акцент на прогрессе достижений студента относительно его собственной траектории академических успехов. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией методической системы формирования готовности к написанию эссе в процессе иноязычного образования, обусловленного компетентностным подходом в высшем образовании.

Литература:

1. Богданцев, А.С. Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам / А.С. Богданцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(3). – С. 69-72

2. Голев, Н.Д. Развитие письменно-речевых способностей детей на основе пропедевтического изучения текста: методология лингводидактической программы / Н.Д. Голев. – URL: https://lingvo.asu.ru/golev/articles/z37.html (дата обращения: 27.02.2026)

3. Дресвянина, С.Д. Обучение старшеклассников сочинению-эссе на уроках русского языка на основе коммуникативно-деятельностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дресвянина Светлана Дмитриевна. – Москва, 2018. – 254 с.

4. Дьячкова, И.А. Эссе-мнение как особый тип текста на английском языке / И.А. Дьячкова // Концепт. – 2019. – № 7. – DOI: 10.24411/2304-120X-2019-15021. – URL: http://e-koncept.ru/2019/195021.htm (дата обращения: 25.02.2026)

5. Колдина, М.И. Эссе как способ контроля знаний и оценивания компетенций / М.И. Колдина, Е.А. Костылева, А.В. Трутанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 178-180

6. Мильруд, Р.П. Эссе как жанр, прием обучения и инструмент педагогического измерения / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 255-275. – DOI: 10.17223/19996195/49/17

7. Несына, С.В. Использование эссе как формы итогового контроля в работе с магистрантами / С.В. Несына // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 4(46). – С. 84-89

8. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.

9. Резникова, Т.Н. Дидактический потенциал креативного письма при обучении языку специальности в вузе / Т.Н. Резникова, И. Мампе, Е.В. Демишкевич // Вестник Гуманитарного института. – 2020. – № 1. – С. 240-246. – URL: https://isuct-bhi.ru/sites/default/files/issue/2020/1/bhi-2020-1-240.pdf (дата обращения: 25.02.2026)

10. Скрябина, О.А. О развивающем потенциале письменной речи / О.А. Скрябина // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. – 2007. – № 1(14). – С. 11-20

УДК 378.016
старший преподаватель Домбровский Ярослав Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
магистрант Комаров Константин Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические и практические основы формирования информационной культуры студентов в условиях цифровой трансформации образования. Раскрывается сущность понятия «информационная культура» как интегративного личностного качества, включающего систему знаний, умений, ценностей и норм ответственного поведения в информационной среде. Определяются основные подходы к её формированию в образовательном процессе вуза, опирающиеся на принципы системности, личностно-ориентированности и деятельностного характера обучения. Обосновывается необходимость интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и медиаобразовательных практик в профессиональную подготовку студентов. Приводится описание разработанной автором модели формирования информационной культуры, включающей цель, педагогические условия и методы реализации. Рассматриваются результаты педагогического эксперимента, направленного на выявление эффективности предложенной модели в образовательной среде. Представлены количественные и качественные изменения в уровнях сформированности информационной культуры студентов по ценностно-мотивационному, когнитивному и деятельностно-рефлексивному критериям. Показано, что комплексная реализация педагогических условий обеспечивает значительный рост показателей и развитие осознанного отношения к использованию цифровых технологий. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении структуры информационной культуры и методологических основ её формирования, практическая – в возможности внедрения предложенной модели в систему профессионального образования. Полученные результаты подтверждают необходимость системного и поэтапного формирования информационной культуры как ключевого компонента профессиональной компетентности современного специалиста.
Ключевые слова: информационная культура, педагогические условия, цифровизация образования, студенты, профессиональная подготовка, педагогический эксперимент.
Annotation. The article discusses the theoretical, methodological, and practical foundations of the formation of students' information culture in the context of digital transformation of education. It reveals the essence of the concept of «information culture» as an integrative personal quality that includes a system of knowledge, skills, values, and norms of responsible behavior in the information environment. The article identifies the main approaches to its formation in the university educational process, which are based on the principles of systemacity, personal orientation, and activity-based learning. It substantiates the need to integrate information and communication technologies (ICT) and media educational practices into the professional training of students. The article provides a description of the author's model for the formation of information culture, which includes a goal, pedagogical conditions, and implementation methods. The results of a pedagogical experiment aimed at identifying the effectiveness of the proposed model in the educational environment are discussed.
Key words: information culture, pedagogical conditions, education digitalization, students, professional training, pedagogical experiment.

Введение. Современное общество развивается в условиях глобальной цифровой трансформации, что предъявляет новые требования к системе образования. Цифровизация всех сфер человеческой деятельности определяет необходимость подготовки специалистов, способных эффективно использовать информационные технологии и критически осмысливать информационные потоки.

В этой связи особое значение приобретает формирование информационной культуры студентов, которая является не только показателем их профессиональной компетентности, но и важным условием успешной адаптации к динамично меняющемуся миру. Информационная культура, как интегративное качество личности, отражает уровень готовности к поиску, обработке, анализу и использованию информации для решения учебных и профессиональных задач [10].

Изложение основного материала статьи. Понятие информационной культуры появилось в отечественной педагогике во второй половине XX века и изначально трактовалось как совокупность знаний и умений, обеспечивающих работу с информацией и использование технических средств её обработки [2; 4]. Позднее исследователи расширили его содержание, рассматривая информационную культуру как интегративное личностное образование, включающее когнитивный, мотивационный и деятельностно-рефлексивный компоненты [1; 6].

Формирование информационной культуры студентов требует системного подхода, основанного на сочетании методологических принципов, педагогических технологий и условий. На основе анализа литературы была разработана модель формирования информационной культуры студентов, включающая взаимосвязанные элементы: цель, принципы, содержание, условия, методы и средства обучения [3].

В ходе исследования определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования информационной культуры студентов:

1. Интеграция ИКТ в образовательный процесс – использование электронных образовательных ресурсов, цифровых платформ, интерактивных тренажёров и симуляторов (Moodle, Google Classroom, Яндекс.Учебник и др.).
2. Развитие медиаграмотности и критического мышления – включение в учебные курсы заданий на анализ информационных источников, выявление фейков, оценку достоверности данных.
3. Использование проектных и исследовательских форм обучения, направленных на развитие самостоятельности, ответственности и рефлексивности студентов.
4. Введение элективных курсов информационно-культурологической направленности, ориентированных на осознанное формирование информационного мировоззрения.
5. Организация педагогического взаимодействия на основе обратной связи – регулярное консультирование, совместный анализ результатов, обсуждение цифровых рисков и этических норм.

Реализация указанных условий позволила создать в вузе образовательную среду, способствующую формированию информационной культуры как интегративного личностного образования [5; 7; 9].

Цель модели – развитие у студентов целостной информационной культуры как основы их профессиональной компетентности. Принципы: системность, личностно-ориентированность, деятельностный подход, модульность, интеграция

ИКТ.

Модель формирования информационной культуры студентов включает следующие компоненты:

1. Ценностно-мотивационный, отражающий интерес к информации, стремление к саморазвитию и осознанное использование ИКТ;

2. Когнитивный, включающий совокупность знаний о природе информации, способах её обработки и этике цифрового общения;

3. Деятельностно-рефлексивный, характеризующий умения применять ИКТ в учебной и профессиональной деятельности, осуществлять самооценку и самоконтроль.

Данные компоненты образуют единую систему, развитие которой осуществляется в процессе обучения, воспитания и самообразования студента.

На констатирующем этапе выявлялся исходный уровень сформированности информационной культуры студентов. Для диагностики использовались методы анкетирования, тестирования, наблюдения и анализа продуктов деятельности. Определены три уровня:

– базовый – низкий уровень информационной активности и слабая ориентация в цифровой среде;

– конструктивный – частичное владение ИКТ, но недостаточная системность;

– логический (высокий) – развитые навыки критического анализа и осознанного использования информации.

Результаты констатирующего этапа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень сформированности информационной культуры студентов

Уровень	Кол-во студентов	%	Характеристика
Базовый	170	58%	Отсутствие устойчивых навыков анализа и обработки информации
Конструктивный	99	34%	Частичное владение ИКТ, фрагментарные знания
Логический (высокий)	23	8%	Критическое мышление, системность и самостоятельность

На констатирующем этапе большинство студентов проявляло ситуативный интерес к работе с информацией, который носил инструментальный характер. После проведения формирующих мероприятий наблюдался устойчивый рост внутренней мотивации, интереса к цифровым ресурсам образовательного назначения и осознание значимости информационной культуры для профессионального саморазвития.

Анализ данных, представленный в таблице 2 показывает, что доля студентов с высоким уровнем сформированности ценностно-мотивационного компонента увеличилась почти в три раза, что свидетельствует о росте осознанности и интереса к использованию информационных технологий в образовательной и профессиональной деятельности.

Таблица 2

Динамика уровней по ценностно-мотивационному критерию

Уровень	Констатирующий этап (%)	Формирующий этап (%)	Прирост (%)
Базовый	55	23	−32
Конструктивный	36	49	+13
Логический (высокий)	9	28	+19

По когнитивному критерию оценивались знания студентов о структуре информационного пространства, методах поиска, анализа и систематизации данных, владение понятийным аппаратом информатики и цифровой этики.

Результаты, указанные в таблице 3 показывают заметное улучшение знаний студентов в области информационных процессов, методов работы с цифровыми ресурсами и правовых аспектов использования информации. Это связано с активным применением модульного обучения и интеграцией элективного курса «Информационная культура», где студенты выполняли задания по анализу реальных медиаситуаций.

Таблица 3

Динамика уровней по когнитивному критерию

Уровень	Констатирующий этап (%)	Формирующий этап (%)	Прирост (%)
Базовый	61	25	−36
Конструктивный	31	50	+19
Логический (высокий)	8	25	+17

Деятельностно-рефлексивный критерий отражает умение применять ИКТ на практике, организовывать самостоятельную деятельность, осуществлять рефлексию и самооценку. После формирующего эксперимента наблюдалось значительное повышение уровня самостоятельности и творческой активности обучающихся.

Результаты показывают, что у студентов повысились навыки самостоятельного поиска и обработки информации, способность к критическому мышлению, ответственность за результаты собственной работы в цифровом пространстве.

Таблица 4

Динамика уровней по деятельностно-рефлексивному критерию

Уровень	Констатирующий этап (%)	Формирующий этап (%)	Прирост (%)
Базовый	59	26	−36
Конструктивный	33	47	+14
Логический (высокий)	8	27	+19

Суммарные результаты всех критериев сведены в таблицу 5.

Таблица 5

Сводная динамика уровней сформированности информационной культуры студентов

Уровень	Констатирующий этап (%)	Формирующий этап (%)	Прирост (%)
Базовый	58	24	-34
Конструктивный	34	47	+13
Логический (высокий)	8	29	+21

Динамика свидетельствует о том, что число студентов с высоким уровнем информационной культуры увеличилось почти в четыре раза. Статистическая обработка данных (по критерию Стьюдента, $t = 2{,}68$ при $p < 0{,}05$) подтвердила достоверность различий между контрольным и экспериментальным этапами.

Полученные результаты педагогического эксперимента позволяют утверждать, что реализация предложенной модели способствует устойчивому росту уровня информационной культуры студентов. В ходе формирующего этапа выявлены положительные изменения по всем трём критериям: ценностно-мотивационному, когнитивному и деятельностно-рефлексивному.

Наибольшие изменения наблюдались в мотивационной сфере. Студенты стали проявлять осознанный интерес к использованию информационных технологий в учебной и профессиональной деятельности. Это подтверждает эффективность включения в образовательный процесс заданий исследовательского и проектного характера, которые стимулируют внутреннюю мотивацию [8].

Рост когнитивных показателей свидетельствует о повышении качества усвоения содержания обучения. Внедрение модульного подхода и элективных курсов информационно-культурологической направленности позволило структурировать материал и обеспечить его логическую последовательность. Использование цифровых платформ (Moodle, Google Classroom, Stepik и др.) предоставило возможность индивидуализации обучения и контроля знаний в режиме реального времени.

В деятельностно-рефлексивном компоненте отмечен значительный прогресс в умении применять полученные знания на практике. Студенты продемонстрировали способность к самостоятельному поиску информации, её критической оценке и корректному цитированию источников. Также повысилась культура онлайн-взаимодействия, соблюдение норм этики и академической добросовестности.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило, что формирование информационной культуры студентов является одной из приоритетных задач современного образования. В условиях цифровизации всех сфер жизнедеятельности именно уровень информационной культуры определяет способность будущего специалиста успешно адаптироваться в профессиональной среде, принимать взвешенные решения и нести ответственность за результаты своей деятельности.

Реализация разработанной модели формирования информационной культуры студентов показала, что комплексное применение педагогических условий – интеграции ИКТ, развития критического мышления, организации проектной и исследовательской деятельности – обеспечивает устойчивый рост показателей по всем критериям.

Результаты педагогического эксперимента позволили сделать следующие обобщающие выводы:

1. Информационная культура студентов представляет собой сложное, многокомпонентное образование, включающее когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностно-рефлексивный компоненты, развитие которых требует системной педагогической работы.

2. Эффективность формирования информационной культуры обеспечивается при условии создания в вузе цифровой образовательной среды, которая способствует активному включению студентов в процесс познания и самообразования.

3. Внедрение личностно-ориентированного и деятельностного подходов позволяет сформировать внутреннюю мотивацию к использованию ИКТ, развивает ответственность, критическое мышление и медиаграмотность обучающихся.

4. Разработанная модель может быть адаптирована к различным направлениям подготовки и использоваться при проектировании образовательных программ в рамках реализации стратегии цифровой трансформации вузов.

5. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением влияния цифровых компетенций на профессиональную успешность выпускников, а также с разработкой инструментов мониторинга уровня информационной культуры студентов в динамике.

Литература:

1. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор. – Москва: Школьная библиотека, 2003. – 296 с.

2. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – Москва: Педагогика, 1998. – 432 с.

3. Домбровский, Я.А. Особенности формирования информационной культуры у студентов вуза в условиях цифровой трансформации общества / Я.А. Домбровский, М.В. Шаломай // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 149-152

4. Зубов, Ю.С. Информатизация и информационная культура / Ю.С. Зубов // Проблемы информационной культуры: сб. ст. – Москва, 1994. – С. 6-11

5. Карпович, И.А. Современные информационные и педагогические технологии в системе высшего образования / И.А. Карпович, В.В. Курлов // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2010. – Т. 2. – С. 68-70

6. Колин, К.К. Информационная культура и образование: философские и методологические проблемы / К.К. Колин. – Москва: ИИО РАО, 2013. – 188 с.

7. Кряжева, Е.В. Анализ общих подходов к формированию цифровых компетенций студентов ИТ-профиля / Е.В. Кряжева, М.Ю. Виноградская, С.Э. Ларин // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 194-197

8. Роберт, И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И.В. Роберт. – Москва: Академия, 2014. – 224 с.
9. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 2019. – 288 с.
10. Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития: сб. науч. ст. II Всерос. науч.-практ. конф., Калуга, 12 ноября 2021 г. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2022. – 492 с.

УДК 796.01

кандидат педагогических наук, доцент Думов Сергей Борисович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук, доцент Нагайцева Ирина Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук Думов Александр Сергеевич
Автономная некоммерческая профессиональная образовательная организация «Академический колледж» (г. Волгоград)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы, связанные с решением проблем девиантного поведения несовершеннолетних, средствами социально-педагогической коррекции. На основании теоретического анализа педагогических, социологических, психологических исследований и нормативно-правовой документации определены внутренние психологические механизмы и внешние факторы, определяющие поведение несовершеннолетних. В статье систематизированы данные о психолого-педагогических особенностях несовершеннолетних, создающих основу для дальнейших исследований в области социально-педагогической деятельности. Обобщение научных позиций, позволило разработать систему социально-педагогической коррекции для проектирования эффективной деятельности в условиях муниципальной службы. Данная система позволяет перейти от простого воздействия на несовершеннолетнего к созданию условий для его позитивной социализации. Приоритетные направления, входящие в систему социально-педагогической коррекции способствуют развитию эффективных механизмов поддержки и интеграции несовершеннолетних в общество. Нами были сформулированы основные социально-правовые подходы, базирующиеся на интеграции правовых механизмов защиты несовершеннолетнего с технологиями социально-педагогической коррекции, что позволяет не только обеспечить соблюдение его законных интересов, но и создать условия для восстановления утраченных связей с обществом. В качестве комплексного технологического инструмента, позволяющего интегрировать диагностическую, коррекционную, профилактическую и реабилитационную деятельность в рамках единой программы был реализован социально-педагогический проект. Социально-педагогическая коррекция включала следующие направления: диагностико-проектное и индивидуально-сопровождающее направление; социально-терапевтическое и ресурсное; социально-педагогическое и деятельностное напрваление; а также работу с семьей, и координирующую роль муниципальной службы. Завершающим этапом социально-педагогической коррекции девиантного поведения несовершеннолетних выступало постпроектное сопровождение.
Ключевые слова: несовершеннолетний, девиантное поведение, проектная деятельность, профилактика, социально-педагогическая коррекция, реабилитация.
Annotation. The paper considers issues related to solving the problems of deviant behavior of minors by means of socio-pedagogical correction. Based on a theoretical analysis of pedagogical, sociological, psychological research and regulatory documentation, internal psychological mechanisms and external factors determining the behavior of minors have been identified. The article systematizes data on the psychological and pedagogical characteristics of minors, which create the basis for further research in the field of social and pedagogical activity. Generalization of scientific positions made it possible to develop a system of socio-pedagogical correction for designing effective activities in the conditions of municipal service. This system allows you to move from simply influencing a minor to creating conditions for his positive socialization. The priority areas included in the system of socio-pedagogical correction contribute to the development of effective mechanisms for the support and integration of minors into society. We have formulated the main socio-legal approaches based on the integration of legal mechanisms for the protection of minors with technologies of socio-pedagogical correction, which allows not only to ensure respect for their legitimate interests, but also to create conditions for restoring lost ties with society. A social and pedagogical project was implemented as a comprehensive technological tool that allows integrating diagnostic, correctional, preventive and rehabilitative activities within a single program. Socio-pedagogical correction included the following areas: diagnostic and project and individual support areas; socio-therapeutic and resource-based; socio-pedagogical and activity-based training; as well as work with the family, and the coordinating role of the municipal service. The final stage of the socio-pedagogical correction of deviant behavior of minors was post-project support.
Key words: minors, deviant behavior, project activities, prevention, socio-pedagogical correction, rehabilitation.

Введение. Проблема девиантного поведения несовершеннолетних остается одной из наиболее острых и социально значимых в современном российском обществе. Рост числа правонарушений среди несовершеннолетних, употребления психоактивных веществ, проявлений агрессии и других форм девиантного поведения свидетельствует о необходимости разработки и внедрения эффективных систем профилактики и коррекции. Особую роль в решении этой проблемы играют муниципальные службы, выступающие ключевым звеном в работе с несовершеннолетними и их семьями.

В этой связи проектирование целостной системы социально-педагогической коррекции, интегрирующей современные теоретические исследования и практические технологии, приобретает высокую актуальность и практическую востребованность. Эффективная работа с данной категорией несовершеннолетних требует не столько карательных, сколько коррекционно-реабилитационных мер, направленных на позитивную социализацию. В данном контексте проектная деятельность представляет собой современный и эффективный инструмент социально-педагогической коррекции, позволяющий комплексно подойти к решению проблемы через вовлечение несовершеннолетних в активную, осмысленную деятельность**,** напрвленную на формирование у них просоциальных ценностей и социально приемлемых навыков поведения в обществе.

Задача такой работы, на наш взгляд заключается в необходимости выявления эффективных технологий социально-педагогической коррекции девиантного поведения несовершеннолетних средствами проектной работы, адаптированной к условиям деятельности муниципальных служб.

Изложение основного материала статьи. Проведенный нами анализ теоретических подходов к социально-педагогической коррекции девиантного поведения несовершеннолетних позволяет прийти к заключению о том, что девиантность является сложным, многофакторным и динамичным явлением, обусловленным как индивидуальными особенностями личности, так и социальными факторами, влияющими на зарождение и развитие девиантного поведения [2]. Эффективная социально-педагогическая коррекция требует комплексного подхода, учитывающего специфику каждой стадии развития девиантности, индивидуальные потребности несовершеннолетнего в контексте его социальной среды. Их синтез позволяет перейти от простого воздействия на несовершеннолетнего к созданию условий для его позитивной социализации, что является методологической основой для проектирования эффективной социально-педагогической деятельности в условиях муниципальной службы.

Психолого-педагогические особенности современных несовершеннолетних требуют комплексного подхода к разработке и реализации социально-педагогической коррекции. В работе с данной возрастной группой специалистам целесообразно учитывать как внутренние психологические механизмы, к которым относятся: стремление к самоопределению и влияние кризиса идентичности, так и внешние социальные факторы, такие как влияние групповой динамики, воздействие технологий, определяющие поведение несовершеннолетних. Понимание данных аспектов позволило разработать более эффективные методы коррекции, направленные на поддержку несовершеннолетних и снижение уровня девиантного поведения.

В рамках деятельностного подхода к исследованию проблем социально-педагогической коррекции девиантного поведения несовершеннолетних девиантное поведение рассматривается как результат взаимодействия личности с неблагоприятной социальной средой [3]. Ключевыми дестабилизирующими факторами выступают семейное неблагополучие, включая конфликты, бедность и отсутствие родительского внимания, а также ошибки учебно-воспитательной системы. Следовательно, коррекционная работа должна быть направлена не только на несовершеннолетнего, но и на преобразование его микросоциума, а именно семьи, учебного коллектива, досуговой среды.

Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на внутренних потенциалах и особенностях личности несовершеннолетнего. Девиация здесь часто трактуется как искаженный способ самоутверждения, протеста или крик о помощи, особенно характерный для кризиса независимости [4]. Поэтому сущность социально-педагогической коррекции заключается в педагогически направленной, личностно ориентированной поддержке, целью которой является раскрытие внутренней возможности несовершеннолетнего для приобретения опыта позитивной самореализации.

Социально-педагогическая деятельность строится на нескольких взаимосвязанных уровнях: психотерапевтическом, который направлен на осознание несовершеннолетним особенностей своего поведения и обучение навыкам саморегуляции; социально-педагогическом, включающем формирование правовой грамотности, создание «поля выброса энергии» через социально одобряемую деятельность, такую, как спорт, творчество и волонтерство, а также индивидуальную коррекционную помощь.

Ключевыми задачами социально-психологической диагностики уровня девиантного поведения несовершеннолетних в условиях МУ СДЦ «Перекрёсток» Дзержинского района г. Волгограда стало:

1) первичное выявление несовершеннолетних группы риска и дифференциация форм девиантного поведения таких, как делинквентная, аддиктивная, агрессивная, аутоагрессивная;

2) анализ социальной ситуации развития, включая особенности семейного функционирования, социальной адаптации и референтного круга общения;

3) оценка индивидуально-психологических особенностей, способствующих дезадаптации. В том числе акцентуации характера, уровень тревожности, специфика саморегуляции и ценностно-мотивационной сферы;

4) формулирование прогностического заключения, определяющего цели и формат включения несовершеннолетнего в коррекционно-профилактические проекты.

Особое методологическое значение имеет концепция преддевиантного поведения, рассматриваемая в научной литературе как пограничное состояние между нормой и устойчивой девиацией. Диагностика на этой ранней стадии, когда поведение проявляется в виде эпизодического непослушания, грубости или ситуативных нарушений, является наиболее перспективной с точки зрения профилактики и коррекции, что позволяет максимально эффективно задействовать потенциал проектной деятельности центра.

Система социально-психологической диагностики уровня сформированности девиантного поведения несовершеннолетних была реализована на базе МУ СДЦ «Перекрёсток» Дзержинского района Волгограда в сентябре – декабре 2025 года. В исследовании приняли участие несовершеннолетние, являющиеся клиентами центра и состоящие на различных видах профилактического учета.

Результаты диагностического исследования показали различный уровень исследуемой проблемы. Средний показатель по шкале агрессии составил 6,5 баллов, что указывает на умеренную выраженность данной тенденции в выборке в целом. Однако у 33% несовершеннолетних наблюдались высокие показатели, свидетельствующие о повышенной склонности к вербальной и/или физической агрессии, конфликтности и враждебности, что требовало особого внимания в процессе организации коррекционной работы. По шкале аддикции средний показатель оказался относительно низким – 4,2 балла, что указывало на отсутствие выраженной склонности к зависимому поведению в большинстве случаев. При этом 17% несовершеннолетних продемонстрировали умеренные показатели, требующие профилактической работы с целью предупреждения развития аддиктивных тенденций. Анализ шкалы делинквентности показал в среднем 5,8 баллов. У 28% несовершеннолетних были выявлены повышенные показатели, что указывало на склонность к нарушению общественных норм и правил, а также к совершению мелких правонарушений. По шкале саморазрушения показатели были самые низкие – средний балл 3,5. У 11% несовершеннолетних были отмечены незначительные признаки склонности к саморазрушительному поведению, включая снижение самооценки и чувство вины.

Результаты проведенного диагностического исследования позволили определить приоритетные направления социально-педагогической коррекции, которые носят специфический характер и адаптированы к микроклимату МУ СДЦ «Перекрёсток» г. Волгограда и потребностям данной целевой аудитории. В частности, выявленные особенности каждой из выделенных групп несовершеннолетних обусловили необходимость разработки дифференцированных программ социально-педагогической коррекции, учитывающих индивидуальные потребности и проблемы каждой группы.

Общим для всех программ является акцент на формировании социально одобряемых форм поведения, развитии позитивных личностных качеств и создании благоприятной среды для самореализации и личностного роста [5].

Ииндивидуальный проектный план определил конкретные задачи и формы включения несовершеннолетнего в проекты центра: например, подростку с повышенной агрессивностью и лидерским потенциалом целесообразно рекомендовать роль

организатора в спортивно-оздоровительном проекте, где его энергия будет направлена в социально одобряемое русло, а несовершеннолетнему с высокой тревожностью и низкой самооценкой – участие в творческой мастерской или экологической инициативе в малой, поддерживающей группе.

В качестве комплексного технологического инструмента, позволяющего интегрировать диагностическую, коррекционную, профилактическую и реабилитационную деятельность в рамках единой программной логики был реализован социально-педагогический проект «Пока не поздно. Вектор 24», реализуемый на базе МУ СДЦ «Перекрёсток» г. Волгограда.

В этих условиях социально-педагогическая коррекция девиантного поведения несовершеннолетних включает следующие направления.

Диагностико-проектное и индивидуально-сопровождающее направление реализации социально-педагогической коррекции девиантного поведения несовершеннолетних предполагает констатацию существующих проблем и выявление ресурсов личности и её окружения. На основе комплексной социально-психологической диагностики особенностей поведения несовершеннолетнего специалистами учреждения был разработан индивидуальный коррекционный маршрут для каждого подростка, являющийся ядром проектного подхода. Ключевой фигурой выступал руководитель проекта, который координировал взаимодействие всех специалистов и самого несовершеннолетнего, обеспечивал непрерывность поддержки.

Социально-терапевтическое и ресурсное направление реализуется посредством преодоления внутренних причин девиантного поведения: коррекцию эмоционально-волевой сферы, негативных когнитивных установок, низкой самооценки и последствий психологических травм. В рассматриваемом проекте «Пока не поздно. Вектор 24» данное направление было реализовано через систему индивидуального консультирования и тематических групповых тренингов, направленных на развитие коммуникативных навыков, формирование навыков управления гневом и преодоление тревожности.

Целью социально-педагогического и деятельностного направления являлось создание «поля» для позитивной самореализации и приобретения социально одобряемого опыта. Реализация проекта предоставляло альтернативу девиантному поведению через включение несовершеннолетних в просоциальные активности: волонтёрские акции, спортивные и туристические мероприятия, творческие лаборатории, профессиональные пробы. Особое значение имела организация продуктивного досуга и летней занятости, что выделялось как ключевая задача в координационных планах профилактических программ. Через достижение реальных, социально признаваемых результатов у несовершеннолетнего формировался опыт успешности, ответственности и позитивная идентичность.

Поскольку семья является первичным и наиболее значимым социальным окружением несовершеннолетнего, работа с ней выступает обязательным компонентом проекта. Это направление включает психолого-педагогическое просвещение родителей, реализуемое посредством лекториев, семинаров, совместных добровольческих акций и инициатив, направленных на коррекцию дисфункциональных паттернов общения и налаживание детско-родительских отношений [1]. Важным элементом является социальный патронаж семьи и организация совместной детско-родительской деятельности в рамках проектных мероприятий, что способствует восстановлению доверия и эмоциональных связей.

Муниципальная служба в рамках проекта выступает как координатор и интегратор ресурсов территории. Это предполагает выстраивание четкого сетевого взаимодействия с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП), подразделением по делам несовершеннолетних органов внутренних дел (ПДН), образовательными учреждениями, центрами занятости, учреждениями культуры, спорта, туризма и молодежной политики города Волгограда. Такое взаимодействие позволяет создать для несовершеннолетнего непрерывную поддерживающую среду за пределами службы, помогает решить комплекс социально-правовых вопросов и открыть доступ к новым возможностям для развития.

Завершающим, но критически значимым этапом социальной коррекции девиантного поведения несовершеннолетних является постпроектное сопровождение. Устойчивость достигнутых коррекционных эффектов обеспечивается системой долгосрочного патронажа. Она включает периодический мониторинг социальной ситуации несовершеннолетнего, организацию поддерживающих встреч участников проекта, а также возможность дальнейшего участия в проекте в качестве наставника для новой группы несовершеннолетних с перспективами дальнейшего трудоустройства в подразделениях МУ СДЦ «Перекрёсток» г. Волгограда. Это направление нацелено на профилактику рецидивов девиантного поведения и закрепление позитивных изменений в долгосрочной перспективе.

Таким образом, эффективность социально-педагогического проекта по коррекции девиантного поведения несовершеннолетних в условиях МУ СДЦ «Перекрёсток» г. Волгограда определяется синергией выделенных приоритетных направлений социально-педагогической коррекции. Их реализация в логике единого проектного цикла - от диагностики и построения индивидуального маршрута до социальной интеграции - позволяет перейти от точечной коррекции симптомов к системному воздействию на личность несовершеннолетнего и его социальное окружение, обеспечивая устойчивость позитивных изменений.

Выводы. Проведенное исследование уровня сформированности девиантного поведения несовершеннолетних в условиях МУ СДЦ «Перекрёсток» г. Волгограда показала эффективность социально-педагогической коррекционной деятельности, основанной на предварительной комплексной диагностике и реализующаяся через систему взаимосвязанных направлений.

Анализ итоговых диагностических результатов позволил прийти к заключению о том, что большинство опрошенных несовершеннолетних демонстрируют позитивную динамику. Однако у 11% несовершеннолетних сохранилась склонность к вербальной и/или физической агрессии, конфликтности. Склонность к нарушению общественных норм и правил, а также к совершению мелких правонарушений сохранилась у 0,5% несовершеннолетних.

Реализация предложенных рекомендаций, подтвердила эффективность социально-педагогической коррекции девиантного поведения несовершеннолетних в условиях муниципальной службы. Социально-педагогическая коррекция строится на последовательном переходе от комплексного изучения проблемы к созданию адресной, системной программы действий, интегрирующей усилия специалистов, самого несовершеннолетнего и его социального окружения.

Литература:

1. Балашова, Т.Н. Формы межведомственного взаимодействия органов, осуществляющих профилактику и защиту прав несовершеннолетних, проживающих в семьях группы риска и семьях, находящихся в социально опасном положении / Т.Н. Балашова, М.С. Власенко // Закон и право. – 2020. – № 3. – С. 32-35

2. Думов, А.С. Педагогика девиантного поведения: учеб. пособие / А.С. Думов, С.Б. Думов, И.А. Столярчук. – Волгоград: Учитель, 2015. – 179 с.

3. Думов, С.Б. Проблемы становления системы социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних / С.Б. Думов, И.Ф. Нагайцева, А.С. Думов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(3). – С. 154-156

4. Пыльцина, И.Ю. Социально-педагогическая работа с подростками девиантного поведения на этапе возрастного кризиса / И.Ю. Пыльцина // Известия ВГПУ. – 2014. – № 94. – С. 45-49. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-

pedagogicheskaya-rabota-s-podrostkami-deviantnogo-povedeniya-na-etape-vozrastnogo-krizisa (дата обращения: 18.12.2025)
5. Российская Федерация. Федеральный закон от 24.04.2020 № 147-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». – URL: https://pravo.gov.ru (дата обращения: 28.09.2025)

УДК 378

преподаватель Ерофеева Лариса Викторовна
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
преподаватель Приятелева Яна Александрова
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
преподаватель Шипицина Надежда Михайловна
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ВЗАИМОСВЯЗЬ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь преподавания математики и физики в системе высшего военного образования. Показано, что для военного вуза данная взаимосвязь имеет не только общедидактическое, но и профессионально-прикладное значение. Математика выступает языком описания физических процессов, тогда как физика придает математическим понятиям предметную определенность и практический смысл. В условиях подготовки будущих офицеров такая интеграция обеспечивает более глубокое понимание фундаментальных законов, лежащих в основе работы вооружения, техники, средств связи, навигации и управления. Обосновывается, что раздельное изучение дисциплин снижает прочность знаний и затрудняет перенос способов действий в специальные предметы. Выявлены основные направления согласования курсов: единая логика введения понятий, координация терминологии и обозначений, использование общих типов задач, включение военно-прикладного контекста и совместная организация самостоятельной работы курсантов. Особое внимание уделено лабораторному практикуму, в котором физический эксперимент требует использования математического аппарата для обработки результатов, интерпретации зависимостей и оценки погрешностей. Показано, что междисциплинарное взаимодействие наиболее эффективно при опоре на профессионально ориентированные задачи, моделирование, цифровые тренажеры и проблемное обучение. Сделан вывод о том, что взаимосвязь преподавания математики и физики способствует формированию профессиональных компетенций, развитию аналитического мышления, устойчивой учебной мотивации и готовности курсантов к изучению специальных дисциплин. Полученные положения могут быть использованы при проектировании рабочих программ, тематических планов и методического обеспечения фундаментальной подготовки в высшем военном учебном заведении.

Ключевые слова: математика, физика, военный вуз, междисциплинарные связи, профессиональная подготовка, курсанты, фундаментальные дисциплины.

Annotation. The article examines the relationship between teaching mathematics and physics in the system of higher military education. It is shown that for a military university this relationship has not only a general didactic meaning, but also a direct professional and applied value. Mathematics serves as the language for describing physical processes, while physics gives mathematical concepts subject-based clarity and practical meaning. In the training of future officers such integration helps students understand the fundamental laws underlying weapons systems, military equipment, communications, navigation, and control processes. The paper argues that isolated teaching of these disciplines weakens knowledge retention and makes it more difficult to transfer methods of reasoning to special military subjects. The main directions of coordination are identified: a common logic for introducing concepts, consistency of terminology and symbols, the use of shared task types, inclusion of military-applied contexts, and coordinated independent work. Special attention is paid to laboratory practice, where a physical experiment requires mathematical tools for data processing, interpretation of dependencies, and estimation of measurement errors. It is demonstrated that interdisciplinary interaction becomes especially productive when based on professionally oriented tasks, modeling, digital simulators, and problem-based learning. The article concludes that the relationship between mathematics and physics contributes to the formation of professional competencies, the development of analytical thinking, sustainable learning motivation, and readiness for further study of special disciplines. The proposed conclusions may be used in the design of syllabi, thematic plans, and methodological support for fundamental training in a higher military educational institution.

Key words: mathematics, physics, military university, interdisciplinary links, professional training, cadets, fundamental disciplines.

Введение. Современное высшее военное образование развивается в условиях возрастающей технологической сложности вооружения, систем связи, навигации, управления и информационного обеспечения. От выпускника военного вуза требуется не только знание регламентов и алгоритмов действий, но и способность понимать закономерности работы техники, быстро анализировать ситуацию, сопоставлять параметры, делать расчет и принимать решение в ограниченное время. В этой связи фундаментальные дисциплины перестают быть лишь «подготовительным» этапом обучения и становятся важнейшей частью профессионального становления будущего офицера. Цель высшего образования в Российской Федерации состоит в подготовке высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями государства и общества, а в военном образовании эта задача приобретает особенно прикладной характер [10].

Среди фундаментальных дисциплин особое место занимают математика и физика. Первая формирует культуру абстракции, строгость доказательства, умение строить модели и выполнять расчеты. Вторая раскрывает содержание явлений природы и техники, учит видеть причинно-следственные связи, понимать свойства движения, взаимодействия, энергии, поля, сигнала, устойчивости, надежности. В военном вузе обе дисциплины работают не изолированно, а в системе, поскольку физические закономерности осваиваются через математический аппарат, а математические методы приобретают профессиональный смысл именно в процессе решения физических и военно-прикладных задач [4].

Актуальность проблемы определяется и тем, что курсанты первого курса нередко приходят в вуз с неравномерной школьной подготовкой. Если преподавание математики и физики строится без содержательного согласования, часть обучающихся вынуждена осваивать новые понятия одновременно на двух языках: формальном и предметном, не видя

между ними внутренней связи. Это ведет к фрагментарности знаний, механическому запоминанию формул и снижению мотивации. Напротив, целенаправленное установление междисциплинарных связей позволяет сделать обучение логичным и профессионально значимым, а также облегчает переход от общеобразовательной базы к изучению специальных дисциплин [3].

Цель статьи состоит в раскрытии педагогического смысла и практических форм взаимосвязи преподавания математики и физики в высшем военном учебном заведении. Для достижения данной цели необходимо определить содержание этой взаимосвязи, выявить специфику ее реализации в условиях военного вуза и показать, какие организационно-методические решения делают такую связь реально работающим фактором качества подготовки курсантов.

Изложение основного материала статьи. В педагогической литературе междисциплинарные связи рассматриваются как одно из условий целостности образовательного процесса. Применительно к математике и физике речь идет не о формальном упоминании одной дисциплины в другой, а о согласованной работе преподавателей, учебных программ, способов объяснения и системы задач. Такой подход предполагает общность понятийного поля, преемственность в использовании методов, единые требования к уровню владения вычислительным аппаратом и пониманию физических моделей. В техническом и военном образовании именно междисциплинарная интеграция позволяет преодолеть разрыв между теорией и ее профессиональным применением [5].

Для военного вуза данная проблема имеет особую остроту. Военная техника, средства наблюдения и связи, баллистические и навигационные расчеты, системы управления и защиты основаны на законах механики, электродинамики, оптики, термодинамики, теории колебаний и волн. Однако полноценное понимание этих разделов невозможно без владения математическим аппаратом: векторной алгеброй, аналитической геометрией, дифференциальным и интегральным исчислением, элементами теории вероятностей и математической статистики. По этой причине математическая подготовка в военном вузе справедливо рассматривается как общая база профессионального образования, а профильный подход к ее организации связывается с насыщением курса материалом специальных и общенаучных дисциплин [2, С. 75-83].

Взаимосвязь математики и физики в учебном процессе проявляется на нескольких уровнях. На понятийном уровне речь идет о согласованном введении таких категорий, как вектор, функция, производная, интеграл, предел, скорость изменения, погрешность, вероятность. На операциональном уровне важна единая отработка методов: преобразование формул, построение графиков, работа с зависимостями, решение уравнений, интерпретация численных результатов. На методологическом уровне математика и физика формируют общую логику научного познания: выдвижение модели, получение следствий, их экспериментальная или расчетная проверка, анализ области применимости. Именно эта логика наиболее востребована в подготовке будущего офицера, который должен мыслить не по шаблону, а в координатах объективных закономерностей [8].

Наиболее очевидно связь двух дисциплин проявляется при изучении механики. Уже в первых разделах физики курсант сталкивается с необходимостью уверенно использовать координатный метод, операции с проекциями векторов, графическое представление движения, понятие функции и производной. Если математический курс к этому моменту не подготовил обучающегося к чтению графиков, анализу зависимостей и работе с векторными величинами, физический материал начинает восприниматься как набор разрозненных формул. Когда же преподавание согласовано, производная перестает быть абстрактной процедурой и осмысливается как скорость изменения физической величины, а интеграл – как способ вычисления пути, работы, заряда, энергии или суммарного эффекта распределенного воздействия [7].

Не менее значимы связи в разделах молекулярной физики, электродинамики и колебаний. При анализе изопроцессов, электрических цепей, волновых явлений, резонанса и затухания курсант должен не только выполнить вычисление, но и понять характер зависимости между величинами. Здесь важны навыки работы с показательной, логарифмической и тригонометрической функциями, представление о предельном переходе, уравнениях и системах уравнений. В военном вузе эта линия имеет продолжение в специальных дисциплинах, где от физико-математической грамотности зависит понимание радиотехнических процессов, принципов передачи сигнала, устойчивости систем и обработки измерительной информации [8].

Отдельного внимания заслуживает лабораторный практикум. В физической лаборатории междисциплинарная связь становится не декларацией, а непосредственным действием. Курсант выполняет измерение, строит таблицу результатов, рассчитывает средние значения, определяет абсолютную и относительную погрешность, выбирает масштаб, строит график, анализирует наклон прямой или вид кривой, делает вывод о соответствии полученных данных теоретической модели. Иными словами, физический эксперимент обучает его применять математический аппарат в ситуации, где число уже не является отвлеченным объектом, а отражает свойства реального процесса. Именно поэтому математическая обработка результатов лабораторных работ рассматривается как значимый методический ресурс повышения качества естественнонаучной подготовки [6].

В военном вузе продуктивной оказывается не только традиционная, но и цифровая форма такой работы. Опыт использования виртуальных тренажеров и программно-математических комплексов показывает, что моделирование позволяет соединить вычислительные действия, физическую интерпретацию и профессиональный контекст. В этих условиях курсант учится видеть, каким образом математическая модель описывает боевую или служебную ситуацию, а физические параметры становятся основанием для выбора решения. Принципиально важно, что подобные средства не подменяют фундаментальную подготовку, а делают ее содержательно насыщенной и мотивирующей [1].

С точки зрения организации образовательного процесса взаимосвязь математики и физики требует системной работы кафедр. Прежде всего необходима координация рабочих программ. Последовательность изучения тем должна обеспечивать своевременное появление математического аппарата до или одновременно с его физическим применением. Так, элементы векторной алгебры, производной, интеграла и методов приближенных вычислений желательно вводить не «в отрыве от будущего», а с опорой на те разделы физики, где они сразу начинают работать. Не менее важно согласование терминологии, обозначений, единиц измерения и требований к оформлению расчетов. Даже незначительные расхождения между кафедрами затрудняют адаптацию первокурсников и создают у них ощущение противоречивости материала [5].

Согласование должно затрагивать и систему задач. В традиционной практике курс высшей математики часто избыточно абстрагирован, а задачи по физике, напротив, решаются по образцу без достаточной математической рефлексии. Более эффективным представляется комбинированный вариант, при котором часть математических заданий получает физическое или военно-прикладное содержание, а решение физических задач сопровождается разбором используемых математических приемов. Такой подход не упрощает дисциплины, а делает связи между ними явными. В результате курсант начинает понимать, что формула – это не просто результат преобразования, а средство описания реальности, а метод решения – переносимый интеллектуальный инструмент [11].

Существенным условием является профессиональная направленность учебного материала. Для военного вуза особенно важно, чтобы курсант видел перспективу применения фундаментальных знаний в дальнейшей подготовке. Это не означает подмены курса математики или физики узкой специальной тематикой. Речь идет о разумном включении таких задач и

примеров, которые демонстрируют роль измерения, расчета, модели, графика, закона сохранения, вероятностной оценки и других инструментов в будущей служебной деятельности. Исследования в области математической подготовки курсантов показывают, что профессионально ориентированные задания усиливают мотивацию, делают знания более прочными и помогают переносить способы действия в новые ситуации [12].

Вместе с тем взаимосвязь двух дисциплин не должна сводиться только к прикладной иллюстрации. Ее подлинный педагогический эффект состоит в формировании особого типа мышления. Математика дисциплинирует рассуждение, требует точности, полноты и доказательности. Физика учит видеть за символами реальные процессы, устанавливать причинные связи, проверять предположение опытом и оценивать пределы применимости модели. Их сочетание развивает у курсанта способность переходить от явления к модели и обратно, от качественного описания к количественному анализу, от единичного примера к общему правилу. Для военной профессии такая интеллектуальная гибкость особенно значима, поскольку служебные решения нередко принимаются в условиях дефицита времени и информации [7].

Результатом целенаправленной взаимосвязи преподавания математики и физики становится не только повышение успеваемости по двум дисциплинам. Гораздо важнее, что у курсантов формируется готовность к освоению общепрофессиональных и специальных предметов, где требуются расчеты, анализ параметров, чтение графиков и схем, оценка надежности, понимание технических характеристик. Кроме того, интегрированное обучение укрепляет самостоятельную работу: обучающийся легче ориентируется в новой теме, если умеет связать ее с уже известным математическим или физическим аппаратом. В этом смысле междисциплинарность выступает не внешним дополнением, а механизмом построения целостной образовательной траектории [5].

Однако реализация такой модели сталкивается и с объективными трудностями. К ним относятся различный исходный уровень подготовки курсантов, дефицит учебного времени, перегруженность программ, недостаточная координация между кафедрами, а иногда и ориентация на формальное прохождение тем. Преодоление этих трудностей возможно при соблюдении нескольких условий: совместном планировании разделов, разработке банка сквозных задач, использовании единых требований к вычислительной культуре, включении в занятия элементов моделирования и обработки данных, а также при регулярном анализе того, какие разделы математики реально используются в физике и специальных дисциплинах. Только в этом случае взаимосвязь становится устойчивой педагогической практикой, а не разовой методической инициативой [9].

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что взаимосвязь преподавания математики и физики в высшем военном учебном заведении является необходимым условием качественной фундаментальной и профессиональной подготовки курсантов. Ее значение определяется тем, что математика обеспечивает инструментарий количественного анализа, а физика раскрывает содержание процессов и явлений, с которыми будущий офицер сталкивается при изучении техники, вооружения и специальных дисциплин. Наиболее результативной такая взаимосвязь становится при системной координации рабочих программ, единстве терминологии и обозначений, использовании сквозных типов задач, профессионально ориентированном контексте, включении экспериментальной и расчетной деятельности в единое учебное пространство. В этих условиях фундаментальные знания перестают быть формально усвоенным материалом и превращаются в средство понимания, анализа и принятия решения.

Следовательно, совершенствование преподавания математики и физики в военном вузе должно идти не по пути их обособления, а по пути содержательной и методической интеграции. Именно такая организация обучения позволяет развивать аналитическое мышление, формировать профессиональные компетенции и обеспечивать готовность курсантов к дальнейшему освоению специальных дисциплин и практической служебной деятельности.

Литература:

1. Абанина, Т.И. Комплексная модель фундаментальной математической подготовки в военном вузе / Т.И. Абанина // Научное обозрение. – Чебоксары: Среда, 2018. – С. 80-103

2. Арбабаева, Н.А. Формирование профессиональной компетентности будущих военных инженеров средствами современных педагогических и информационных технологий при обучении математике: магистерская дис. / Н.А. Арбабаева. – Тюмень, 2021. – 119 с.

3. Евграфова, И.В. Межпредметные связи курсов общей физики и высшей математики в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Евграфова Ирина Владимировна. – Санкт-Петербург, 2010. – 160 с.

4. Гимашев, В.И. Особенности преподавания физики в системе подготовки военных специалистов технического профиля войск национальной гвардии Российской Федерации / В.И. Гимашев // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. Серия: педагогика. – Пермь, 2023. – № 1(9). – С. 45-52

5. Лобанок, Л.В. Реализация межпредметных связей математики в технических вузах / Л.В. Лобанок, О.Н. Кемеш, И.М. Морозова // Научные и методические аспекты математической подготовки в университетах технического профиля: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 18 апреля 2024 г. / под общ. ред. Ю.И. Кулаженко. – Гомель: БелГУТ, 2024. – С. 63-67

6. Махнач, В.В. О математической обработке результатов лабораторных работ по физике / В.В. Махнач, А.Н. Тараканов; редкол. Ю.И. Кулаженко [и др.] // Научные и методические аспекты математической подготовки в университетах технического профиля: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 24-25 октября 2019 г. – Гомель: БелГУТ, 2019. – С. 45-48

7. Николаева, И.Б. Модель формирования профессиональных компетенций курсантов в военном вузе в процессе обучения физике / И.Б. Николаева // Концепт. – 2018. – № 7. – С. 91-100. – URL: http://e-koncept.ru/2018/181047.htm (дата обращения: 21.03.2026)

8. Николаева, И.Б. Современные технологии формирования профессиональных компетенций в военном вузе в процессе преподавания физики / И.Б. Николаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 11. – С. 1-16. – URL: http://e-koncept.ru/2018/181079.htm (дата обращения: 21.03.2026)

9. Плотникова, Е.Г. Организация математической подготовки курсантов военного вуза / Е.Г. Плотникова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 9. – С. 82-86

10. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: https://pravo.gov.ru (дата обращения: 21.03.2026)

11. Шунина, Г.А. Формирование математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей Военной академии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шунина Галина Алексеевна. – Минск, 2014. – 27 с.

12. Шунина, Г.А. Обучение курсантов факультета внутренних войск Военной академии математической поддержке в ходе принятия служебно-командных решений / Г.А. Шунина // Вестник Витебского государственного университета. – 2015. – № 4(88). – С. 84-91

УДК 371.487
кандидат педагогических наук, доцент Жадаев Артем Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент 2 курса факультета гуманитарных наук Пудкова Ксения Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема проектирования интерактивной образовательной среды для осуществления эффективного патриотического воспитания подростков. Состояния патриотического воспитания во многом зависит решение всего комплекса задач, которые стоят сегодня перед нашей страной. Указывается о необходимости сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне и снижением эффективности традиционных воспитательных методов в образовательной практике. Представлен опыт разработки и проведения образовательного квиза «Это нужно – не мертвым! Это надо – живым!». Раскрываются этапы проектирования и специфика реализации данного проекта. Описывается ряд трудностей, возникших в ходе проведения квиза. Анализируются результаты проведенной опытно-экспериментальной работы. Эмпирической базой исследования являлась Арзамасская православная гимназия. Количество респондентов составило 70 учащихся 6-7 классов. Обосновывается, что интеграция интерактивных игровых форматов с ценностно-смысловым наполнением способствует формированию более устойчивой патриотической идентичности и гражданской ответственности у обучающихся.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, интерактивная образовательная среда, квиз, православная гимназия, историческая память.

Annotation. The article discusses the problem of designing an interactive educational environment for effective patriotic education of adolescents. The state of patriotic education largely depends on the solution of the entire range of tasks that our country faces today. It is pointed out that it is necessary to preserve the historical memory of the Great Patriotic War and reduce the effectiveness of traditional educational methods in educational practice. The experience of developing and conducting an educational quiz "It is necessary – not for the dead! We need to do this alive!" The stages of design and the specifics of the implementation of this project are revealed. A number of difficulties encountered during the quiz are described. The results of the conducted experimental work are analyzed. The empirical basis of the study was the Arzamas Orthodox Gymnasium. The number of respondents was 70 students in grades 6-7. It is proved that the integration of interactive game formats with value-semantic content contributes to the formation of a more stable patriotic identity and civic responsibility among students.

Key words: patriotic education, interactive educational environment, quiz, Orthodox gymnasium, historical memory.

Введение. Современная ситуация на мировой арене и цифровизация общества актуализируют проблему поиска новых эффективных механизмов передачи исторической памяти подрастающему поколению. Практика воспитательной работы свидетельствует, что в современных реалиях педагоги очень часто сталкиваются со значительными трудностями в организации патриотического воспитания подрастающего поколения [1]. Великая Отечественная война остается одним из важных событий русской истории, являющихся основой гражданственности. Однако, как показывают педагогические наблюдения, у современных подростков сохраняется уважение к празднику Великой Победы, но при этом, к сожалению, наблюдается и снижение личностного интереса к незабвенному подвигу предков. Нужно также отметить, что от состояния патриотического воспитания во многом зависит решение всего комплекса задач, которые стоят сегодня перед Россией. В том числе – противодействие пропаганде экстремизма и терроризма.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологической основой данного исследования явились научные труды отечественных педагогов в области гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.А. Сухомлинский и др.); патриотического воспитания (Г.Б. Белинский, Н.М. Добролюбов, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.); формирования традиционных духовно-нравственных ценностей (Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, С.Г. Макеева и др.), православной педагогики (С.Ю. Дивногравцева, А.А. Остапенко, Л.В. Загрекова, Т.В. Склярова, архим. Георгий (Шестун) и др.); разработки педагогического проектирования (А.Я. Данилюк, Е.С. Заир-Бек, В.А. Сластенин и др.), реализации системно-деятельностного подхода в учебных заведениях (А.В. Хуторского, О. Н. Шумейко, Н.И Аксеновой, Ю.А. Тепловой, А.М. Корниенко и др.), аксиологического подхода к изучению историко-педагогических феноменов в образовании (Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, Г.Ф. Карпова, Е.Н. Шиянов и др.).

Цель исследования – представить теоретическое обоснование и практическую реализацию проектирования интерактивной образовательной среды на примере разработки и проведения исторического квиза в православной гимназии.

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ научной педагогической литературы, моделирование, педагогическое проектирование, анкетирование, наблюдение, статистический анализ данных.

Патриотическое воспитание представляет собой целенаправленный процесс развития патриотических навыков. Эти навыки включают:1) любовь к семье, дому, природе, стране и Родине; 2) чувство причастности к истории Отечества и ответственности за жизнь вокруг; 3) сочувствие, потребность защищать близких, других людей и Родину; 4) предприимчивость и хозяйственные навыки [4].

В основу нашего исследования положены следующие методологические подходы: системно-деятельностный, аксиологический (мотвационно-ценностный) и технологический.

Системно-деятельностный подход является основополагающим в нашем исследовании. В рамках данного подхода патриотическое воспитание рассматривается не как трансляция готовых знаний, а как процесс активной деятельности самого обучающегося, в ходе которой происходит «присвоение» определенного культурно-исторического опыта и формирование ценностных ориентаций. Применение данного подхода позволило выстроить структуру квиза таким образом, чтобы школьник выступал не объектом, а субъектом познавательной деятельности. Игровая механика квиза стала формой реализации деятельностного принципа.

Технологический подход, в нашем случае, включает в себя реализацию полного цикла педагогического проектирования образовательной среды для патриотического воспитания подрастающего поколения (анализ, разработка, тестирование, апробация, рефлексия), а также предполагает использование цифровой платформы My Quiz для проведения интерактивного квиза с элементами геймификации.

Аксиологический подход определил ценностное направление исследования, позволил не ограничиваться фактологическим содержанием квиза (даты, имена, события), а «насытить» его эмоциональным компонентом. Патриотизм в данной парадигме понимается как базовая национальная ценность, а процесс воспитания – как введение обучающихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций.

В контексте формирования гражданской идентичности подростков аксиологический подход предусматривает опору на традиционные российские духовно-нравственные ценности, представленные в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [8].

Духовно-нравственные ценности являются «ядром» ценностной системы личности и российского общества в целом, определяющим ценностное отношение молодежи к Родине, её культуре, природе, социуму, семье, взаимоотношениям между людьми.

По мнению А.А. Леонтьева, самосознание гражданина России включает три ключевых составляющих: 1) чувство принадлежности к своему этносу и народу, любовь и уважение к национальным традициям и истории, стремление владеть своим национальным языком и культурой; 2) чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, патриотизм; 3) осознание сопричастности к мировому сообществу, ответственность за судьбу своего народа, страны и мира [5].

Аксиологический подход как методологическое основание исследования реализуется в контексте следующих общедидактических принципов: принцип гражданской ответственности; принцип диалога; принцип гуманизма; принцип ценностного отношения к Отечеству [7].

Знания, не превращенные усилиями педагогов в ценности и не освоенные учеником именно как ценности, легко забываются и никогда не становятся смыслообразующим фактором [6]. Вопросы квиза были составлены так, что за каждым фактом скрывалась важная моральная проблема: выбор между подвигом и предательством, долгом и страхом. Это помогло участникам квиза задуматься о том, какие ценности для них важны. В качестве примера приведем некоторые вопросы, которые вызвали у обучающихся наибольший интерес во время прохождения исторического квиза.

Вопрос 1: В самые страшные месяцы блокады Ленинграда, зимой 1941-1942 годов, когда люди умирали от голода, в городе продолжали работать театры, библиотеки и даже некоторые школы. Почему, несмотря на катастрофическое положение, власти и жители находили силы поддерживать культурную жизнь?

Отвечая на предложенный вопрос, большинство участников (75%) квиза отмечают, что для человека важны не только физические потребности, но и культура, искусство, знания – как символы жизни и надежды.

Вопрос 2: На экране – фотография: пожилая женщина в платке, стоящая у развалин деревенской церкви. Текст вопроса: «В оккупированной деревне фашисты приказали старосте собрать с жителей тёплые вещи для своих солдат. За невыполнение – расстрел. Староста, рискуя жизнью, предупредил людей, и они спрятали вещи в лесу. Ночью его расстреляли, но перед смертью он успел сказать жене: "Я не мог по-другому. Если бы я отдал врагам последнее, как бы я потом в глаза нашим людям смотрел?"».

При обсуждении этого вопроса мнения разделились. Часть учащихся (около 40%) выбрали бы вариант «нужно было подчиниться, чтобы выжить», но после командного обсуждения большинство приходило к пониманию, что поступок старосты – это восстановление человеческого достоинства в ситуации полного бесправия. Обучающиеся отмечали, что «человек умирает, но его имя остаётся в памяти людей», «совесть дороже жизни». Вопрос вызвал живой отклик, поскольку затронул тему личной ответственности даже в безвыходных обстоятельствах.

Технологический подход в проектировании образовательной среды обеспечил практическую реализацию замысла. Он позволил выбрать оптимальные цифровые инструменты (платформа My Quiz), создать визуальный контент, настроить механику обратной связи и обеспечить техническое единство мероприятия. Именно благодаря технологическому подходу удалось «упаковать» сложное ценностное содержание в современную, привлекательную для подростков форму, что повысило их вовлеченность.

Исследования в области геймификации образования послужили теоретическим фундаментом для обоснования выбора игрового формата. Изучение научных работ [3, 2] помогло понять, что вовлеченность обучающихся во время проведения квиза «Это нужно – не мертвым! Это надо – живым!» повышается за счет использования игровых механик, таких как баллы, значки и рейтинги, поскольку они обеспечивают обратную связь между участниками образовательного процесса. Это способствовало, на наш взгляд, более эффективно провести исторический квиз.

Разработка и реализация образовательного квиза «Это нужно – не мертвым! Это надо – живым!» представлено в табл. 1.

Таблица 1

Основные этапы реализации образовательного квиза

Этап	Содержание деятельности	Инструментарий	Результат
1. Концептуальный	Определение целевой аудитории (6-7 кл.), темы, цели, задач, ожидаемых результатов. Метод «погружения» в проблему	Паспорт проекта	Спрогнозированы ожидаемые результаты проекта
2.Информационно-аналитический	Сбор исторического контента, анализ существующих квизов	Контент-анализ	Банк фактов, дат, персоналий, видеоматериалов
3. Конструкторский	Разработка структуры и типов вопросов, дизайна, создание «ловушек», выбор платформы	Цифровая платформа «My Quiz», графические редакторы	Макет квиза из 25 вопросов
4. Технологический	Создание видеоприветствия, генерация QR-кодов, тестирование на фокус-группе	Цифровая платформа «My Quiz»	Работоспособный цифровой продукт
5.Организационный	Согласование с администрацией гимназии, координация расписания, распределение ролей в команде проекта	План-сетка	Готовность к апробации
6. Апробационный	Проведение мероприятия (февраль 2025), сопровождение	Платформа, призы	Первичные данные
7. Рефлексивно-аналитический	Сбор обратной связи (Яндекс.Форма), анализ данных, формулировка выводов	Яндекс формы, статистика	Отчет, рекомендации

Специфика проектирования интерактивной среды для патриотического воспитания в православной гимназии потребовала учета двух ключевых факторов: возрастные особенности – стремление подростков к автономии, соревновательности, визуализации информации и религиозный аспект – наличие в гимназии устойчивой системы духовно-нравственных ценностей, где понятия «жертвенность», «служение ближним» имеют основополагающее значение, что создает благодатную почву для осмысления событий Великой Отечественной войны (ВОВ) как нравственного подвига народа.

Нужно отметить, что во время проведения исторического квиза на базе православной гимназии наибольшие трудности в работе с обучащимися возникли на этапе апробации. Во-первых, это технические проблемы при подключении устройств к платформе My Quiz (так как нужны устройства со стабильным подключением к сети Интернет), что потребовало мгновенной реакции ведущего и наличия резервного плана проведения.

Во-вторых, разный темп работы команд: некоторые группы справлялись с заданиями быстрее, что приводило к нарушению дисциплины и требовало дополнительных, заранее подготовленных вопросов для обсуждения.

В-третьих, сложность вызвала эмоциональная вовлеченность: обсуждение трагических страниц истории (блокада, концлагеря) спровоцировало у отдельных учащихся высокий уровень тревожности, что требовало немедленного переключения внимания обучающихся на тему подвига и стойкости духа.

Реализация квиза осуществлялась как целостный проектный цикл – от зарождения идеи до аналитической рефлексии результатов, что обеспечило высокое качество методической разработки и успешность ее апробации.

Исследование проводилось зимой 2025г. Эмпирической базой являлось Частное общеобразовательное учреждение религиозной организации «Нижегородская епархия русской православной церкви (Московский патриархат)» «Арзамасская православная гимназия имени святых мучениц Веры, Надежды, Любови и матери их Софии». Количество респондентов составило 70 учащихся 6-7 классов.

С целью оценки эффективности разработанного квиза было проведено анонимное анкетирование участников мероприятия. Опрос осуществлялся непосредственно после завершения игровой сессии (февраль 2025 г.) с использованием цифрового инструментария – Яндекс.Формы.

В опросе приняли участие 70 респондентов в возрасте: 12 лет – 27 человек (38,6%), 13 лет – 31 человек (44,3%), 14 лет – 12 человек (17,1%). Средний балл удовлетворенности мероприятием составил 3,89, что свидетельствует о высокой степени одобрения данного формата целевой аудиторией (рис. 1).



Рисунок 1. Общая удовлетворенность обучающихся мероприятием

Участники среди преимуществ проведения интерактивного квиза отметили не только прирост знаний о событиях и героях ВОВ, но и общение с одноклассниками. Это ключевой фактор успеха, указывающий на важность командной работы и социализации (табл. 2).

Таблица 2

Преимущества квиза ««Это нужно – не мертвым! Это надо – живым!»

Вариант ответа	Количество выборов, чел.	Доля от выборки, %
Общение с одноклассниками	65	92,8
Получение новых знаний о событиях ВОВ	60	85,7
Получение новых знаний о героях ВОВ	53	75,1

Центральным для нашего исследования был вопрос о способности интерактивного формата создавать не только познавательный, но и ценностный результат (табл. 3).

Таблица 3

Ценностные результаты квиза

Вариант ответа	Количество выборов, чел.	Доля от выборки, %
Гордость за свою Родину	64	91,4
Интерес к истории	50	71,4
Уважение к ветеранам	47	67,1
Чувство сопричастности к прошлому	41	58,6
Грусть / Скорбь	29	41,4
Ничего не чувствовал(а)	1	1,4

Показатель в 91,4% респондентов, отметивших чувство гордости за Родину, является высоким. Он показывает, что через игровую форму удалось выйти на уровень личностного переживания, а не формального патриотического знания. 71% учащихся проявили личностный интерес к истории, что, несомненно, является высоким показателем, но есть потенциал для еще большего вовлечения (например, через более интерактивные форматы).

Выводы. Проектирование интерактивной образовательной среды на примере исторического квиза «Это нужно – не мертвым! Это надо – живым!» продемонстрировало свою значимость для развития патриотического воспитания подрастающего поколения. Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением долгосрочного влияния игровых форматов на ценностные ориентации личности, а также с разработкой серии квизов по региональной истории и истории Русской Православной Церкви в годы Великой Отечественной войны.

Литература:

1. Бекиров, С.Н. Системно-деятельностный подход как методологическая основа гражданско-патриотического воспитания молодежи / С.Н. Бекиров // Педагогический вестник. – 2023. – № 30. – С. 21-23

2. Жадаев, А.Ю. Геймификация в профориентационной работе с учащимися школы / А.Ю. Жадаев, А.А. Гостева, К.А. Сизова // Казанская наука. – 2025. – № 11. – С. 269-272

3. Короткова, В.С. Геймификация образования: анализ опыта и практика / В.С. Короткова, Е.А. Коротков // Челябинский гуманитарий. – 2025. – № 4(73). – С. 58-66

4. Лозовская, Т.В. Патриотическое воспитание молодежи в современных условиях / Т.В. Лозовская // Евразийский научный журнал. – 2023. – № 11. – С. 22-23

5. Леонтьев, А.А. Педагогика здравого смысла: избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2016. – 527 с.

6. Маслов, С.И. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – С. 202-212

7. Николина, В.В. Формирование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодёжи России на территориях новых субъектов Российской Федерации: подходы, принципы и направления реализации / В.В. Николина, А.А. Лощилова, С.В. Фролова, С.И. Аксенов // Вестник Мининского университета. – 2023. – № 4. – 5 с.

8. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 22.02.2026)

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики Жданова Светлана Николаевна
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор);
старший преподаватель Смыслова Галина Александровна
НОЧУ ВО «Московский университет «Синергия»» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор Сорокопуд Юнна Валерьевна
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва);
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В ПОВЫШЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Исследуются основные возможности, присущие цифровой образовательной среде (ЦОС) современного вуза в плане повышения учебной мотивации студентов по ходу их профессиональной подготовки. Для этого в первую очередь авторы доказывают необходимость внесения ряда существенных изменений в процесс подготовки кадров на ступени организации ВО. В качестве одного из направлений его модернизации называется интенсификация работы по формированию учебной мотивации у будущих бакалавров, специалистов и магистров. Далее рассматривается суть понятий «мотивация», «мотивационная сфера» и «мотив». На основе анализа их сущностных характеристик доказывается, что развитие учебной мотивации сегодня является одной из ведущих сфер деятельности организации, реализующей подготовку по программам высшего образования. После этого демонстрируются возможности ЦОС и цифровой образовательной экосистемы современного российского вуза в плане мотивирования учащихся к освоению выбранных профилей подготовки.

Ключевые слова: вузовское образование, вуз, студент вуза, мотивация студента вуза, цифровые образовательные технологии, цифровая образовательная среда.

Annotation. The article examines the main opportunities inherent in the digital educational environment of a modern university in terms of increasing students' academic motivation during their professional training. To do this, first of all, the authors prove the need to make a number of significant changes to the personnel training process at the higher education organization level. One of the directions of its modernization is the intensification of work on the formation of educational motivation among future bachelors, specialists and masters. Next, the essence of the concepts «motivation», «motivational sphere» and «motive» is considered. Based on the analysis of their essential characteristics, it is proved that the development of educational motivation is today one of the leading areas of activity of an organization that implements training in higher education programs. After that, the possibilities of the digital educational environment and the digital educational ecosystem of a modern Russian university are demonstrated in terms of

motivating students to master the chosen training profiles.

Key words: university education, university, university student, university student motivation, digital educational technologies, digital educational environment.

Введение. На современном этапе существования вида Homo sapiens мы можем наблюдать ускорение темпов прогресса практически во всех сферах деятельности. С этим связана тенденция, при которой выпускники вузов сегодня уже не смогут, будучи вооружёнными набором конкретных знаний, умений и навыков, успешно исполнять профессиональные обязанности на протяжении всего периода профессиональной карьеры. При этом некоторые компетенции, сформированные у них в период обучения, к моменту получения диплома уже могут утратить актуальность.

Таким образом, в настоящий момент организации ВО должны осуществлять не только подготовку своих студентов к эффективной профессиональной деятельности, но и формировать у них знания и навыки, необходимые для непрерывного совершенствования профессиональных и личностных компетенций в течение всей жизни. Формированию учебной мотивации как одному из ключевых аспектов этого процесса уделяется значительное внимание современными авторами (Э.М. Ахмедова [2], Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [4]). Таким образом исследования путей интенсификации процесса развития учебной мотивации у представителей современной студенческой молодёжи имеют важное значение в плане повышения эффективности реализации программ высшего образования.

С другой стороны, как показано в работах ряда исследователей и практиков (Э.М. Ахмедова, С.А. Пашина [1], Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [4], Д.П. Унгер [7]), цифровые технологии (ЦТ) позволяют значительно повысить эффективность образовательного процесса, интенсифицировать профессионально – личностное развитие будущих специалистов. Грамотная реализация их дидактического потенциала расширяет возможности в плане формирования профессиональной картины мира и осуществления перехода в цифровое пространство будущей профессиональной деятельности обучаемых.

Соглашаясь с Д.П. Унгером и Ю.В, Сорокопуд [8], главным практическим механизмом реализации соответствующего потенциала ЦТ мы можем назвать организацию цифровой образовательной среды (ЦОС).

В связи с вышеизложенным в качестве цели статьи следует определить рассмотрение возможностей, присущих ЦОС в смысле повышения учебной мотивации у студентов современного вуза.

Изложение основного материала статьи. Учебная мотивация представляет собой феномен, сущностная характеристика которого по сей день вызывает споры в среде исследователей и практикующих педагогов. С другой стороны в настоящее время большинство авторов (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [5], И.Е. Емельянова [6]) сходятся на том, что мотивацию следует связывать со стремлением обучающегося к реализации какого-либо вида познавательной активности, связанного, в свою очередь, с удовлетворением конкретных потребностей, интересов и склонностей. При этом, отмечает Э.М. Ахмедова [2], мотивация встроена в определённую иерархию.

Сказанное выше приводит нас к разговору о мотивационной сфере личности. Согласно представлениям, бытующим в современной психолого-педагогической науке (Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов [3], Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [4]), данная категория включает познавательные интересы, мировоззрение, мотивы и желания. В свою очередь, мотив учебной деятельности, представляет собой комплекс связанных осознанных побуждений, которые, по словам Ф.У. Базаевой и И.Е. Емельяновой [4], предполагают направленность учащихся на конкретные аспекты педагогического процесса. По словам И.Е. Емельяновой [6], учебные мотивы многофункциональны. Они, указывает данный автор, не только побуждают и направляют процесс освоения студентами необходимых компетенций, но и позволяют будущим специалистам компенсировать недостаточный уровень начальной обученности при освоении программ избранного профиля подготовки [6].

Развитие у представителей современной студенческой молодёжи мотивационной сферы, таким образом, является одной из фундаментальных проблем педагогики высшего образования. С другой стороны, принципиально новой она не является. Речь идёт о приобретении соответствующими вопросами особой актуальности после внедрения упоминаемого, например, Э.М. Ахмедовой [2] компетентностного подхода, а также индивидуализации профессиональной подготовки на ступени вуза. В этой связи справедливой является позиция Д.П. Унгера [7]. В соответствии с ней формирование у будущих специалистов, бакалавров, магистров навыков выбора содержания обучения, его методов и форм не представляется возможным в том случае, если они не демонстрируют осознанного стремления к реализации соответствующей деятельности, другими словами достаточного уровня выраженности учебной мотивации.

Исходя из вышеизложенного, мы вслед за В.Г. Мараловым и его соавторами [5] можем говорить о том, что позитивная мотивация оказывает решающее влияние на развитие жизненной позиции студента как личности и профессионала, планирование им перспектив на будущее, с которым, в свою очередь, связано становление осознанного стремления к самосовершенствовнаию на протяжении всей жизни. Важное значение при этом имеют целевые установки обучающегося. В данном качестве, считают Э.М. Ахмедова и М.А. Витюгов [3], может фигурировать не только пополнение имеющегося уровня теоретических знаний профессиональной направленности, но и иные образовательные потребности. В этой связи отметим, что профессиональная компетентность в широком смысле включает не только познания в избранной области, но также способность находить нужную информацию, анализировать и внедрять её в практику самоосуществления и саморазвития. Соответственно, индивид может формировать её методом проб и ошибок, путём образования и систематического анализа рынка вакансий. С другой стороны при её развитии недопустимым является явное доминирование одних мотивов в ущерб другим.

И в данном случае весьма показательным представляется то, что лишь для небольшой части абитуриентов, выбравших направление подготовки «Педагогическое образование», мотивы педагогической направленности являются ведущими. Нельзя, кроме того, не обратить внимание на состояние мотивации многих учащихся к занятиям самообразованием. В данной связи собственный опыт реализации авторами педагогической деятельности позволяет согласиться с сообщением ряда учёных (Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов [3], В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [5]) о том, что сегодня в среде студенчества фиксируются по преимуществу недостаточно высокие показатели вовлеченности в самостоятельную когнитивную деятельность. Факт возникновения подобной ситуации можно объяснить отсутствием у многих современных учащихся чёткой установки на самостоятельную работу по овладению знаниями и обогащению интеллекта.

С другой стороны, в настоящее время у многих из числа будущих бакалавров, специалистов и магистров хорошо выражен такой мотив, как материальный интерес. Как правило он выражается в стремлении сделаться пригодным к исполнению различных трудовых функций, тем самым повысив собственное благосостояние.

Из вышеизложенного мы можем сделать промежуточный вывод о том, что, сегодня одной из главных задач системы вузовского образования является создание у студентов устойчивой мотивационной основы. Будучи сформированной на приемлемом уровне, она подвигнет молодых людей и девушек, которым очень скоро предстоит взять на себя ответственность за различные аспекты прогрессивного развития нашей страны, к освоению базовых компетенций и ценностей осваиваемой профессиональной области. В свою очередь, на их основе может при соблюдении указанного выше

условия осуществляться эффективное саморазвитие и самообучение за пределами ОО. Достижение учащимися понимания связи между получаемым образованием и собственными практическими жизненными потребностями будет побуждать их к занятию позиций субъектов обучения как носителей активной познавательной деятельности.

Выше мы уже говорили о том, что ведущим практическим механизмом реализации деятельности, направленной на интенсификацию формирования у современных студентов учебной мотивации, является организация ЦОС. Вслед за Д.П. Унгером и Ю.В. Сорокопуд [8] термин этот мы будем понимать как систему информационных, коммуникационных и программных ресурсов, методов и организационных структур, корректное использование которых позволяет обеспечивать эффективную реализацию учебной и внеучебной работы при поддержании достаточного уровня вовлечённости студентов в реализацию различных её форм. ЦОС объединяет субъектов образовательных отношений, относящихся ко всем категориям: студентов, преподавателей, административных работников и сотрудников методических служб. Её преимущества позволяют педагогической деятельности выйти за пределы физического учебного пространства, создавая пространства виртуальные, доступные в любое время и в любом месте. Сегодня исследователи и практики (Э.М. Ахмедова, С.А. Пашина [5], Д.П. Унгер, Ю. В. Сорокопуд [8]) называют три цели организации ЦОС в вузе, реализация которых будет способствовать интенсификации формирования у студентов учебной мотивации (Табл. 1).

Таблица 1

Цели организации ЦОС в организациях высшего образования

Цель	Влияние процесса её реализации в условиях ЦОС на становление мотивации учащихся
Автоматизация организационных процессов	Использование возможностей ЦТ для контроля посещаемости, ведения документации и рассылки корреспонденции в автоматическом режиме позволяет работникам ОО сосредоточиться на решении более важных задач, связанных, например, с подготовкой учебных занятий, предполагающих широкое использование деловых и ролевых игр, групповых обсуждений и кейс-метода, позволяющих, как известно современным педагогам (Э.М. Ахмедова, С.А. Пашина [1], В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [5]), стимулировать развитие у студентов учебной мотивации.
Индивидуализация учебно-воспитательного процесса	Возможности современных ЦТ позволяют создавать персонализированные образовательные траектории, учитывающие потребности интересы, склонности, личностные качества каждого из числа обучающихся. Таким образом, студенты скорее станут воспринимать участие в педагогическом процессе как действенное средство формирования способности к исполнению различных трудовых функций, повышения личного благосостояния.
Расширение возможностей для соработничества и эффективной коммуникации между субъектами образовательной деятельности	Дидактический потенциал ЦТ, выступающих в качестве главного технического средства организации ЦОС, позволяет проводить онлайн-конференции, создавать интернет-порталы для обмена информацией между участниками педагогического процесса, использовать функционал социальных сетей для их общения. Тем самым время, проводимое за стенами вуза начинает восприниматься студентом как часть учебного, а, следовательно, стимулируется его мотивация к самостоятельной работе.

Реализации упомянутых в Таблице 1 целей будет способствовать правильное использование структурных элементов ЦОС. Неоднократно упоминавшиеся на страницах данной статьи Д.П. Унгер и Ю.В. Сорокопуд [8] выделяют четыре таких элемента (Табл. 2).

Таблица 2

Структура ЦОС современного вуза

Элемент	Описание
Мобильные устройства и приложения	Аппаратное и программное обеспечение, предоставляющее участникам педагогической деятельности доступ к электронным образовательным ресурсам, сервисам и платформам дистанционного образования в любое время и в любом месте. Соответственно, их широкое применение способствует расширению возможностей для индивидуализации учебно-воспитательного процесса, а равно соработничества и эффективной коммуникации между субъектами образовательных отношений, а также.
Сервисы и платформы дистанционного образования	Программы и сетевые сервисы, возможности которых позволяют проводить обучение в режиме онлайн. Существенно расширяют возможности для соработничества и эффективной коммуникации между субъектами образовательной деятельности. Из подобного софта и сервисов к наиболее распространённым в современных организациях, ВО относятся виртуальные аудитории и лаборатории, веб-конференции.
Электронные образовательные ресурсы	Электронным учебникам, моделям, презентациям и иным цифровым материалам, используемым в ходе образовательного процесса, свойственен существенный потенциал в плане индивидуализации учебно-воспитательного процесса, так как они могут беспрепятственно использоваться при составлении и последующей реализации персонализированных траекторий.
Системы управления обучением	Позволяют автоматизировать организационные процессы.

Далее, Д.П. Унгер [7] отмечает современный тренд в организации высшего образования, при котором в ряде ведущих вузов России создаются цифровые образовательные экосистемы, призванные оказывать максимальную помощь студенческой молодёжи в освоении программ профессиональной подготовки, а, следовательно и в ходе формирования необходимой для этого учебной мотивации. При том, что их функционал направлен на достижение тех же целей, что и у ЦОС, данный инструмент исследователи (Э.М. Ахмедова [2], Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [4], В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [5]) считают более эффективным.

Это объясняется различием в сущностных характеристиках соответствующих предметов. Если ЦОС – это система информационных, коммуникационных и программных ресурсов, методов и организационных структур, то, говоря об образовательной экосистеме, мы имеем в виду открытую совокупность информационных систем. Их суммарные возможности позволяют эффективно решать в ходе образовательного процесса комплекс задач, связанных с достижением целей, упомянутых в Таблице 1.

Безусловно, далеко не каждый студент может эффективно использовать все возможности ЦОС или образовательной экосистемы. В этой связи автор – исследователь И.Е. Емельянова [6] показывает роль тьюторов в оказании помощи студентам при освоении ЦОС, в том числе, в процессе прохождения педагогической практики.

Термином «тьютор» вышеуказанный автор обозначает педагогического работника, сопровождающего обучающихся в деле построения и реализации каждым из них индивидуальной образовательной программы [6]. В условиях характерного для ЦОС или образовательной экосистемы современного вуза дистанционного асинхронного обучения, при котором процессы преподавания и изучения разобщены временем и пространством, студенты работают автономно. Следовательно, ответственность за образовательные результаты лежит на них самих. Тьютор же со своей стороны помогает будущим профессионалам разобраться с учебными ресурсами и наладить продуктивное взаимодействие субъектов образовательной деятельности.

Исследователи (Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов [3], Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [4], Д.П. Унгер [7]) говорят о ряде функций тьютора, содействующих освоению студентами ЦОС. К ним относят:

– определение индивидуальных особенностей, познавательных потребностей, интересов и склонностей учащихся, возможных затруднений обучающихся в процессе получения образования по выбранному профилю;

– организация участия студентов в процессе разработки индивидуальных образовательных маршрутов;

– подбор средств индивидуализации учебно-воспитательного процесса;

– содействие студентам в деле решения технических проблем;

– оказание им помощи при работе над индивидуальными и групповыми проектами, являющимися обязательными в рамках освоения учебных курсов.

Выполняя эти функции, тьютор может использовать следующие формы деятельности: консультации по использованию IT-инфраструктуры; уточнение (дополнение) информации, содержащейся на электронных образовательных ресурсах; создание и поддержание работы виртуальных сообществ обучающихся; фиксация процесса и результатов каждого этапа освоения студентами индивидуальных траекторий с использованием современных цифровых средств; обеспечение обратной связи между участниками образовательных отношений.

Естественно, что эффективная работа тьютора со студентами в ЦОС, либо образовательной экосистеме, направленная в том числе на формирвоание у них необходимого уровня учебной мотивации, подразумевает наличие специальной подготовки. Она, в свою очередь, может осуществляться через усвоение программ магистратуры по направлению «Тьюторство в цифровой образовательной среде». Кроме того, формирование у педагогических работников такого рода компетенций может осуществляться в ходе онлайн-курсов повышения квалификации и переподготовки. Необходимыми составляющими содержательной стороны таких курсов являются теоретические основы современной педагогики, особенности практического применения инновационных образовательных технологий, методология тьюторского сопровождения студентов в ЦОС.

Выводы. Завершая наше исследование, обратим внимание, прежде всего, на то, что сущностная характеристика учебной мотивации по сей день вызывает споры в среде исследователей. При этом, однако, большинство из них сходятся на том, что соответствующий феномен связан со стремлением обучающегося к реализации какого-либо вида познавательной активности, связанного, в свою очередь, с удовлетворением конкретных потребностей, интересов и склонностей. Ясно также и то, что позитивная мотивация оказывает решающее влияние на развитие жизненной позиции студента как личности и профессионала, планирование им перспектив на будущее.

Соответственно, одной из главных задач системы вузовского образования на текущем этапе её развития является создание у студентов устойчивой мотивационной основы.

Основным механизмом реализации деятельности, направленной на интенсификацию формирования у современных студентов учебной мотивации, является организация ЦОС и цифровых образовательных экосистем. В ходе исследования мы выделили три цели реализации соответствующего процесса, достижение которых с определённой вероятностью будет благоприятствовать интенсификации формирования учебной мотивации. К этим целям относятся автоматизация организационных процессов, индивидуализация учебно-воспитательного процесса, а также расширение возможностей для соработничества и эффективной коммуникации между субъектами образовательной деятельности.

Литература:

1. Ахмедова, Э.М. Дидактические требования к современным ИКТ и их роль в системе образования / Э.М. Ахмедова, С.А. Пашина // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 184-185

2. Ахмедова, Э.М. Компетентностный подход к формированию ценностно-смысловой ориентации в образовательном пространстве социума магистрантов психолого-педагогического направления / Э.М. Ахмедова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1(8). – С. 48-51

3. Ахмедова, Э.М. Особенности формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательной среде вуза / Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 26-29

4. 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

5. Вовлечённость в учебную деятельность: роль психологического капитала и мотивации учения у студентов медицинского и психолого-педагогического профилей подготовки / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 2(68). – С. 389-410

6. 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

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

УДК 378.1
кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики Жигалова Галина Георгиевна
Ставропольский филиал
ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России» (г. Ставрополь)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ И ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СУДЕБНАЯ МЕДИЦИНА»

Аннотация. В статье автор обращается к кейс-технологиям и игровым методам обучения в преподавании учебной дисциплины «Судебная медицина» у курсантов, обучающимся по юридическому профилю. С целью повышения качества подготовки специалистов юридического профиля, привлечения и поддержания внимания обучающихся при освоении профессиональных компетенций, связанных с практикой назначения судебных экспертиз в отношении биологических объектов, при реализации практико-ориентированного обучения автором использованы в преподавании учебной дисциплины «судебная медицина» кейс-технологии и игровые методы обучения. В статье автором проводится анализ положительных и отрицательных сторон применения в обучении практико-ориентированных методов, таких как кейс-технологии и игровые методики обучения. Автор приводит мнение учёных в отношении указанных методов обучения и предлагает повышать практическую направленность обучения в преподавании учебной дисциплины «судебная медицина» через внедрение простых и усложнённых кейсов, максимально приближенных по содержанию к реальным ситуациям, встречающимся в профессиональной деятельности следователей, участковых уполномоченных полиции, оперуполномоченных уголовного розыска. Внедрение в преподавании судебной медицины практико-ориентированных методик обучения позволило повысить качество подготовки специалистов юридического профиля.
Ключевые слова: судебная медицина, кейс-метод, игровые методы, обучение, профессиональные компетенции.
Annotation. In the article, the author refers to case technologies and game-based teaching methods in teaching the discipline «Forensic Medicine» to cadets studying in the legal profession. In order to improve the quality of training of legal specialists, attract and maintain the attention of students while mastering professional competencies related to the practice of assigning forensic examinations to biological objects, the author uses case technologies and game teaching methods in teaching the discipline «forensic medicine» during the implementation of practice-oriented training. In the article, the author analyzes the positive and negative aspects of the use of practice-oriented methods in teaching, such as case technologies and game-based teaching methods. The author cites the opinion of scientists regarding these teaching methods and suggests increasing the practical orientation of training in teaching the discipline «forensic medicine» through the introduction of simple and complicated cases that are as close in content as possible to real situations encountered in the professional activities of investigators, district police officers, and criminal investigation operatives. The introduction of practice-oriented teaching methods in the teaching of forensic medicine has improved the quality of training for legal professionals.
Key words: forensic medicine, case method, game methods, training, professional competencies

Введение. В одном из выступлений глава МВД России Владимир Колокольцев обратил внимание на высокий некомплект личного состава в органах внутренних дел [1]. В уголовном розыске и среди следователей некомплект превышает 20%. В условиях повышения нагрузки возрастает необходимость повышения качества подготовки специалистов уголовного розыска, участковых уполномоченных полиции, а также следователей.

Повышение вовлечённости обучающихся в процесс обучения и активация познавательной деятельности становятся важным компонентом в обучении сотрудников органов внутренних дел. Ряд авторов отмечают важность применения в обучении игровых технологий как способа повышения мотивации обучающихся в изучении дисциплин на уровне получения профессионального образования [2, С. 170].

Целью исследования выступила демонстрация педагогам высшей школы возможностей применения практико-ориентированных методов обучения, таких как кейс-технологий и игровых методик в обучении сотрудников органов внутренних дел судебной медицине. К задачам исследования отнесли анализ результатов внедрения кейс-технологий и игровых методов обучения в преподавание учебной дисциплины «Судебная медицина», оценка вовлечённости обучающихся в процесс обучения, отследить положительные и отрицательные стороны применения вышеуказанных методов обучения в преподавании учебной дисциплины «Судебная медицина».

В статье проведён анализ внедрения кейс-технологий и игровых методов обучения в преподавание учебной дисциплины «Судебная медицина» в образовательной организации юридического профиля. Теоретическая значимость связана с расширением педагогического опыта применения методов обучения, стимулирующих познавательную деятельность обучающихся. Практическая значимость состоит в использовании методов практико-ориентированного обучения при подготовке курсантов юридического профиля в частности при изучении судебной медицины, требующей глубокого понимания учебного материала.

Методы исследования, использованные в работе, состоят в изучении научных статей преподавателей юридических образовательных организаций, педагогов учебной дисциплины «Судебная медицина и судебная психиатрия», педагогов высшей школы, использующих кейс-технологии и игровые методы обучения, а также методы наблюдения и оценки успеваемости курсантов с использованием собственного опыта.

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход в практико-ориентированном обучении судебной медицине реализуется через внедрение в обучение метода ситуационного анализа и кейс-технологии.

В литературе встречаются примеры использования кейс-технологии при проведении занятий со студентами правового профиля по дисциплине «Юридическая клиника» [3]. Т.И. Ератова рассматривает кейс-технологию как эффективный метод формирования профессиональных компетенций у обучающихся [4]. Ситуационные задачи позволяют реализовать компетентностный подход в обучении слушателей, обучающихся по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» [5]. Мы разделяем мнение, высказанное в литературе, о том, что кейс-технологии усиливают практическую направленность обучения, развивают критическое мышление [6; 7].

Применение в обучении кейс-технологии позволяет использовать в обучении интерактивный подход, при котором упор делается на проблемную ситуацию, разбираемую и решаемую как самими обучающимися, так и при помощи преподавателя, исполняющего роль тьютора.

Цель использования кейс-технологии в обучении – закрепление знаний, полученных на занятиях, пройденных ранее, моделирование на занятии ситуаций из практической деятельности, формирование умения работать в команде. Кейсы формируют у обучающихся практический навык решения задач, максимально приближенных к реальной жизни,

стимулируя аналитические способности обучающихся. Кейс-технология в обучении максимально полно погружает обучающихся в будущую профессиональную деятельность и позволяет смоделировать как типовые, так и нестандартные ситуации.

Цель использования кейсов в обучении судебной медицине – приобретение умения постановки вопросов, подлежащих разрешению при назначении судебно-медицинских экспертиз, интерпретации заключения судебно-медицинского эксперта (специалиста), приобретение навыка использования специальных познаний в области медицины через участие судебного медика в следственных действиях при расследовании различных преступлений, в том числе преступлений против личности.

Использование кейс-метода на занятиях по судебной медицине предполагает дробление заранее подготовленных задач на части, соответствующие этапам назначения и производства судебно-медицинской экспертизы. Так, на первоначальном этапе группа обучающихся оценивает признаки, описанные в условии, например, при обнаружении трупа в конкретной заданной ситуации курсанты обращают внимание на положение, позу трупа, оценивают повреждения на трупе, обозначенные задачей. По результатам первого этапа, используя нормативные документы, курсанты составляют постановление о назначении судебно-медицинской экспертизы. Второй этап – информация из БСМЭ – получение ответов на поставленные курсантами в постановлении о назначении судебно-медицинской экспертизы вопросы. Задача курсантов на втором этапе состоит в сравнении заданных ими вопросов и полученных от экспертов ответов. На третьем этапе обучающиеся трактуют заключение и делают выводы по результатам полученного заключения и проведённой медицинской экспертизы. Роль преподавателя при проведении данного занятия – исполнение функции консультанта через разъяснение ошибок при постановке вопросов для эксперта при назначении экспертизы.

С целью реализации принципа наглядности обучения нами внедрены и используются ситуации, составленные в кейсы, с содержанием демонстрационного материала в виде фотографий повреждений на теле живых лиц, либо трупов. Дополненное описанием повреждение позволяет обучающемуся соединить теоретический материал по изучаемой теме и практическую его составляющую. В дальнейшем, при исполнении служебных обязанностей в своей профессиональной деятельности, благодаря подобному практико-ориентированному подходу, будущий следователь, оперуполномоченный уголовного розыска получает навык анализа повреждений и умение провести анализ признаков, обозначив вопросы для эксперта-медика.

Таким образом, кейс-технологии позволяют обучающимся погрузиться в ситуацию, понять и решить проблемы, связанные с назначением и производством судебно-медицинских экспертиз, уяснить формы участия эксперта-медика в расследовании преступлений. Важным моментом использования кейсов на практических занятиях является рефлексия ошибок, совершённых при погружении в ситуацию.

Однако здесь можно проследить и некоторые отрицательные элементы, связанные с моментом разработки материалов занятия на предварительном этапе. Успешной работе на практическом занятии предшествует длительная подготовительная стадия деятельности преподавателя, состоящая из создания ситуации на основе реальных событий, использования готовых заключений судебно-медицинской экспертизы, включения в кейс вопросов, стимулирующих креативный подход обучающихся к решению задач.

Кейс-метод – это эффективный метод обучения, который рекомендован к использованию также при проведении промежуточной аттестации по учебной дисциплине «Судебная медицина» для оценки уровня сформированности компетенций.

При реализации кейс-технологий преподаватель исполняет роль ментора, наставника, помогающего обучающимся совместить теорию и практику судебной медицины.

Перспективным направлением использования кейс-технологий в учебном процессе при обучении судебной медицине мы видим в улучшении визуальной составляющей задач, в увеличении наглядности в ситуациях (ситуационных задачах) за счёт использования муляжей, имитаторов ранений, поражений, применения макетов-носителей следов биологического происхождения, следов выстрела с близкой дистанции или следов выстрела в упор. Рекомендованные нами при преподавании учебной дисциплины «судебная медицина» средства наглядности успешно используются при преподавании учебных дисциплин медицинского профиля, таких как дерматовенерология [8, С. 131].

Несомненно, указанные предложения нисколько не умаляют имеющиеся средства наглядности, используемые на современном этапе обучения в виде мультимедийной поддержки, но рекомендованы в качестве дополнительного средства обучения, имеющего целью повысить практическую направленность обучения.

Практико-ориентированный подход реализуется при преподавании судебной медицины в ходе применения игровых технологий. Игровые технологии эффективно формируют знания, умения и навыки в сфере обучения дисциплинам юридического профиля [9].

Цель применения игровых технологий – освоить коммуникативные навыки, воплотить навыки следователя в игре. Игровые технологии позволяют студентам-юристам примерить на себя роль следователя, эксперта, эксперта-медика.

От обучающихся, не имеющих медицинских познаний, не изучавших латинского языка, на основе которого завязана медицинская терминология, требуется достаточного количества усилий для верного прочтения заключения о проведённой судебно-медицинской экспертизе биологических объектов, для запоминания терминов, используемых судебными медиками при описании повреждений, при классифицировании патологических состояний. Игровые методы при преподавании судебной медицины позволяют усвоить будущим следователям, дознавателям медицинские термины, встречающиеся при освоении дисциплины «Судебная медицина».

Среди практико-ориентированных подходов, используемых нами в ходе преподавания дисциплины, способствующих усвоению медицинской терминологии, применён метод составления кроссворда. Метод кроссвордов как игровая технология достаточно популярна в обучении как будущих медиков [10], так и среди преподавателей, обучающих юридическим дисциплинам [11]. Использование кроссвордов как одного из репродуктивных методов обучения в преподавании судебной медицины позволяет преподавателю повысить количество усвоенных курсантами и слушателями медицинских терминов, медицинских классификаций.

В ходе обучения судебной медицине нами реализовано два основных способа применения кроссворда на семинарах и практических занятиях: первый – через решение готовых кроссвордов, второй – через составление кроссвордов. Метод кроссвордов зарекомендовал себя как эффективное дидактическое средство, повышающее интерес обучаемых к учебной дисциплине, как способ активизации внимания обучаемых на занятии, как один из видов заданий на самостоятельную подготовку [12].

Для максимального погружения в практическую деятельность и усвоения информации о признаках конкретного повреждения (состояния), полученного от внешнего воздействия, у пострадавшего, курсантам предлагается игра «вопрос-ответ», в которой участвуют курсант-следователь, «осматривающий» тело пострадавшего (труп или живое лицо) и курсант-эксперт, уточняющий у курсанта-следователя признаки повреждений с целью установления вида повреждения. Сначала игра носит характер «угадайки», при которой курсант-эксперт задаёт вопросы курсанту-следователю. Например, вопросы

могут звучать так же, как и в постановлении о назначении судебно-медицинской экспертизы: имеются ли на теле потерпевшего повреждения, месте локализации повреждений, и т.п. По условию игры курсант-следователь может ответить только односложно: «да» или «нет».

В процессе получения курсантами информации о событии происшествия реализуются дедуктивные методы: от общего к частному, уточняя признаки каждого конкретного повреждения на теле трупа или живого лица.

Важно отметить, что проверка знаний здесь осуществляется как у курсанта-следователя, так и у курсанта-эксперта, так как один должен задать вопрос о признаках повреждений и сделать выводы по полученным ответам, а другой должен представлять повреждение, чтобы точно его описать по заданному вопросу.

Автором статьи активно применяется метод игры «вопрос-ответ» при проведении практического занятия по теме «Механическая асфиксия» [12]. Возможно применение данного метода в проведении занятий по темам: «Повреждения от действия тупых предметов», «Повреждения от действия острых предметов», «Осмотр трупа на месте его обнаружения».

Роль преподавателя при реализации игры – тренер, контролирующий результаты и гарантирующий соблюдение правил.

Таким образом, игровые технологии, как один из способов реализации практико-ориентированного подхода в обучении, способствуют приобретению обучающимися необходимых компетенций, позволяющих выполнять профессиональные навыки в рамках исполнения служебных обязанностей на должностях следователей, участковых уполномоченных полиции.

Выводы. В подготовке к практической деятельности курсантов нами проведён всесторонний анализ внедрения кейс-технологий и игровых методов обучения в преподавание учебной дисциплины «Судебная медицина». В обучении курсантов и слушателей судебной медицине мы рекомендуем применять игровые технологии: метод составления кроссвордов, игру «вопрос-ответ», ситуационные задачи с вкраплением визуальных компонентов в рамках реализации кейс-технологий. Обучающиеся активно участвуют во всех предложенных задачах, осваивают будущую профессиональную деятельность через игровые методики, совершенствуются в использовании медицинских терминов при назначении судебно-медицинской экспертизы.

Внедрение в образовательный процесс игровых методик совместно с кейс-технологиями продемонстрировало больше положительных элементов, таких как повышение интереса к учебной дисциплине, усвоение новых знаний, повышение мотивации в изучении судебной медицины, приобретение навыка работы с постановлениями о назначении судебно-медицинской экспертизы. Отрицательные элементы внедрения данных методов вытекают из значительного подготовительного этапа и высокого уровня задействованности преподавателя в подготовке ситуационных задач, подборке фотографий повреждений, составлении презентативного материала, поиску наглядных пособий.

Проведённое исследование применяемых в преподавании учебной дисциплины «Судебная медицина» практико-ориентированных методов позволяет нам рекомендовать в обучении курсантов и слушателей ситуационный анализ – кейс-технологии, игровые методы для повышения качества подготовки обучающихся юридического профиля.

Литература:

1. Колокольцев: некомплект личного состава МВД в России превышает 150 тысяч человек. – URL: https://www.fontanka.ru/2024/05/14/73575668/ (дата обращения: 10.01.2026)

2. 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. – Т. 13. – № 4. – С. 170-180

3. Едреев, Т.Ш.М. Применение кейс-метода в преподавании правовых дисциплин / Т.Ш.М. Едреев // Наука и молодежь: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Грозный, 20 октября 2023 г. – Грозный: Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, 2023. – С. 416-419. – DOI: 10.36684/111-1-2023-416-419

4. Ератова, Т.И. Реализация технологии кейс-стади в формировании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции / Т.И. Ератова // Научно-исследовательские решения современной России в условиях кризиса: материалы XXVI Всерос. науч.-практ. конф. В 2 ч. – Ростов-на-Дону: Южный университет (ИУБиП); ВВМ, 2020. – С. 104-108

5. Иванченко, Е.А. К вопросу о качестве формирования профессиональных компетенций по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» / Е.А. Иванченко, А.М. Сальный // Kant. – 2020. – № 2(35). – С. 238-241

6. Гулакова, М.В. Кейс-метод как основа практико-ориентированного обучения / М.В. Гулакова, Г.И. Харченко // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2(63). – С. 143-145

7. Zhakypova, Z.Zh. Game technologies in the educational process at a university / Z.Zh. Zhakypova, Q. Zheng // Bulletin of Kyrgyz State University named after I. Arabaev. – 2025. – № 1/1. – P. 348-355

8. Адаскевич, В.П. Коллекция муляжей кафедры дерматовенерологии и косметологии ВГМУ как составная часть учебного процесса и истории муляжного искусства / В.П. Адаскевич, О.С. Зыкова // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2025. – Т. 24. – № 2. – С. 130-137

9. Игровые технологии обучения правовым дисциплинам / О.И. Ваганова, К.С. Гордеев, Л.И. Кутепова, И.Е. Барабина // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 4(33). – С. 41-43

10. Карлова, Н.А. Применение методики использования кроссвордов в обучении ординаторов по специальности «рентгенология» / Н.А. Карлова, М.Г. Бойцова, Я.П. Зорин // Визуализация в медицине. – 2021. – Т. 3. – № 4. – С. 3-8

11. Долинская, В.В. Проблемы практико-ориентированного обучения на разных уровнях образования / В.В. Долинская // Образование и право. – 2017. – № 3. – С. 81-86. – EDN: YMALBB

12. Жигалова, Г.Г. Инновационные методы в преподавании учебных дисциплин криминалистической направленности – судебной медицины и судебной психиатрии / Г.Г. Жигалова, Н.Г. Радзиевская // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 225-228

УДК 376.356
учитель математики Жиркова Мария Романовна
Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат для неслышащих обучающихся (г. Якутск);
кандидат физико-математических наук, доцент Попова Алена Михайловна
Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск)

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье обосновывается актуальность развития математической речи у обучающихся с нарушениями слуха в контексте требований ФГОС к формированию коммуникативных универсальных учебных действий. Анализируются специфические трудности данной категории учащихся в вербализации математических действий, обусловленные первичным сенсорным дефектом и особенностями формирования словесной речи в условиях слуховой депривации. На основе анализа фундаментальных трудов классиков сурдопедагогики и современных методических исследований предлагается авторская методика развития математической речи. Методика включает три взаимосвязанных направления: обогащение терминологического словаря, совершенствование грамматического строя речи и моделирование коммуникативных ситуаций на уроке. В качестве эффективного практического приема подробно описывается организация коллективной проверки самостоятельных работ с использованием общей таблицы результатов. Данный прием создает естественную мотивацию для речевого общения на учебном материале. Приводятся конкретные примеры реализации методики при изучении темы «Сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями» в 5 классе. Результаты экспериментальной работы подтверждают положительную динамику развития всех компонентов математической речи у обучающихся. Предложенный подход способствует не только развитию точной и аргументированной математической речи, но и повышению общей коммуникативной активности обучающихся. Это обеспечивает их успешную социализацию и формирование жизненных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
Ключевые слова: нарушение слуха, математическая речь, коммуникативные ситуации, моделирование, речевая деятельность.
Annotation. The article substantiates the relevance of developing mathematical speech in students with hearing impairments in the context of the Federal State Educational Standard requirements for the formation of communicative universal educational actions. The specific difficulties of this category of students in verbalizing mathematical actions, caused by the primary sensory defect and the peculiarities of the formation of verbal speech in conditions of auditory deprivation, are analyzed. Based on the analysis of the fundamental works of the classics of deaf education and modern methodological research, the author's methodology for developing mathematical speech is proposed. The methodology includes three interrelated areas: enrichment of the terminological vocabulary, improvement of the grammatical structure of speech, and modeling of communicative situations in the lesson. As an effective practical technique, the organization of collective verification of independent work using a common table of results is described in detail. This technique creates a natural motivation for verbal communication based on the educational material. The article provides specific examples of implementing this technique in the study of the topic «Addition and Subtraction of Fractions with the Same Denominators» in the 5th grade. The results of the experimental work confirm the positive dynamics in the development of all components of mathematical speech among students. The proposed approach not only promotes the development of precise, logical, and well-reasoned mathematical speech, but also enhances the overall communicative activity of students. This approach ensures successful socialization and the formation of life competencies in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Students with Disabilities.
Key words: hearing impairment, mathematical speech, communicative situations, modeling, and speech activity.

Введение. Современный этап развития специального и инклюзивного образования в Российской Федерации характеризуется стратегической направленностью на обеспечение равных возможностей для получения качественного образования всеми обучающимися, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ключевые ориентиры этого процесса закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) и Федеральной адаптированной образовательной программе основного общего образования для обучающихся с ОВЗ, утвержденной приказом Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 № 1025 [6].

В числе приоритетных задач освоения адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) для глухих и слабослышащих обучающихся выделяется целенаправленно «формирование речи как средства общения и познания» [6]. Стандарт подчеркивает необходимость формирования коммуникативных универсальных учебных действий, в структуру которых входит осознанное построение речевых высказываний, умение учитывать позицию собеседника, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества [8]. Особое значение приобретает овладение навыками смыслового чтения и умение работать с информацией, представленной в различной форме, что напрямую связано с развитием математической речи как части научного стиля речи.

Вместе с тем, формирование полноценной математической речи у обучающихся с нарушениями слуха сопряжено с объективными трудностями. Словесная речь у данной категории детей не формируется спонтанно, а требует целенаправленного и «искусственного» построения в процессе специально организованного обучения [3]. Это приводит к качественному своеобразию речи, ее ограниченному объему по сравнению со слышащими сверстниками и создает существенные препятствия в операциях анализа, выделения существенных признаков математических объектов и их понятийного обобщения. Несформированность научного стиля речи становится одним из наиболее значимых барьеров в освоении математики, что требует разработки специальных педагогических технологий, компенсирующих последствия сенсорного дефекта.

Изложение основного материала статьи. Проблема развития математической речи у обучающихся с нарушениями слуха имеет глубокую научную проработку в трудах отечественных специалистов в области сурдопедагогики и методики преподавания математики.

Фундаментальные исследования классиков сурдопедагогики заложили теоретические основы формирования речевой деятельности у глухих и слабослышащих детей. С.А. Зыковым была создана система обучения глухих детей с введением в учебный процесс предметно-практического обучения, в рамках которой речь формируется в единстве с деятельностью [3]. К.Г. Коровин разработал методические основы развития речи, ориентированные на формирование у учащихся навыков

общения в различных видах учебной деятельности [4]. А.Г. Зикеевым определены принципы, формы и методы учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях для детей с нарушениями слуха, подчеркивающие необходимость специальной организации речевой среды [2]. В работах этих авторов обосновывается принципиальная роль единства предметно-практической деятельности, наглядности и речевого общения как необходимого условия усвоения языка. Особое значение имеют исследования, посвященные специфике развития понятийного мышления и усвоения научных понятий в условиях сенсорной депривации, что является прямым основанием для изучения математической терминологии как части научного стиля речи.

Существенный вклад в развитие методики обучения математике детей с нарушениями слуха внесли исследования В.А. Суховой, И.А. Витухиной и И.А. Никольской. В работах В.А. Суховой рассматривались вопросы организации образовательного процесса и методов обучения в специальных школах для глухих детей, при этом особое внимание уделялось формированию речи в ходе обучения математике [7]. И.А. Витухиной были изучены особенности усвоения математической символики глухими обучающимися и разработаны специфические методы обучения, способствующие осмысленному пониманию содержания математических задач [1]. И.А. Никольская в своих исследованиях анализирует специфику понимания математического текста глухими школьниками и предлагает методические приемы, направленные на развитие математической речи в процессе обучения [5].

Обобщая результаты названных исследований, можно констатировать, что в современной методике обучения детей с нарушениями слуха развитие слуха и речи перестает рассматриваться как отдельная задача, изолированная от предметного содержания. Оно становится неотъемлемой частью самой структуры урока математики, пронизывая все виды учебной деятельности. Настоящее исследование опирается на сложившийся теоретический фундамент, но ставит своей задачей дальнейшую конкретизацию и экспериментальную апробацию комплексной методики, учитывающей не только лингвистические, но и коммуникативно-деятельностные аспекты.

Разработанная методика развития математической речи у обучающихся с нарушениями слуха базируется на коммуникативно-деятельностном подходе и включает три взаимосвязанных направления коррекционно-развивающей работы, реализуемых в единстве на протяжении всего периода обучения.

1. Обогащение и активизация терминологического словаря. Систематическая работа по накоплению и активизации математической лексики предполагает ведение каждым обучающимся индивидуального терминологического словаря (отдельной тетради или папки), в который последовательно вносятся новые лексические единицы, словосочетания, термины, формулы и правила с примерами их употребления в контексте. Структура словарной статьи включает термин, его объяснение, иллюстративный пример, а также визуальную опору (рисунок, схему, символ), способствующую лучшему запоминанию и пониманию значения. Актуализация словаря осуществляется на каждом уроке при введении нового понятия, в ходе повторения изученного материала, при выполнении практических заданий и закреплении полученных знаний.

2. Совершенствование грамматического строя математических высказываний. Второе направление ориентировано на коррекцию и развитие грамматической стороны речи в процессе оперирования математическим содержанием. В качестве эффективного методического приема используются упражнения на выявление и исправление преднамеренно допущенных грамматических и смысловых ошибок в готовых математических высказываниях. Приведем пример организации такой работы с использованием задания из учебника математики для 5 класса (Н.Я. Виленкин и др., ч. 2).

Задание. Упростить выражение 124+a+176 и найти его значение при заданных значениях переменной a.

Решение. Упрощение выражения: 124+ a + 176 = 300 + a.

а) при a = 200; 300 + 200 = 500 (верно); б) при a = 300; 300 + 400 = 700 (ошибка: вместо 300 подставлено 400); в) при a = 100; 300 + 100 = 500 (ошибка: неверно выполнено сложение 300 и 100); г) при a = 800; 300 + 800 = 1100 (верно); д) при a = 900; 300 + 900 = 1200 (верно).

Анализ деятельности обучающихся с нарушениями слуха при выполнении подобных заданий показывает, что они, как правило, успешно обнаруживают математическую ошибку, однако испытывают значительные затруднения при формулировании суждения о том, в чем именно заключается ошибка и каков правильный способ ее устранения. В связи с этим задача педагога заключается в организации работы, направленной на подведение обучающихся к самостоятельному продуцированию корректного речевого высказывания с использованием адекватной математической терминологии.

3. Моделирование коммуникативных ситуаций на учебном материале. Третье направление является ключевым элементом предлагаемой методики. Его реализация основана на создании в ходе урока условий, естественным образом мотивирующих обучающихся к речевому взаимодействию. В качестве одного из наиболее эффективных приемов выступает организация коллективной проверки самостоятельной работы с использованием общей таблицы результатов, проецируемой на доске. Данный прием позволяет трансформировать рутинную процедуру проверки в содержательную учебную коммуникацию, в процессе которой обучающиеся не только фиксируют полученные результаты, но и вербализуют ход своих рассуждений, сравнивают ответы, выявляют и анализируют ошибки, аргументируют свою позицию в ходе учебного диалога.

Рассмотрим реализацию данного приема на примере изучения темы «Сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями» в 5 классе (учебник Н.Я. Виленкина и др., часть 2, № 192). Организация работы предполагает использование общей таблицы результатов (таблица 1). Перед внесением своего ответа в таблицу каждый обучающийся проговаривает его, опираясь на заданную речевую формулу, что обеспечивает единство математического содержания и его вербального оформления.

Таблица 1

Протокол коллективной проверки домашнего задания по теме «Сложение дробей с одинаковыми знаменателями» (5 класс)

ФИО ученика	Задание а) 2/11+5/11	Задание б) 1/8+4/8	Речевое сопровождение (пример высказывания ученика)	Инициирующая реплика учителя
Маша	7/11	5/8	«При сложении двух одиннадцатых и пяти одиннадцатых у меня получилось семь одиннадцатых»	«Верно ли решила Маша?»
Витя	7/22	5/16	«При сложении двух одиннадцатых и пяти одиннадцатых у Вити получилось семь двадцать вторых»	«Верно ли решил Витя? В чем ошибка?»
Анна	7/11	5/8	«При сложении одной восьмой и четырех восьмых у меня получилось пять восьмых»	«Объясни, как ты складывала дроби».
...	...	...	...	...

Заполнение таблицы выступает содержательной основой для организации учебной дискуссии. В ходе коллективного обсуждения обучающиеся сопоставляют различные варианты ответов, выявляют и анализируют типичные ошибки. В приведенном примере (ответ Вити) демонстрируется характерная ошибка, связанная с неверным применением правила сложения дробей, что становится предметом совместного анализа и поиска верного способа решения. Учитель выполняет фасилитирующую функцию, инициируя речевую активность с помощью вопросов, направленных на развитие аргументации и рефлексии: «Согласны ли вы с ответом?», «Почему вы так считаете?», «Кто может объяснить Вите его ошибку?», «Как правильно сформулировать правило?».

Таким образом, формализованная процедура проверки трансформируется в действенный инструмент развития связной, логически выстроенной и аргументированной математической речи в условиях диалогического взаимодействия. Предложенный прием позволяет не только диагностировать уровень усвоения учебного материала, но и целенаправленно формировать у обучающихся с нарушениями слуха коммуникативные универсальные учебные действия в единстве с предметными знаниями.

Исследование проводилось на базе Республиканской специальной (коррекционной) школы-интернат для неслышащих обучающихся. В экспериментальную группу вошли 6 обучающихся с нарушениями слуха 5 класса. Контрольную группу составили 4 обучающихся параллельного 5 класса со сходными характеристиками слухового статуса.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена первичная диагностика уровня сформированности математической речи у обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Диагностическая программа включала оценку по следующим критериям: объем активного математического словаря (количество правильно употребляемых терминов в самостоятельной речи); грамматическая правильность математических высказываний (соответствие нормам согласования и управления); способность к связному объяснению хода решения задачи (развернутость, логичность, полнота высказывания); способность к аргументации собственной точки зрения в условиях учебного диалога (обоснованность, доказательность). Результаты констатирующего этапа представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Уровень развития математической речи обучающихся на констатирующем этапе

Критерий	Экспериментальная группа (n=6)	Контрольная группа (n=4)
Достаточный объем активного математического словаря	33,33%	40,00%
Грамматическая правильность высказываний	33,33%	20,00%
Способность к связному объяснению решения	16,67%	20,00%
Способность к аргументации в диалоге	0,00%	0,00%

Количественный и качественный анализ полученных данных позволил установить, что исходный уровень развития математической речи в обеих группах характеризуется как ниже среднего. Наибольшие затруднения обучающиеся испытывали при построении связных монологических высказываний и аргументации своей позиции в ходе учебного взаимодействия. Типичными ошибками являлись нарушение грамматического согласования слов в предложениях, пропуск значимых содержательных элементов высказывания, подмена развернутого объяснения односложным ответом, неумение сформулировать вопрос или корректно выразить возражение.

В экспериментальной группе в течение пяти месяцев реализовывалась авторская методика, включающая ведение терминологических словарей, упражнения на исправление ошибок и моделирование коммуникативных ситуаций на каждом уроке. В ходе формирующего этапа зафиксирована положительная динамика. К его окончанию обучающиеся стали активнее использовать математическую терминологию, сократилось количество грамматических ошибок. Наиболее существенные изменения произошли в коммуникативной сфере: возросла инициативность при вступлении в диалог, активизировалась вопросно-ответная деятельность, появились попытки аргументации. На начальных стадиях аргументация нередко оставалась неполной и требовала стимулирующей поддержки педагога.

По завершении формирующего этапа была проведена повторная диагностика уровня сформированности математической речи в экспериментальной и контрольной группах. Результаты контрольного этапа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты уровня развития математической речи на контрольном этапе

Критерий	Экспериментальная группа (n=6)	Контрольная группа (n=4)
Достаточный объем активного математического словаря	83,33%	60,00%
Грамматическая правильность высказываний	50,00%	20,00%
Способность к связному объяснению решения	50,00%	20,00%
Способность к аргументации в диалоге	33,33%	0,00%

Фиксация положительной динамики по всем исследуемым показателям в экспериментальной группе позволяет заключить, что разработанная методика, ядром которой является моделирование коммуникативных ситуаций на уроках математики, оказывает наиболее существенное влияние на формирование компонентов математической речи, сопряженных с речевой коммуникацией и необходимостью самостоятельного построения развернутых высказываний. Положительная динамика по критерию «объем активного математического словаря» зафиксирована в обеих группах, однако в экспериментальной группе она выражена значительно интенсивнее, что обусловлено систематической работой с терминологическими словарями и регулярной актуализацией математической лексики в процессе коммуникативных ситуаций.

Для проверки достоверности выявленных различий между показателями экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе был применен критерий Манна-Уитни. Установлено, что различия являются статистически значимыми при уровне значимости $p < 0{,}01$. Полученные значения позволяют заключить, что положительная динамика в экспериментальной группе обусловлена не случайными факторами, а целенаправленным применением разработанной методики.

Выводы. Проведенное исследование подтверждает фундаментальное положение сурдопедагогики о том, что развитие речи у детей с нарушениями слуха требует специально организованной, «искусственно» конструируемой речевой среды [2; 3]. Важно подчеркнуть, что предложенная методика не предполагает кардинальной перестройки учебного процесса или использования сложных технических средств. Она органично интегрируется в структуру традиционного урока математики, обогащая его речевую составляющую и акцентируя коммуникативное взаимодействие участников образовательного процесса. Разработанные приемы являются воспроизводимыми и могут быть адаптированы к различным темам курса математики в основной школе.

Литература:

1. Витухина, И.А. Особенности овладения глухими учащимися математической символикой на уроках математики / И.А. Витухина // Особенности учебно-воспитательной работы в вечерней школе для глухих и слабослышащих / под ред. А.П. Гозовой. – Ленинград, 1983. – С. 33-37

2. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Зикеев. – Москва: Академия, 2007. – 200 с.

3. Зыков, С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения: фрагмент / С.А. Зыков // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 3. – С. 43-51

4. Коровин, К.Г. Методические основы формирования у глухих учащихся навыков связной речи / К.Г. Коровин. – Москва: Педагогика, 1978. – 160 с.

5. Никольская, И.А. Развитие речи учащихся с нарушениями слуха на уроках математики / И.А. Никольская // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 14-21

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1025 «Об утверждении Федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220006 (дата обращения: 28.08.2024)

7. Сухова, В.Б. Обучение математике в V-VIII классах школ для глухих и слабослышащих детей / В.Б. Сухова. – Москва: Академия, 2002. – 208 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 28.08.2024)

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Зебзеева Валентина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ

Аннотация. Формирование коммуникативных умений – важнейшая задача дошкольного образования. В статье рассматриваются проблемные зоны освоения детьми коммуникативных умений, такие как: недостаточная сформированность умений договариваться, аргументировать, конструктивно разрешать конфликты, а также, осуществлять совместное планирование, достигать конечного результата. Для устранения этих проблем автор предлагает использовать комплекс сюжетно-ролевых игр, обеспечивающий последовательное, поэтапное формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. На первом этапе освоения культурных норм диалога организовывались сюжетно-ролевые игры: «Телевидение», «Случай в кафе» и игровое занятие «Вежливые слова» с использованием кукольного театра. На втором этапе, направленном на отработку умений построения развернутых диалогов и аргументации, были организованы сюжетно-ролевые игры «К нам пришли гости», «Курьерская служба доставки» и коммуникативный тренинг «Договорись со мной». На третьем этапе, направленном на формирование умений разрешать конфликты и применять вежливые формы, реализовывались сюжетно-ролевая игра «Бюро добрых услуг», коммуникативный практикум «Решаем конфликты». На четвертом этапе, обеспечивалось комплексное применение всех сформированных умений в итоговом проекте – сюжетно-ролевой игре «Создание и выступление в театре». По результатам проведенной работы у детей

наблюдалась положительная динамика в усвоении коммуникативных умений – от освоения формальных образцов общения к самостоятельному и осмысленному применению коммуникации как инструмента сотрудничества в проектной деятельности, что подтверждает эффективность разработанного комплекса игр.

Ключевые слова: умения, коммуникативные умения, средство формирования, сюжетно-ролевые игры, дошкольный возраст.

Annotation. The formation of communication skills is the most important task of preschool education. The article examines the problem areas of children's development of communicative skills, such as: insufficient formation of the skills to negotiate, argue, constructively resolve conflicts, as well as to carry out joint planning and achieve the final result. To eliminate these problems, the author suggests using a set of story-based role-playing games that ensure the consistent, step-by-step formation of communication skills in older preschool children. At the first stage of mastering the cultural norms of dialogue, role-playing games were organized: «Television», «The incident in the cafe» and a game lesson «Polite words» using a puppet theater. At the second stage, aimed at developing the skills of building detailed dialogues and argumentation, story-role-playing games «Guests have come to us», «Courier delivery service» and a communicative training «Negotiate with me» were organized. At the third stage, aimed at developing the skills to resolve conflicts and apply polite forms, the plot-role-playing game «Bureau of Good Offices» and the communicative workshop «Solving conflicts» were implemented. At the fourth stage, a comprehensive application of all the skills developed was ensured in the final project – the story role-playing game «Creation and performance in the theater». According to the results of the work carried out, children showed positive dynamics in the assimilation of communicative skills – from the development of formal communication patterns to the independent and meaningful use of communication as a tool for cooperation in project activities, which confirms the effectiveness of the developed set of games.

Key words: skills, communication skills, means of formation, story-role-playing games, preschool age.

Введение. Коммуникативные умения имеют важную роль в социализации детей дошкольного возраста. Ребенок должен научиться общаться со сверстниками, приходить к согласию, понимать партнера по взаимодействию, правильно реагировать на его состояние.

Ключевыми проблемами формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста являются: сложности концентрации внимания; недостаточный словарный запас; трудности звукопроизношения; сложности социализации; отсутствие контроля эмоций и поведения; застенчивость, закрытый тип личности; неумение распознавать чувства и эмоции других людей; неравномерное когнитивное развитие (О.А. Петушкова) [11, С. 501]. В современных исследованиях (Л.В. Мамедова, Л.В. Кудренко) [9, С. 74], посвященных изучению данной проблемы рассматриваются: компоненты коммуникативной культуры: к которой относят культуру говорения, культуру слушания, эмоциональную культуру (К.А. Гаврилова) [5, С. 222]. В других источниках выделяют информационный, интерактивный и перцептивный компоненты (Е.Ю. Гончарова) [6, С. 141], а также информационно-коммуникативный, регулятивно-коммуникативный, аффективно-коммуникативный компоненты (И.Б. Бичева, А.А. Нарядчикова, Ю.Ю. Бочкарева) [3, С. 80]. Приводится содержание (Э.И. Нигматуллина, С.К. Савицкий, М.Ф. Умаров, С. Л. Хаустов) [10, С. 22], особенности работы с дошкольниками в процессе формирования коммуникативных умений (Зебзеева В.А) [8, С. 29].

На основе анализа исследований М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А.Г. Арушановой был определен комплекс ключевых коммуникативных умений, характерных для детей старшего дошкольного возраста. Ребенок должен научиться пользоваться в процессе общения вежливыми речевыми оборотами; выстраивать общение; положительно относиться к совместному общению; проявлять эмпатию и отзывчивость. Только в общении ребенок может осознать свои положительные и отрицательные стороны и изменить свою самооценку (Л.Ю. Шавшаева, Л.С. Самсоненко) [14, С. 259]. Характеристиками такого процесса общения являются согласованность, взаимная полезность, эффективность, т.е. конструктивность (И.В. Енова, А.А. Астахова, А.Д. Янина) [7, С. 21]. Согласно позиции П.Я. Гальперина, становление любого умения проходит ряд этапов: от создания мотивации и освоения образца через внешне речевое сопровождение к внутреннему, автоматизированному навыку.

Н.Ф. Талызина, акцентирует внимание на переходе от совместной, распределенной деятельности со взрослым к самостоятельному выполнению действия ребенком. Это в полной мере относится и к коммуникативным умениям. Эффективным средством, обеспечивающим естественный контекст для прохождения всех этих этапов, выступает сюжетно-ролевая игра различной тематики: бытовой, профессиональной и общественной. Причиной недостаточного использования игровой деятельности являются современные установки и изменения в образовательном процессе дошкольных учреждений (Д.В. Бурлыков, Н.А. Эрдниева, Н.А. Шагаева) [4, С. 118].

В играх ребенок воспроизводит отношения, действия, возникающие в мире взрослых, но при этом их не копирует, а изменяет в зависимости от фантазии, воображения. Когда берет на себя различные роли, он должен поддерживать диалог для развития сюжета, устанавливать контакт с партнерами, аргументировать свои поступки и конструктивно разрешать неизбежно возникающие конфликты интересов.

Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова рассматривая игру как сложное многокомпонентное явления, выделяют: сюжет, содержание, роль, игровые действия, игровые правила, игровые отношения.

Методическая разработка сюжетно-ролевой игры «3D-лаборатория: Морские обитатели», применение детской журналистики в проектной деятельности на примере проекта «ЖУРавлик» (Г.Х. Халимдарова, Л.Г. Шадрина) [13, С. 38] ставит своей главной целью формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста (О.А. Петушкова) [12, С. 221]. Целенаправленная работа с каждым ее структурным компонентом игры, превращает игровое пространство в лабораторию коммуникации, где умение договориться становится ключом к увлекательной игре, а сама игра – мотивирующей практикой общения. Коммуникативная компетентность дошкольников определяется степенью популярности ребенка в группе детей и проявляется в готовности реализовывать позитивные стратегии в общении, в степени социальной адекватности поведения, интересе к авторитетному взрослому, отсутствии закрытости, отгороженности (Ю.В. Батенова, О.А. Рощина) [2, С. 31]. Н.С. Александрова, О.А. Петушкова выделяют критерии исследования коммуникативных умений: мотивационный, когнитивный, операциональный, рефлексивный [1, С. 113].

Для изучения первоначального уровня сформированности коммуникативных умений мы использовали методику «Наблюдение за свободной деятельностью детей» (модификация методики Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой), которая позволила оценить: как ребенок вступает в общение со сверстником, поддерживает диалог, договаривается и может ли конструктивно выстраивать отношения, предотвращать конфликты, пользоваться культурными нормами общения. В режимных моментах мы стремились зафиксировать не спровоцированные взрослым акты общения.

Для диагностики уровня сформированности когнитивного и вербального компонента коммуникативных умений, а именно: аргументировать свою позицию, владеть основами конструктивного разрешения конфликтов, понимать эмоциональное состояние партнера и проявлять эмпатию была использована методика «Закончи историю» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). Ребенку предъявлялись три ситуации: «Дети ссорятся из-за машинки…», «Девочка упала и поранила

коленку...», «Мальчик по неосторожности толкает другого…». Методика «Совместное рисование в парах «Волшебные кружки»» (модификация методики Е.О. Смирновой) была направлена на выявление умений, необходимых для продуктивного взаимодействия: договариваться, совместно планировать и осуществлять деятельность, достигать конечного результата.

Высокий уровень сформированности умений составил всего 44%. Среди них вступать в контакт, поддерживать диалог, использовать культурные нормы общения – 55%; аргументировать свою позицию, предлагать конструктивные решения, вербально выражать эмпатию и понимать эмоций другого – 46%; договариваться и взаимодействовать – 30%. Ключевыми проблемными зонами стали: недостаточная сформированность умений: договариваться, аргументировать, конструктивно разрешать конфликты, а также, осуществлять совместное планирование, достигать конечного результата.

Целью исследования является теоретическое обоснование и подбор комплекса сюжетно-ролевых игр, обеспечивающих успешное формирование коммуникативных умений у старших дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Реализация комплекса игр проходила поэтапно. «Мотивационно-операциональный этап» был направлен на освоение культурных норм диалога. На этом этапе мы использовали: сюжетно-ролевые игры: «Телевидение», «Случай в кафе» и игровое занятие «Вежливые слова» с использованием кукольного театра. В игре «Телевидение», мы выбрали сюжет съемки интервью не случайно. Эта публичная, регламентированная форма диалога создавала для детей четкий и безопасный «коридор» для общения, снимала страх перед самостоятельной инициацией разговора. На старте мы приняли на себя роль «продюсера»: подготовили карточки-шаблоны с конкретными, открытыми вопросами «Как тебя зовут?», «Какая твоя любимая игра?», «Расскажи о своем домашнем питомце» и микрофон-игрушку как символический атрибут, передающий право голоса. Каждое интервью начиналось с обязательных формул приветствия, а именно «Здравствуйте!», «Добрый день!» и представления «Меня зовут…», а заканчиваться словами благодарности: «Спасибо за интересную беседу!», «Благодарю, что пришли!». Игровые действия детей на этом этапе были предельно конкретны и регламентированы. «Ведущий» брал карточку с вопросом, зачитывал его и передавал микрофон «гостю». «Гость» давал ответ, после чего микрофон возвращался ведущему для следующего вопроса. По мере освоения этого алгоритма наша роль менялась на «помощника режиссера»: мы отходили от прямого руководства, вмешиваясь лишь при необходимости, косвенно. Дети начинали использовать эту структурированную модель как надежный инструмент для успешного вступления в контакт.

Игра «Случай в кафе» проводилась с использованием атрибутов общественного места (меню, муляжи еды, форма официанта). Мы совместно с детьми прописывали алгоритм взаимодействия: приветствие → выбор → заказ → благодарность → прощание. Многократное проигрывание этого алгоритма с акцентом на вежливые клише позволило сформировать у детей умение выстраивать диалог по социальному шаблону.

На втором этапе («Содержательно-диалогическом»), направленном на отработку умений построения развернутых диалогов и аргументации, в содержание работы были включены: сюжетно-ролевая игра «К нам пришли гости», «Курьерская служба доставки» и коммуникативный тренинг «Договорись со мной». В игре «К нам пришли гости» мы специально насытили сюжет скрытой информацией, чтобы усложнить коммуникативную задачу. Каждый «гость» получил от нас карточку с пиктограммой и краткой надписью, указывающей на его «особенность». Например, «Не ем сладкое (аллергия)», «Люблю играть в настольные игры», «Не люблю смотреть мультфильмы».

Таким образом, простой бытовой сюжет превратился в исследовательскую и проблемную ситуацию, где для успешного приема гостей недостаточно было просто накрыть стол, а требовалось раскрыть их скрытые потребности и предпочтения. Игровые действия закономерно сместились на выяснение и согласование. «Хозяева» начинали задавать гостям уточняющие вопросы: «А ты что любишь: конфеты или фрукты?», «В какие настольные игры ты умеешь играть?» После того как все «особенности» были выявлены, перед детьми вставала новая задача - договориться между собой, учесть пожелания.

Для дальнейшего усложнения и отработки умения в условиях, максимально приближенных к практической деятельности, мы использовали игру «Курьерская служба доставки». Перед началом игры была проведена подготовительная работа: мы рассмотрели с детьми карту микрорайона, обсудили, кто такие курьеры и диспетчеры, и какие сложности могут возникнуть при доставке. Мы выступали в роли «сложного клиента», делая «особенные» заказы («доставьте торт, очень боится тряски; привезите пять воздушных шаров, чтобы ни один не лопнул»).

Дети распределяли роли («клиент», «диспетчер», «курьер») по желанию, но мы мягко направляли процесс, чтобы в каждой роли попробовали себя разные дети, особенно те, кто испытывал трудности в диалоге. Формированию умения способствовала сама логика игры. Мы фиксировали прогресс, когда дети начинали не просто передавать информацию, а предвосхищать проблемы в диалоге: курьер спрашивал у диспетчера: «А на каком этаже квартира?» Дети стали использовать речь как инструмент планирования и координации.

На третьем этапе («Тренировочно-моделирующем»), направленном на формирование умений разрешения конфликтов и применения вежливых форм в сложных ситуациях, мы реализовали: сюжетно-ролевую игру «Бюро добрых услуг», коммуникативный практикум «Решаем конфликты». В игре «Бюро добрых услуг» мы искусственно смоделировали сюжет работы службы примирения, чтобы принципиально изменить позицию ребенка в конфликтной ситуации. Это позволило нам вывести детей из привычной роли участника спора в новую, непривычную роль внешнего арбитра и помощника.

Мы начали с того, что сами выступили в качестве ведущих «сотрудников бюро», чтобы продемонстрировать образец поведения. Мы подготовили и разыграли по ролям несколько карточек с описанием типичных конфликтов («Два друга хотят играть одной и той же новой машинкой и уже начали ее тянуть каждый на себя», «Девочка построила башню из кубиков, а мальчик случайно ее задел, и она рассыпалась»). При этом мы показывали, как «клиент» может спокойно описать свою проблему без обвинений, например («Мне обидно, потому что…», а «сотрудник» – как задать уточняющие вопросы, такие как «Что случилось?», «Что вы оба хотите?», «Как вы себя чувствуете?». Мы предлагали генерировать несколько альтернатив: поделить время, например «сыграть в машинку по очереди, найти. Мы наблюдали, как на смену привычным силовым «отнять» или эгоцентричным «это мое, я первый взял» решениям приходили предложения, направленные на поиск взаимовыгодного компромисса. В процессе такой игры они постепенно начинали воспринимать конфликт как общую коммуникативную проблему.

Четвертый этап («Творчески-импровизационный») обеспечивал комплексное применение всех сформированных умений в итоговом проекте – сюжетно-ролевой игре «Создание и выступление в театре». Особый акцент делался на совместное планирование долгосрочной деятельности. Эту задачу мы реализовали через игру-проект «Создание и выступление в театре». Мы выступили лишь в качестве «заказчика», озвучив детям общую идею: «Мне бы очень хотелось увидеть настоящий спектакль, который вы сами придумаете и поставите». В качестве «ресурсов» мы предоставили им разнообразные материалы для творчества: коробку с элементами костюмов и тканями для их создания, набор для грима. Все ключевые решения дети принимали самостоятельно. Выбор пьесы стал первым испытанием: дети предложили несколько известных сказок («Теремок», «Репка», «Колобок»). Вместо спора о том, чей вариант лучше, они быстро договорились провести голосование, подсчитав голоса и приняв решение большинства. При распределении ролей ситуация усложнилась,

так как на некоторые роли (например, Колобка или Медведя) было несколько претендентов. Мы наблюдали, как дети не ссорились, а вступали в переговоры: одни аргументировали свой выбор («У меня громкий голос, я буду рассказчиком»), другие предлагали справедливые компромиссы («Давай мы будем двумя медведями: один бурый, а другой белый»), третьи, видя спор, добровольно уступали, соглашаясь на другую, не менее важную роль («Ладно, я буду дедушкой, а ты играй Колобка, но тогда ты помоги мне сделать бороду»). Факт сформированности умений стал для нас очевиден именно в этих моментах самоорганизации. Мы видели, как дети применяли на практике весь освоенный арсенал: они вступали в контакт, чтобы собрать всех на обсуждение; поддерживали развернутый диалог при планировании; договаривались и находили компромиссы при распределении ролей; аргументировали свои творческие и организационные идеи; конструктивно разрешали неизбежные разногласия, апеллируя к общей цели («Мы же хотим красивый спектакль, давайте не ссориться»). Спонтанное, осмысленное и эффективное общение детей, позволившее им без нашего прямого руководства слаженно пройти путь от идеи до премьеры, стало для нас главным доказательством того, что коммуникативные умения перешли из разряда тренируемых навыков в инструменты реальной совместной деятельности.

При повторной диагностике высокий уровень сформированности коммуникативных умений повысился на 30% и составил 74%, что подтверждает эффективность используемого комплекса сюжетно-ролевых игр.

Выводы. Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов. Эффективное формирование коммуникативных умений требует создания специальных педагогических условий, обеспечивающих постепенное усложнение коммуникативных задач и переход от совместной деятельности со взрослым к самостоятельному взаимодействию. В соответствии с этим был разработан и реализован четырехэтапный комплекс сюжетно-ролевых игр. Сюжет выступал не как фон, а как генератор коммуникативных ситуаций. Распределение ролей должно, особенно на начальных этапах, направляться взрослым с целью вывода ребенка из зоны коммуникативного комфорта и предоставления ему нового поведенческого образца. Сама роль должна нести в себе коммуникативное предписание (вежливый официант, внимательный диспетчер, беспристрастный сотрудник бюро), которое задает социально одобряемый вектор речевому поведению ребенка. Игровые действия проектировались как действия, прежде всего, коммуникативные. Таким образом, реализация поэтапного комплекса сюжетно-ролевых игр в процессе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста позволила организовать последовательный и мотивирующий процесс развития коммуникативных умений. Наблюдаемая положительная динамика – от освоения детьми формальных образцов общения к самостоятельному и осмысленному применению коммуникации как инструмента сотрудничества в сложной проектной деятельности – подтвердила эффективность разработанного комплекса игр.

Литература:

1. Александрова, Н.С. Коммуникативно-речевые умения старших дошкольников: диагностика и планирование развивающей работы / Н.С. Александрова, О.А. Петушкова // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 4(146). – С. 110-120
2. Батенова, Ю.В. Личность дошкольника: коммуникативная компетентность и социальный статус ребенка / Ю.В. Батенова, О.А. Рощина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 1(30). – С. 28-32
3. Бичева, И.Б. Коммуникативные умения и особенности их формирования у дошкольников / И.Б. Бичева, А.А. Нарядчикова, Ю.Ю. Бочкарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 79-81
4. Бурлыков, Д.В. Формирование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности / Д.В. Бурлыков, Н.А. Эрдниева, Н.А. Шагаева // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 11. – С. 118-123
5. Гаврилова, К.А. Компоненты коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста / К.А. Гаврилова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 221-223
6. Гончарова, Е.Ю. Дидактическая игра как средство формирования у дошкольников коммуникативных умений / Е.Ю. Гончарова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – № 5. – С. 137-150
7. Енова, И.В. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных способностей старших дошкольников / И.В. Енова, А.А. Астахова, А.Д. Янина // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 12. – С. 20-23
8. Зебзеева, В.А. Особенности формирования коммуникативной культуры у детей дошкольного возраста в пространстве арт-диалога / В.А. Зебзеева // Обучение и воспитание в период детства: материалы участников международного арт-диалога. – 2022. – С. 27-33
9. Мамедова, Л.В. Исследование развития коммуникативных навыков детей в старшем дошкольном возрасте / Л.В. Мамедова, Л.В. Кудренко // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 3-2(79). – С. 71-77
10. Нигматуллина, Э.И. Коммуникативные умения: классификация и структура / Э.И. Нигматуллина, С.К. Савицкий, М.Ф. Умаров, С.Л. Хаустов // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 8. – С. 20-24
11. Петушкова, О.А. Преодоление проблем формирования коммуникативно-речевых умений у старших дошкольников / О.А. Петушкова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 6. – С. 497-505
12. Петушкова, О.А. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативно-речевых умений детей старшего дошкольного возраста / О.А. Петушкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 220-223
13. Халимдарова, Г.Х. Детская журналистика в проектной деятельности как средство формирования коммуникативной культуры старших дошкольников / Г.Х. Халимдарова, Л.Г. Шадрина // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 4(56). – С. 32-40
14. Шавшаева, Л.Ю. Формирование коммуникативных умений старших дошкольников с различными видами самооценки / Л.Ю. Шавшаева, Л.С. Самсоненко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 2(27). – С. 258-262

УДК 378.1+372.8

кандидат химических наук, доцент Земцов Виктор Валерьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский биотехнологический университет» (г. Москва);
кандидат химических наук, доцент Кольцова Елена Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский биотехнологический университет» (г. Москва)

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ

Аннотация. В статье обсуждается тенденция на внедрение геймификации в процесс обучения студентов. В центре внимания авторов раскрытие потенциальных рисков геймификации естественнонаучного образования. Особое внимание уделено негативным последствиям геймификации при подготовке специалистов, чья деятельность требует навыков проведения манипуляций: медиков, химиков, биологов. Показано, что негативное влияние внедрения игровых процессов в обучение естественным наукам нивелирует положительный эффект от повышения мотивации. Особое внимание уделено влиянию геймификации и имитационного моделирования на уровень ответственности за результаты деятельности. Авторы обращают внимание на снижение уровня практических навыков студентов в естественных науках вследствие геймифицированного обучения. В результате применения игровых методов обучающиеся концентрируются на игровом процессе в ущерб результату обучения. Таким образом происходит закрепление паттернов детского поведения. Авторы приходят к выводу о том, что с учетом специфики естественных наук применение геймифицированных методов целесообразно только в форме имитационного моделирования на начальных этапах обучения.

Ключевые слова: геймификация, игровое обучение, имитационное моделирование, естественнонаучное образование, виртуальная лаборатория.

Annotation. This article discusses the trend toward integrating gamification into student learning. The authors focus on identifying the potential risks of gamification in science education. Particular attention is paid to the negative consequences of gamification in the training of specialists whose activities require manipulation skills, such as physicians, chemists, and biologists. It is shown that the negative impact of introducing gameplay into science education offsets the positive effect of increased motivation. Particular attention is paid to the impact of gamification and simulation on the level of responsibility for performance. The authors draw attention to the decline in students' practical skills in the natural sciences due to gamified learning. As a result of the use of game-based methods, students concentrate on the gameplay at the expense of learning outcomes. This reinforces children's behavior patterns. The authors conclude that, given the specific nature of the natural sciences, the use of gamified methods is only appropriate in the form of simulation modeling at the initial stages of education.

Key words: gamification, game-based learning, simulation modeling, science education, virtual laboratory.

Введение. Одним из ведущих трендов в современных образовательных технологиях является геймификация, внедряемая в процесс подготовки специалистов учебными заведениями государственного и частного типа, а также в процесс обучения сотрудников коммерческих организаций с целью повышения эффективности тех или иных бизнес-процессов. Применение геймификации как приема обучения связано с использованием игровых элементов и эстетики для повышения мотивации студентов и содействия процессу усвоения знаний [4, С. 82], [7, С. 303]. По мнению авторов, продвигающих данный прием обучения, мотивационная сила игровых элементов может быть перенесена в образовательный контекст без потери качества образования [2, С. 110], [5, С. 369]. И хотя мотивационный аспект геймификации подтверждает эффективность этого приема в части вовлечения обучаемых в процесс получения знаний [9, С. 495], её влияние на результаты обучения в ряде случаев неоднозначно и ставит под сомнение её преимущества, ведь мотивация как таковая сама по себе не обеспечивает положительных результатов обучения, хотя призвана им способствовать. Положительные результаты внедрения геймификации в процесс обучения, выраженные в конкретных количественных показателях, приводятся главным образом для компьютерных наук в высшей школе, либо для дисциплин начальной школы [3, С. 21], либо для гуманитарных дисциплин [8; 11]. Что касается естественнонаучных дисциплин, преподаваемых в средней и высшей школе (химия, физика, биология, медицина), в их отношении в научной литературе приведено крайне мало данных о влиянии геймификации на конкретные результаты обучения. В обзорном исследовании по геймификации в естественнонаучном образовании греческих авторов [3, С. 16] еще во вступлении, независимо от результатов исследования уже сформулирована цель: «способствовать геймификации в научном образовании на всех уровнях», что ставит под сомнение объективность приводимых авторами данных. Задачей авторов данной статьи является раскрытие потенциальных рисков геймификации естественнонаучного образования, нивелирующих положительный аспект повышения мотивации.

Изложение основного материала статьи. По мнению авторов сама концепция применения игры для повышения эффективности процессов обучения в реальном, не игровом мире вызывает сомнения как минимум по двум причинам. Во-первых, с точки зрения подхода к инструментарию: игра как инструмент подходит для воспитания и обучения в детском саду или младшей школе и уже мало применима в средней, а тем более в старшей школе и ВУЗе – не говоря уже об организациях, где обучение не является профильным направлением деятельности (хотя отдельные элементы вполне могут иметь определённое влияние на эффективность – например, соревновательный эффект). Во-вторых, исторически в культурных традициях всех этносов игра как способ обучения и познания мира (а не как чистое развлечение) была характерна для детского возраста, а сложные условия жизни не предусматривали «детство» как длительный период взросления с большим количеством времени на игры. Иными словами, игра как инструмент обучения имеет существенный недостаток с точки зрения серьезности отношения к процессу и его результатам (расхожая фраза родителей – «хватит играться, займись делом!» подразумевает, что процесс игры не имеет явно выраженного реального результата – ни в качестве развития практических навыков, ни в качестве выстраивания картины реального мира). В связи с этим первый аспект, который будет рассмотрен в данной статье – зависимость отношения к процессу обучения от формы самого процесса.

Отличия игры от реальной ситуации раскрываются через пары противоположных по смыслу понятий: «серьёзно – не серьёзно», «опасно – не опасно», действия имеют последствия – не имеют и т.п. С этой точки зрения обучение в реальных условиях со всеми присущими им обстоятельствами, а именно: влияние на жизнь и здоровье окружающих, на материальные объекты и ресурсы, невозможность отменить негативные последствия и т.п., – полностью противопоставлено игре как таковой – вне зависимости от того насколько она (игра) влияет на развитие когнитивных способностей индивида. Например, неправильно проведенный химический эксперимент (студент или ученик смешал не те реагенты, забыл добавить реагент, пропустил значимую операцию – нагрев, добавление индикатора и т.п.) позволяет наглядно ощутить цену ошибки –

испорченные реагенты, потерянное время, не достигнутый результат. При использовании игровых химических тренажеров цена ошибки – всего лишь спецэффекты на мониторе, которые часто вызывают восторг пользователя и тем самым еще более нивелируют серьезность последствий ошибки. В качестве аналогичного примера из области медицины можно привести жизненную ситуацию, описанную в воспоминаниях представительницы одной известной медицинской династии: еще будучи студенткой медицинского института она, помогая в морге своей бабушке-патологоанатому, разбирала с ней наглядно случаи печальных последствий врачебных ошибок. Такие наблюдения послужили для студентки огромнейшим стимулом учиться, чтобы самой не быть причиной подобных ошибок в будущей врачебной практике. В условиях обучения на медицинском симуляторе цена неправильных действий или неверно поставленного диагноза не столь очевидна: гибель виртуального пациента не ведёт для врача ни к каким последствиям (ни правовым, ни морально-этическим). Таким образом игровое обучение в формате безопасной имитации основано по сути своей на прощении ошибок в угоду запоминания основных моментов. В условиях игрового обучения согласие играющего принимать эти условия как реальные («пациент – выжил или не выжил») или же нет («это всё не по-настоящему») зависит от выбора самого обучаемого, чего в настоящей жизни естественно быть не может. В данном случае мы имеем противоречие серьёзности процесса и высокой вероятности не серьёзного, игрового отношения к нему. Однако здесь, с точки зрения авторов, игра – как процесс, максимально моделирующий реальность, – переходит в имитацию (имитационное моделирование), предполагающую максимально возможное воссоздание соответствующих ключевых факторов реального процесса и обеспечивающую максимальное вовлечение участвующих в процесс. Игра в общепринятом смысле отнюдь не тождественна имитации – и именно отношение к процессу дифференцирует их. При этом формальное внешнее соответствие реальным условиям (внешний вид, цвет, фактура и прочие особенности моделируемых элементов) имеет смысл только для увеличения вовлечённости («погружения») участвующих в сам процесс. С этой точки зрения в имитационных обучающих моделях самым важным является соответствие имитируемого процесса оригинальному по сути и параметрам моделирования. Но даже при условии соблюдения такого соответствия вопрос о серьезности отношения к процессу остается актуальным. Это подтверждается результатами анкетирования, проведенного нами среди студентов медицинского направления «Лечебное дело», использующих в процессе обучения медицинские симуляторы (табл.1). Как видно из результатов опроса, большая часть студентов-медиков считает практический опыт работы в медицинском учреждении более полезным, нежели обучение с использованием медицинского симулятора.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов-медиков по вопросу использования в обучении компьютерных медицинских симуляторов (выборка – 105 человек)

Процент опрошенных, регулярно использующих в процессе обучения компьютерные медицинские симуляторы	32,4%
Процент опрошенных, считающих, что использование компьютерных медицинских стимуляторов снижает уровень ответственности за пациента, поскольку пациент «виртуальный»	37,1%
Процент опрошенных, считающих, что реальная практика работы в медицинском учреждении дала им больше опыта и знаний, чем применение компьютерных симуляторов и работа с виртуальными пациентами	93,3%

Второй важный аспект, который необходимо рассмотреть – результат игровой обучающей деятельности. Как правило, в норме любая деятельность направлена на получение запланированного результата. Ценность деятельности становится ничтожной в случае, если результат не достигнут, или даже отрицательной, если учесть, что в ходе деятельности тратятся разнообразные ресурсы – временные и материальные. Конечно, здесь мы не рассматриваем случаи, когда у обучаемого нет опыта в достижении интересующего результата – в данной ситуации «пробная» деятельность позволяет приобрести навыки и знания, а соответственно не является ничтожной. В играх же, как правило, для игрока интерес представляет сам процесс игры – а отнюдь не только и не всегда достижение конкретной цели. С учетом этого геймификация обучения ради легкости освоения материала и удовольствия от процесса сродни детскому инфантилизму. Такой подход нарушает один из фундаментальных принципов преподавания – принцип посильной сложности, подразумевающий обучение на уровне «зоны ближайшего развития»: материал должен быть чуть сложнее уже имеющихся знаний [10]. Таким образом в игре значительно больший упор делается на сам процесс, нежели на конечный результат, поскольку достижение конечного результата как правило и означает конец игры. Особенно это касается компьютерных игр – ибо они изначально разработаны с целью извлечения прибыли из игроков – и чем дольше игрок находится в игре, тем больше прибыли он принесёт производителю прямо либо косвенно. Поэтому в процессе геймификации обучения существует риск подмены задачи достижения конечного результата красочным и увлекательным содержимым игрового контента, который интересен обучаемому сам по себе. Например, при изучении химии важно сформировать у обучаемого внимательность при проведении манипуляций с реагентами и оборудованием. В игровом формате дизайн и множество посторонних игровых элементов «размазывают» внимание, переключая его с сути эксперимента на ненужные детали.

Третий аспект, о котором прямо говорят многие архитекторы образовательных программ и работодатели [1, С. 64] (применяющие геймификацию), – «игрофицированные» процессы позволяют снизить негативные эмоции (от работы или обучения, условий окружающей действительности) и выполняют таким образом функцию «заместительной терапии». К негативным эмоциям в процессе изучения таких наук, как экспериментальная химия можно отнести боязнь манипуляций с реагентами вследствие незнания их свойств, опасения, что неверные действия могут иметь негативные последствия, наличие неприятных запахов, наличие факторов опасности, боязнь того, что эксперимент не удастся. В этом ключе некоторый эффект снижения стресса при использовании имитационного симулятора, конечно, имеет место, но необходимо понимать, что цена такого снижения стресса от обучения – отсутствие наработки практических навыков работы с реагентами и химической посудой. И, следовательно, к повышению эффективности обучения подобное применение игр или элементов геймификации не приводит, не смотря на эффект снижения уровня стресса. Более того, у большинства студентов, изучающих естественные науки, что подразумевает наличие экспериментальной деятельности в процессе обучения, выбор между имитационным симулятором и возможностью выполнять эксперимент в лаборатории складывается в пользу лаборатории. Так, авторами данной работы было проведено анкетирование 274 студентов первого и второго курса на предмет выбора ими наиболее предпочтительной формы освоения лабораторного практикума по химии: работа с реактивами в настоящей лаборатории или программа «Виртуальная химическая лаборатория». Анкетируемая выборка была неоднородной: в нее входили студенты разных направлений подготовки, для которых химия является базовой дисциплиной, но которые имеют разный уровень мотивации к ее изучению. При подготовке анкетирования предполагалось, что студенты с низким уровнем мотивации, традиционно считающие химию не важным для них предметом (направление подготовки

«Технология общественного питания»), выберут виртуальный симулятор, а студенты с высоким уровнем мотивации (направление подготовки «Биотехнология») предпочтут работу «руками» в настоящей лаборатории. Однако, не смотря на предположения, подавляющее большинство студентов всех направлений подготовки высказались за работу в настоящей, не виртуальной лаборатории (табл. 2).

Таблица 2

Результаты анкетирования студентов по вопросу выбора между традиционным и виртуальным лабораторным практикумом по химии

Направление подготовки	Количество опрошенных, чел	Высказались за традиционный практикум, %	Высказались за виртуальный практикум, %
Технология общественного питания	58	94,83	5,17
Биотехнология	111	100	0
Лечебное дело	105	95,24	4,76

Весьма вероятно, что результаты подобного опроса в значительной мере зависят от возраста и статуса респондентов. Студенты – это взрослые люди, сознательно выбравшие сферу будущей деятельности и потому в основном ответственно подходящие к процессу приобретения знаний. Взрослость – как личностная характеристика – всегда подразумевает именно серьёзное – а не игровое – отношение к реальным задачам. Вполне вероятно, что более молодая категория респондентов (школьного возраста) предпочли бы виртуальный практикум. Но в то же время высокий процент тех, кто считает, что реальная практика дала им больше опыта и знаний, чем применение компьютерных симуляторов, наглядно демонстрирует, что игрофикация как форма маскирования реальности не является эффективной стратегией обучения. Реальная работа требует соответствующего внимания ко всем сопутствующим вопросам и вытекающим из их работы последствиям. Потеря «пациента» в игре, или сгоревший «игрушечный» цех на виртуальном производстве закономерно порождает неадекватное восприятие – и соответствующее отношение к действительности. Отсюда следует, что игровые и симуляционные средства и методы обучения более соответствуют детскому возрасту либо начальным этапам обучения, и в меньшей мере подходят для формирования ответственного подхода к будущей области деятельности.

Четвёртый аспект, так же часто упоминаемый в связи с геймификацией процесса обучения – это стремление повысить увлечённость обучаемых, а также потенциальных потребителей образовательного контента. Однако, взрослый в отличии от ребёнка и так понимает, что в любой деятельности, и в работе, в частности, есть интересные вопросы или процессы – а есть не интересные, но необходимые. Поэтому взрослый сознательный человек (обучаемый) как правило нормально и спокойно выполняет оба типа процессов. При нормальной научной организации труда и правильной мотивации данный вопрос существенной проблемой не является. Хотя проведенные ранее исследования [6, С. 210] демонстрируют увеличение мотивации при использовании геймификации за счет внедрения таких игровых элементов как конкуренция и таблица лидеров, сами же авторы данных исследований отмечают, что геймификация обеспечивает только внешнюю мотивацию и никак не влияет на внутреннюю. Вопрос же мотивации потенциального покупателя образовательного контента требует отдельного рассмотрения. В упрощённом виде ситуация выглядит следующим образом: если у человека есть потребность, он постарается реализовать её вне зависимости от того, в какую форму она облечена (с игрой, без игры, в мультипликационном ли стиле или в максимально реалистичном), потому что это реальная потребность. Если потребности нет – то мы имеем дело с манипуляцией – скрытым психологическим воздействием, направленным на формирование отсутствующей в реальности потребности: «Купите наш образовательный курс и он позволит вам выучить иностранный язык легко, в игровой форме, без зубрежки!». По сути, это паразитирование на человеческих слабостях – лени и неверии в собственные силы. Продвижение подобного игрового обучающего контента рассчитано на «внутреннего ребёнка».

Если суммировать в общем виде попытки, предпринимаемые в навязывании геймификации в образовании, можно сказать, что такими действиями можно привести к увеличению процента людей склонных к «детскому» поведению (импульсивно-алогичным паттернам поведения) и эта группа людей, ведомая такими паттернами, будет менее устойчива во взрослой жизни в целом – в том числе в рабочих ситуациях. Соответственно, такие люди не будут умными и эффективными профессионалами, а результат подобной стратегии обучения не будет иметь ни экономического – ни самое главное – стратегического смысла. Если страна планирует развитие и видит себя в будущем как высокоразвитое в технологическом плане общество и государство, игрофикация (геймификация) как подход к работе и образованию – категорически противопоказана. Взрослого – ответственного, адекватного, разумного человека – формирует взрослый же, ответственный подход. Когда школьник, студент, специалист знает, что его будут оценивать по реальным делам – это изначально формирует такой же настрой и отношение к выполняемой работе. Именно такое отношение и воспитывает эффективного специалиста – начиная с самого низшего профессионального уровня заканчивая высшими должностными позициями.

Выводы. Геймификация обучения приводит к снижению уровня ответственности за результат. Реальный практический опыт дает обучающимся больше знаний, чем применение игровых средств обучения.

В игровом обучении существует риск подмены задачи достижения конечного результата красочным и увлекательным содержимым игрового контента.

Внедрение геймификации в обучение с целью повышения легкости освоения материала и снижения стресса нарушает один из фундаментальных принципов преподавания – принцип посильной сложности.

Использование геймификации с целью повысить увлеченность эффективно только на начальных этапах обучения, поскольку системное и долговременное применение игровых методов влечет за собой риски закрепления «детских» паттернов поведения. С учетом специфики естественных наук, применение геймифицированных методов обучения целесообразно преимущественно в форме имитационного моделирования лишь на начальных этапах обучения.

Литература:

1. Loganathan, P. Implementing Technology Infused Gamification in Science Classroom: A Systematic Review and Suggestions for Future Research / P. Loganathan, C. Talib, N. Thoe [et al.] // Learning Science and Mathematics. – 2019. – № 14. – P. 60-73

2. Kalogiannakis, M. Combining Mobile Technologies in Environmental Education: A Greek Case Study / M. Kalogiannakis, S. Papadakis // International Journal of Mobile Learning and Organization. – 2017. – № 11. – P. 108-130

3. Kalogiannakis, M. Gamification in Natural Science Education / M. Kalogiannakis, S. Papadakis, A.-I. Zurmpakis // Education Science. – 2021. – Vol. 11. – № 22. – P. 15-36

4. Kapp, K.M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education /

K.M. Kapp // International Journal of Gaming Computer Simulation. – 2012. – № 4. – P. 81-83
5. Papadakis, S. Using Gamification for Supporting an Introductory Programming Course. The Case of Classcraft in a Secondary Education Classroom / S. Papadakis, M. Kalogiannakis // Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social-Informatics and Telecommunications Engineering. – Cham: Springer, 2018. – № 229. – P. 366-375
6. Suh, A. Enhancing User Engagement through Gamification / A. Suh, C. Wagner, L. Liu // Journal of Computer Information Systems. – 2018. – № 58. – P. 204-213
7. Zimmerling, E. The Exploring the Influence of Common Game Elements on Ideation Output and Motivation / E. Zimmerling, C.E. Hollig, P.G. Sandner, I.M. Welpe // Journal of Business Research. – 2019. – № 94. – P. 302-312
8. Варенина, Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Т. 6. – № 6(2). – С. 314-317
9. Геймификация в образовании как фактор повышения интереса к усвоению учебного материала / Г.М. Мурзагалина, Г.В. Тихомирова, О.В. Филиппова [и др.] // Московский экономический журнал. – 2022. – № 4. – С. 494-501
10. Дмитриев, В.И. Сущность и особенности реализации принципа доступности обучения школьников / В.И. Дмитриев, Л.В. Басова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=6014 (дата обращения: 13.03.2026)
11. Цирулева, Л.Д. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии / Л.Д. Цирулева, Н.Е. Щербакова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2023. – № 3. – С. 13-17

Педагогика

УДК 378.14

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ – ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ В ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРА

Аннотация. В статье рассматривается формирование профессиональной этики как основополагающего компонента в подготовке дизайнера. Анализ научных источников демонстрирует актуальность формирования профессиональной этики дизайнеров в контексте образовательного процесса. Использованы методы теоретического уровня: изучение и анализ научных исследований творческой деятельности в области педагогики, дизайна, этики. Уточнена взаимосвязь творчества дизайнера и знаний этической составляющей. Определена высокая значимость осознания освоения этических норм и ценностей при подготовке будущего дизайнера. Рассмотрена важность владения не только профессиональными знаниями и умениями, но и пониманием роли дизайнера, как носителя нравственной ответственности перед обществом при создании объектов дизайна. Все это актуализирует значение этической составляющей на всех уровнях профессиональной подготовки. Получено подтверждение, что данный компонент является одним из основополагающих для будущего специалиста в сфере дизайна, как носителя этических норм. Реализация межпредметного синтеза профессионально-этических принципов и дизайнерского подхода к предметно-преобразовательной деятельности в процессе подготовки будущих дизайнеров, позволит выполнять дизайнерские проекты с учётом этической составляющей.
Ключевые слова: дизайн, профессиональная этика, образовательный процесс.
Annotation. This article examines the development of professional ethics as a fundamental component in designer training. An analysis of scientific sources demonstrates the relevance of developing professional ethics for designers in the context of the educational process. Theoretical methods were used, including the study and analysis of scientific research on creative activity in the fields of pedagogy, design, and ethics. The relationship between a designer's creativity and knowledge of ethical principles is clarified. The high importance of understanding and mastering ethical norms and values in the training of future designers is determined. The importance of possessing not only professional knowledge and skills, but also an understanding of the designer's role as a bearer of moral responsibility to society when creating design objects is considered. All of this highlights the importance of the ethical component at all levels of professional training. It is confirmed that this component is fundamental for future design specialists, as bearers of ethical principles. The implementation of an interdisciplinary synthesis of professional and ethical principles and a design approach to subject-transformative activities in the training of future designers will enable the implementation of design projects with an ethical component in mind.
Key words: design, the professional ethics, the educational process.

Введение. Анализ многих научных источников указывает на актуальность формирования профессиональной этики дизайнеров в контексте непрерывного профессионального образования, отражая необходимость осознания этических норм и ценностей, как компонентов подготовки будущего специалиста.

Подтверждением этого является определение дизайна, как вида деятельности, принятое на конгрессе ИКСИД в Сеуле в 2001 году, в котором делается акцент на то, что «дизайн является центральным фактором гуманизации инновационных технологий и решающим фактором культурного и экономического обмена» [2].

Международный совет организаций промышленного дизайна ICSID разработал «Образцовый кодекс поведения для дизайнеров», утверждает, что профессиональная обязанность дизайнера: «способствовать повышению социального и эстетического уровня общества» [4].

Каждый дизайнер, занимаясь дизайнерской практикой, преподавательской или научной деятельностью берёт на себя обязательства о соблюдении норм профессиональной этики, которые изложены в данном кодексе и направлены на:

– укрепление глобальной устойчивости и охраны окружающей среды (глобальная этика);

– учет интересов конечных потребителей, производителей, а также представителей рыночных отношений (социальная этика)

– поддержку культурного разнообразия, несмотря на глобализацию мира (культурная этика);

– придание товарам, услугам и системам таких форм, которые наиболее выразительны (семиология) и согласованы (эстетика) со степенью сложности создаваемого объекта дизайна [2].

Этические нормы распространяются на все виды профессиональной деятельности дизайнера, независимо от того, где они имеют место, несмотря на это в образовательной практике не всегда акцентируется внимание на этическую составляющую дизайнерской деятельности в процессе его подготовки.

Изложение основного материала статьи. Формирование этических ценностей способствует «глубокому пониманию будущими дизайнерами процессов, происходящих сегодня в социокультурном пространстве и на этой основе становлению гражданской и общественной позиции» уточняет в своих работах Л.Ф. Никульшин [4].

Автор Л.Н. Шабатура отмечает: «этическая позиция дизайнера оказывает на результат его деятельности, не меньше влияния, чем профессиональная квалификация» [8].

Автор О.А. Сапрыкина, в своих исследованиях подтверждает, что будущие дизайнеры должны «осознавать социальную значимость профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности и быть готовыми к кооперации с коллегами, повышению культурного уровня и профессиональной компетенции» [6].

Л.В. Новикова, И.Н. Сизова акцентируют внимание на том, что в своей профессиональной деятельности дизайнер отвечает за то, «какую ответственность он несет за свою работу и как сильно он может повлиять на окружающих его людей и мир в целом посредством своих проектов» [5].

А.Ю. Уваров и Ю.В. Назаров предлагают рассматривать этику дизайнера, как отдельную проблему с четким отношением к социальной жизни [8]. Авторы считают, что, начиная выполнять дизайнерский проект, важно понимать необходимость создания продукта дизайна с позиции морали и задавать себе вопрос:

– какие последствия будут для общества и окружающей среды?

– какие моральные ценности создаваемых продуктов?

– какие этические стандарты проектирования объекта дизайна?

– какие социальные задачи решает создаваемый объект?

Из этого можно сделать вывод, что работа дизайнера оценивается не только по уровню владения материалом, формой и технологией, а в неразрывной связи с созданными произведениями, с этическими и моральными установками, которые автор через них транслирует обществу.

Все это свидетельствует о высокой значимости этической составляющей на всех уровнях профессиональной подготовки и подтверждает, что данные элементы формируют основу для будущего специалиста, который обладает необходимыми профессиональными знаниями и понимает свою роль, как носителя нравственной ответственности перед обществом в предметно-преобразовательной деятельности.

Однако современная система образования сталкивается с новыми проблемами:

– преобладанием предметной направленности у педагогов, нацеленности на передачу знаний и достижение когнитивных результатов студентов редуцирует становление этической составляющей в профессиональной подготовке дизайнера.

Таким образом, профессию педагога рассматривают не как специалиста, формирующего иерархически организованную систему мотивов для становления будущего дизайнера. Александрова Г.А., анализируя в своих исследованиях эту проблему подчеркивает необходимость, чтобы собственно-педагогическая направленность и интерес к становлению личности будущего дизайнера должны быть сконцентрированы на формирование у него интегративного, междисциплинарного мышления: готовности работать в условиях стирания границ «между другими науками и технологиями» [1].

Авторы Л.Н. Шабатура, К.А. Шпильская уточняют что, необходимо, чтобы творческая деятельность была разнообразна и направлена на «разноплановое общение, умение выстраивать взаимоотношения и вырабатывающую нравственное поведение в целом» [9].

Также важно отметить, что обучающимся необходим и «выбор эффективных коммуникаций, форм общения с различными слоями общества», что становится особенно актуальным, когда в современном обществе «появились новые феномены социального взаимодействия, среди которых фаббинг-практика игнорирования партнеров по общению в пользу мобильного девайса» отмечают в своих исследованиях авторы Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова, Н.В. Карпушкина, И.А. Конева [3].

Учитывая, что многие педагоги по-прежнему недооценивают значимость воспитательных компонентов своей деятельности, возникает необходимость в определении элементов профессионально-педагогической направленности для корректной интеграции воспитания и обучения в единую образовательную практику, развития личных качеств, способствующих формированию духовных и нравственных ориентиров у обучающихся, что способно актуализировать процесс сотрудничества при подготовке будущих дизайнеров, так как «знания, не применяемые на практике, пусты и «скоро забываются» отметил в своих работах Сомов В.А и подчеркнул, что эта аксиома «получила современное прочтение», когда «Россия находится на этапе поиска парадигмального переосмысления сущности человека и поиска ответа на вызовы цифровой эпохи» [7].

Поэтому так необходимы практико-ориентированные занятия и задания:

– внедрение курсов по этике профессии дизайнера для предоставления студентам знаний о моральных и этических стандартах, связанных с дизайном, формирующих у них понимание значимости этических норм;

– кейс-задания с целью проведения практических занятий, основанных на реальных ситуациях, которые дают студентам возможность применения этических принципов на практике и развития в ситуациях, требующих морального выбора;

– обсуждение профессиональных стандартов для знакомства студентов с профессиональными стандартами и кодексами поведения в сфере дизайна;

– привлечение опытных дизайнеров, которые делятся опытом и личными примерами этичного поведения (такой подход вдохновляет студентов на следование принципам высокой этики в работе), становлению осознанной профессиональной идентичности;

– создание благоприятной учебной среды: формирования атмосферы уважения и поддержки среди студентов, что способствует открытым дискуссиям по этическим вопросам и приобретению навыков критического мышления;

– интеграция мультидисциплинарных подходов: включение в учебный процесс элементов социологии, психологии и философии, то есть всего того, что раскрывает понимание принципов этического поведения и его значения для общества;

– наставничество и индивидуальная работа: где старшие студенты или преподаватели помогают младшим в осознании этических аспектов их будущей профессии;

– разработка проектов с учетом социальной направленности: постановка перед студентами задач, требующих анализа социального контекста, что демонстрирует влияние работы дизайнера на общество и окружающую среду;

– организация регулярной обратной связи и предоставление студентам возможности для самостоятельной оценки работы, чтобы они имели возможность выявления и осознания этических аспектов своих решений.

Все это поможет будущим дизайнерам в развитии понимания этической ответственности перед обществом и природой.

Профессионально-педагогическая направленность на формирование личности будущего дизайнера включая мотивы и склонности, определяет его идентичность, задавая ему вектор подхода к творческой деятельности и взаимодействию с окружающим миром. Склонности, являясь внутренними предрасположенностями, создают основу для устойчивого выбора вида деятельности, а мотивы служат катализатором, формируя осознанные цели и придавая значение результатам труда.

В контексте дизайнерской деятельности такая взаимосвязь обретает особую значимость, так как цель предметно-преобразовательной деятельности в создание комфортных, функциональных, эстетически привлекательных объектов показывает технические и художественные навыки, требует понимания человеческих потребностей, культурных и этических контекстов.

Обеспечение такой подготовленности предполагает целенаправленное формирование профессионально-этической компетентности у студентов, что, в свою очередь, формирует эстетическое восприятие и этическое отношение к результатам своей работы, даёт основу для творческого решения профессиональных задач, отражая значимость развития эмоционально-чувственных аспектов в процессе обучения.

Базовыми компонентами данного процесса являются педагогические условия, которые обеспечивают целенаправленную организацию образовательной среды:

– методические подходы;

– формирование учебного пространства;

– психологическую и эмоциональную атмосферу.

Синтез профессионально-эстетических знаний на основе этической составляющей, представляет основу для построения информационно-когнитивного компонента профессионально-этической компетентности будущих дизайнеров.

Данное условие предполагает предоставление необходимых этических знаний и развитие у студентов способности к восприятию, осмыслению и оценке окружающего мира, искусства и дизайна, что в дальнейшем будет способствовать их личной и профессиональной реализации.

Внедрение креативно-ценностных технологий в подготовку будущих дизайнеров представляет собой продуктивный подход к педагогическому сопровождению. Приоритетным компонентом выступает интеграция теории и практики через проектную деятельность, где студенты сталкиваются с реальными ситуациями, стимулирующими их этическое осознание и понимание моральных норм в дизайне.

Творческие проекты и упражнения (создание портфолио и альбомов современных тенденций с этической точки зрения) развивают композиционные навыки, дают возможность самостоятельной ориентации в изученных этических и эстетических принципах.

Критическая рефлексия, обсуждения и анализ случаев из практики формируют у будущих дизайнеров самостоятельность в оценке этических дилемм, с которыми они потенциально сталкиваются, а наставничество педагога и моделирование профессиональных отношений выступают элементом для развития профессионального самосознания и внутренней мотивации.

Выводы. Формирование этической культуры у будущих дизайнеров – компонент, который подразумевает воспитание чуткости «к прекрасному» и правильную реакцию на определенные нормы этики в разных сферах жизни – от повседневных действий до творческого самовыражения, снижает разрыв между теоретическими знаниями и практическим применением, способствует формированию критического отношения к этическим и эстетическим явлениям, и участию в их преобразовании.

Реализация межпредметного синтеза профессионально-этических принципов и дизайнерского подхода к предметно преобразовательной деятельности в процессе подготовки будущих дизайнеров, позволит выполнять дизайнерские проекты с учётом этической составляющей.

Литература:

1. Александрова, Г.А. Конвергентная концепция развития педагогического образования / Г.А. Александрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2025. – № 4(129). – С. 48-62

2. Аронов, В.Р. Концепции современного дизайна, 1990-2010 / В.Р. Аронов ; Российская академия художеств, Научно-исследовательский институт теории и истории изобразительного искусства. – Москва: Артпроект, 2011. – 209 с.

3. Возрастная специфика восприятия фаббинга / Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова, Н.В. Карпушкина, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – 8 с.

4. Никульшина, Л.В. Формирование этических ценностей в образовании дизайнеров / Л.В. Никульшина // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2012. – Т. 3. – № 3. – С. 161-167

5. Новикова, Л.В. Ответственность как основной элемент профессиональной этики в деятельности дизайнера / Л.В. Новикова, И.Н. Сизова; под общ. ред. М.М. Новиковой // Художественное пространство XXI века: проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Нижневартовск, 16 апреля 2020 г. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2020. – С. 50-52

6. Сапрыкина, О.А. Роль профессиональной этики дизайнера в развитии профессионального сообщества / О.А. Сапрыкина // Инновации и современные технологии в индустрии моды: материалы III Всерос. науч.-практ. конф., Новосибирск, 14 мая 2020 г. – Саратов: Амирит, 2020. – С. 145-149

7. Сомов, В.А. Педагогическое искусство К.Д. Ушинского сквозь призму исторической действительности / В.А. Сомов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – 4 с.

8. Уваров, А.В. Современная дизайнерская практика. Этические проблемы / А.В. Уваров, Ю.В. Назаров // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. – 2023. – № 1-2. – С. 37-50

9. Шабатура, Л.Н. Формирование этики дизайнера / Л.Н. Шабатура, К.А. Шпильская // Ценности и смыслы. – 2015. – № 2(36). – С. 130-137

УДК 372.8
кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА НАЗЕМНЫХ ФИТО- И ЗООЦЕНОЗОВ

Аннотация. Дано понятие экологического мониторинга как информационной системы наблюдений, оценки и прогноза изменений в состоянии окружающей среды, целью которого является своевременное выявление признаков экологических нарушений и обеспечение основ для принятия мер по их устранению. Выделены критерии, которые нужно учитывать при разработке исследовательских проектов по экологии. Рассмотрены методики экологических исследований: учёт почвенной энтомофауны с помощью ловушек Барбер и геоботаническое описание фитоценозов. Для вычисления видового разнообразия биоценозов предложены индексы Бергера-Паркера и Симпсона. Установлен наиболее сложный элемент методик: определение насекомых и растений, при котором легко допустить ошибки. Обозначены возможные проблемы: большие временные затраты, фактор рутины, отсутствие чётких результатов труда, сложность в логистике, требовательность к точности. Отмечено, что в современных условиях адаптации стандартных методик могут быть связана с изменением конечной цели работы.

Ключевые слова: исследовательский проект, экологический мониторинг, почвенная энтомофауна, геоботаническое описание, видовое разнообразие, адаптация методик.

Annotation. The article defines environmental monitoring as an information system for observing, evaluating, and predicting changes in the state of the environment, with the goal of timely identifying signs of environmental violations and providing a basis for taking measures to eliminate them. The article highlights the criteria, which should considered when developing research projects in the field of ecology. It also discusses the methods of environmental research, including the use of Barber traps to account for soil entomofauna and the use of geobotanical descriptions of phytocenoses. The article proposes the use of the Berger-Parker and Simpson indices to calculate the species diversity of biocenoses. The most difficult element of the methods identified: the identification of insects and plants, which can be easily mistaken. Possible problems are identified: high time costs, the factor of routine, the lack of clear results, the complexity of logistics, and the requirement for accuracy. It noted that in modern conditions, the adaptation of standard methods can be associated with a change in the final goal of the work.

Key words: research project, environmental monitoring, soil entomofauna, geobotanical description, species diversity, adaptation of methods.

Введение. Понятие мониторинг вошло в научную литературу в начале 70-х годов прошлого века и подразумевает слежение за какими-либо объектами или явлениями. Экологический мониторинг – это информационная система наблюдений, оценки и прогноза изменений в состоянии окружающей среды, которая помогает отслеживать динамику экосистем и выявлять негативные воздействия, вызванные как природными процессами, так и деятельностью человека. Мониторинг охватывает широкий спектр показателей, включая качество воздуха, воды, почвы, а также состояние флоры и фауны в определённых регионах [1; 3].

Основная цель экологического мониторинга – своевременно выявить признаки экологических нарушений и обеспечить основу для принятия мер по их устранению.

Экологический мониторинг решает следующие задачи:

1. сбор первичной информации, её накопление, систематизация, анализ и формирование банка данных;
2. обработка и представление данных в виде таблиц, графиков, карт;
3. усовершенствование и разработка методов получения исходной информации, оценка текущего состояния окружающей среды;
4. анализ причин наблюдаемых и вероятных изменений состояния окружающей среды;
5. оперативное обеспечение необходимой информацией заинтересованных лиц.

Понятие мониторинга охватывает не только наблюдения за последствиями хозяйственного воздействия человека на природу, но и наблюдения за естественными природными явлениями неблагоприятного характера. Независимо от особенностей объекта исследования, процесс мониторинга включает в себя наблюдение за ним, оценку его фактического состояния и прогноз возможных изменений состояния изучаемого объекта. Благодаря экологическому мониторингу становится возможным прогнозирование и предупреждение создающихся критических ситуаций в среде обитания человека как многокомпонентной и многофункциональной системы.

Экологический мониторинг важен для долгосрочного понимания состояния окружающей среды, позволяя предвидеть экологические кризисы и работать над их предотвращением. Систематический подход к сбору данных позволяет не только анализировать текущую ситуацию, но и строить прогнозы, разрабатывать нормативы и создавать меры по защите природы и сохранению экосистем, от которых зависит благополучие всех живых существ [11].

Изложение основного материала статьи. Перед тем, как выбрать методику экологических исследований, необходимо изучить требования к школьной проектной деятельности и выделить несколько критериев, которые можно применить к проектам по экологии [4; 5; 10].

1. Соответствие образовательным целям. Проект должен быть связан с темами школьной программы по биологии, способствовать закреплению знаний и развитию исследовательских навыков.

2. Доступность и реализуемость. Как обучающиеся, так и школа могут быть ограничены в ресурсах, навыках, времени на выполнение проекта. Сложные методики химического анализа не могут быть выполнены учащимися 5-9 классов из-за отсутствия соответствующего оборудования в школе и необходимых навыков подобных исследований у учителей.

3. Исследовательский потенциал. Проект не должен быть простым копированием предыдущего опыта. Важно обучающимся выбрать задачу создать что-то новое или дополнить работу своих предшественников.

4. Безопасность. Нельзя одобрять проекты, которые потенциально могут нанести вред обучающимся, другим людям или окружающей среде.

5. Творческий и практический вклад. По возможности проект должен позволять учащимся выразить свою креативность и получить удовольствие от процесса. Если обучающийся ставится в жёсткие рамки, не позволяющие проявить инициативу, то такой проект едва ли разовьёт его самостоятельность.

6. Способ оценки результатов. Необходимы чёткие критерии, по которым можно определить успешность выполнения проекта. В идеале проект должен заканчиваться конкретным продуктом: отчётом, презентацией, моделью, исследовательским дневником.

Исходя из приведённых критериев рассмотрим две методики экологических исследований: учёт почвенной

энтомофауны с помощью ловушек Барбер и геоботаническое описание фитоценозов.

Метод сбора почвенной энтомофауны назван в честь Мэри Элизабет Барбер, учёной-самоучки, которая занималась ботаникой, орнитологией, энтомологией. В экспедиции по Южной Африке в 1863-1865 годах она впервые применила способ ловли почвенных насекомых с помощью ловушек в разных биотопах. Подобная методика существенно облегчала работу по систематике и описанию новых видов, а применение в ловушках фиксирующих жидкостей позволяло сохранять образцы пойманных насекомых для их дальнейшей передачи другим учёным или в коллекции.

Сбор насекомых в почвенные ловушки стал широко распространённым методом энтомологического исследования. Его можно применять не только для отлова насекомых, но и сбора других беспозвоночных и мелких позвоночных животных в зависимости от целей исследования. Принцип метода практически не изменился со времён М.Э. Барбер: он всё также заключается в установке ловушек из стекла или схожих материалов в почву, куда насекомые попадают случайно или направленно, двигаясь по поверхности земли. Этот метод помогает оценить состав и плотность популяций почвенных обитателей, что является показателем состояния экосистемы и почвенного биоразнообразия [2; 8; 9].

Ход работы:

1. Выбрать места для установки ловушек, предпочтительно в нескольких участках, чтобы охватить различные микробиотопы (луга, лесные поляны и другие).
2. С помощью лопатки выкопать ямку чуть больше размера ловушки и вставить её так, чтобы края были на одном уровне с землёй. Прикопать ловушку для более надёжной её фиксации в земле.
3. Заполнить ловушку на одну треть консервирующим раствором, чтобы пойманные насекомые сохранились до момента сбора.
4. Накрыть ловушку козырьком из подручного природного материала на 5-7 см выше уровня земли, чтобы защитить её от дождя, но не мешать доступу насекомых.
5. Оставить ловушки на месяц. Срок проверки ловушек может быть и иным в зависимости от целей работы и наличия или отсутствия консервирующей жидкости. Таким образом можно оценить, как сезонную динамику, так и более короткие временные периоды.
6. Сбор пойманного материала можно осуществить сухим или влажным методом. Первый предполагает наличие сита или марли и контейнера для транспортировки, второй нуждается в склянке, куда можно поместить насекомых вместе с фиксирующей жидкостью.
7. Очистка материала от мусора включает удаление комков земли, фрагментов растений, не интересующих исследователей видов животных и т.д.
8. Монтировка материала с фиксацией географического положения и экологической характеристики биотопа.
9. Определение пойманных насекомых до вида.
10. Занесение данных в таблицу, проведение вычислений с помощью индексов биоразнообразия.
11. После завершения работы сделать научно обоснованные выводы о видовом составе, численности, плотности популяций, биоразнообразии почвенной энтомофауны.

Вычисление видового разнообразия типовых и часто встречающихся таксонов можно проводить с помощью индексов Бергера-Паркера (d) и Симпсона (D).

$d = Nmax / N,$

где, d – индекс Бергера-Паркера;

Nmax – число особей наиболее распространённого вида;

N – общее количество видов в выборке.

$D = \sum_{i=1}^{S} p_{i2}$

где, D – индекс Симпсона;

pi – доля особей, принадлежащих к конкретному виду;

S – общее количество видов в выборке.

Чем ближе значения d и D к 1, тем ниже разнообразие рассматриваемого сообщества и увеличение степени доминирование одного вида.

Низкие индексы биоразнообразия свидетельствуют о нарушении трофических связей и каком-либо действии из вне на экосистему. Обычно это говорит об экологическом кризисе биотопа. Сравнение видов и их количества между разными участками поможет выявить экологические особенности исследуемой территории [7].

Необходимо заранее изучить места установки ловушек во избежание возможного вмешательства человека или иных сил. Чтобы не потерять часть ловушек желательна видеофиксация мест их установок, а также дублирование координат, фото- и видеоматериалов на разные носители (облачное хранилище, флэш-накопитель и другие). При этом, важно не только зафиксировать какой-то ориентир, но и создать с помощью видео объёмную «карту» из нескольких ключевых точек [6]. Ряд ошибок возникает при определении насекомых в следствии неопытности, что в целом может повлиять на финальный результат.

Геоботаническое описание – это метод, позволяющий оценить видовой состав и структуру растительности на исследуемой территории, включая характеристики доминирующих видов и их распределение по площади. Он опирается на сведения, полученные исследователем в полевых условиях для конкретного фитоценоза. Применяется для изучения разных биотопов, таких как луга, леса, болотные и горные участки, а также анализа почвы на них. Метод помогает оценить биоразнообразие, выявить тип растительного сообщества, его экологическое состояние, что важно для мониторинга и защиты природных территорий. Описание составляется на ограниченном участке – пробной площади, которая закладывается в наиболее типичном месте фитоценоза [12].

Геоботаническое описание как метод изучения растительности сформировался в начале 19 века, когда учёные осознали необходимость систематического анализа растительных сообществ. Одним из основателей этого подхода считается Александр Гумбольдт, изучавший закономерности распространения растений. Сегодня геоботаническое описание представляет собой комплексный метод анализа растительных сообществ, включающий изучение флористического состава, структуры, экологии и динамики растительности с использованием точных количественных и качественных характеристик.

Метод широко применяется в образовательных целях, т. к. позволяет студентам естественнонаучных специальностей и заинтересованным школьникам получать практические навыки работы в полевых условиях. Выполняя геоботанические описания, обучающиеся определяют виды растений, анализируют структуру сообществ, работают с картографическим материалом и статистическими методами. Такой опыт помогает лучше понимать принципы функционирования экосистем и развивать аналитическое мышление, что особенно важно для будущих специалистов в области охраны природы и рационального природопользования.

В геоботаническом описании указывают: номер участка и дату; фамилию автора; размер и форму пробной площади; географическое положение пробной площади с указанием координат; геоморфологические условия (положение фитоценоза

в макро- и мезорельефе); микро- и нанорельеф поверхности (высота и диаметр элементов рельефа и приблизительный процент занимаемой ими площади); список видов выявленной флоры. При необходимости, в описание добавляют проективное покрытие древесного, кустарникового, травяно-кустарничкового и мохового ярусов, а также обилие слагающих их видов растений (в процентах).

После завершения полевого сезона все геоботанические описания обобщаются в виде сводной таблицы с указанием GPS-координат, полевого названия растительного сообщества, типа ландшафтно-геоботанического комплекса, основных доминантов по ярусам.

Ход работы:

1. Выбрать квадратный участок для описания (5 м² для лугов и полей, 10 м² для лесов).
2. На выбранном участке провести визуальное определение (рекомендуется пользоваться определителями и атласами) и записать все виды растений, встречающиеся в пределах площадки, отмечая их обильность, фенофазу, доминирующие виды и т.д.
3. Оценить высоту растительности, разделить её на ярусы: для леса, например, это могут быть травянистый, кустарниковый и древесный ярусы.
4. При помощи рулетки замерить расстояния между основными доминирующими видами и плотность травостоя, чтобы получить более точное представление о густоте растительности.
5. Занести все полученные данные в специальные бланки, сделать выводы.

Геоботаническое описание позволяет получить сведения о видовом составе и структуре растительности на участке. На суходольном лугу ожидается выявить преобладание травянистых растений (злаков, разнотравья), в то время как в смешанном лесу – разнообразие древесных, кустарниковых и травянистых ярусов. Анализируя структуру и состав растительного сообщества, можно установить тип экосистемы, её устойчивость и степень антропогенного воздействия. Например, высокое видовое разнообразие и плотность травостоя часто указывают на стабильные и богатые питательными веществами локалитеты.

Метод доступен для школьников, требует минимального оборудования и даёт ясное представление о биоразнообразии участка. Однако он не всегда позволяет охватить всю экосистему, особенно в сложных лесных биотопах, и требует базовых знаний о флоре региона для точного определения видов.

Аналогично опыту с определением почвенных насекомых, самая сложная часть методики – определение растений, при котором также легко допустить ошибки. Помимо этого, по неопытности можно пропустить часть растений в нижних ярусах, неверно оценить их покрытие и другие характеристики. Для минимизации потерь желательно проводить подобные работы в паре или группе, чтобы взаимный контроль исключал часть ошибок из-за невнимательности или незнания. Выполнение геоботанического описания в группе решает возможные логистические и временные трудности, т.к. при распределении обязанностей учащиеся могут в разы ускорить работу без потери её качества.

При проведении работ по экологическому мониторингу могут возникать некоторые проблемы.

1. Большие временные затраты. Если процессы установки ловушек, сбора материала или выделения площадки для геоботанического описания не занимают много времени, то процессы определения насекомых, растений и заполнения таблиц и бланков с последующим анализом полученных данных могут занять десятки часов.
2. Фактор рутины является следствием предыдущего и может привести к потере интереса к проекту.
3. Отсутствие чётких результатов труда. В ходе исследования оформляются бланки, таблицы, расчёты, списки. Куда важнее получить результат, который можно «потрогать», продемонстрировать одноклассникам, ощутить с помощью него значимость и ценность проделанной работы.
4. Сложность в логистике. Лесные локации могут быть отдалены от места проживания или учёбы школьников. Природные объекты могут быть сопряжены с определённым уровнем опасности и необходимостью предварительной подготовки для их посещения (правильной одеждой, обеспечением репеллентами при работе в лесу в сезон активности клещей, комаров и других насекомых).
5. Научные методики требовательны к точности, поэтому для получения значимых результатов нужно прикладывать больше усилий.

Адаптация метода сбора почвенной энтомофауны может быть связана с изменением конечной цели работы: вместо определения особей до вида собрать небольшую тематическую коллекцию насекомых родного края. Определение насекомых можно производить до отряда, что существенно облегчит выполнение задачи как за счёт отсутствия строго научных требований к точности, так и за счёт отсутствия необходимости в специальном оборудовании.

Кроме того, можно изменить точки установки ловушек: на территории школы, рядом с местом жительства, на дачном участке. В этом случае методика М.Э. Барбер будет применяться не только для исследования определённого биотопа, но и для наглядной демонстрации отличий почвенных насекомых, обитающих в городе или деревне.

Сбор почвенных насекомых можно дополнить другими видами членистоногих: ракообразными, многоножками, паукообразными, ведь коллекция не обязана быть сугубо энтомологической. Целесообразно применять и другие виды сбора членистоногих: с помощью энтомологического сачка, ночных ловушек и ловушек для летающих и древесных видов. Это существенно разнообразит коллекцию и может мотивировать учащихся на более плодотворную работу.

Для адаптации метода геоботанического описания фитоценозов можно предложить аналогичное видоизменение цели: вместо заполнения специальных бланков и формулирования выводов на их основе поставить задачу сбора гербария растений родного края. С одной стороны, это сложнее и длительнее, с другой – создание гербария более интересная работа по сравнению с сухой научной статистикой, а результат более нагляден и полезен. Сбор материала может осуществляться в городских парках, облагороженных участках леса, на дачных участках и т.д. Для этого обучающимся понадобятся садовые лопатки для выкапывания образцов с корневой системой, газетные «рубашки», ботанические папка для сбора и пресс для сушки растений.

По окончании сушки потребуется определить каждое растение хотя бы до семейства, смонтировать каждый экземпляр на листе плотной бумаги и подклеить к нему информационную этикетку. Гербарий можно дополнять не только целыми растениями первого и второго ярусов, но и листьями, почками, фрагментами ветвей деревьев и кустарников. Создание такого гербария может стать определенным стимулом к изучению систематики растений в шестом классе, а также дополнить демонстрационные материалы учителя для проведения уроков ботаники.

Выводы. Предложенные методы экологического мониторинга могут быть использованы учителями биологии. Они помогают в освоении навыков научной работы и понимания сути экологических исследований, позволяют заинтересованным школьникам получать практические навыки работы в полевых условиях.

Подобные проекты мотивируют обучающихся к изучению биологии как предмета, продолжению биологического образования после окончания школы. Они вносят вклад в методику проведения внеклассных мероприятий экологической направленности, предлагают пути формирования экологически ответственной, критически мыслящей и обладающей

практическими навыками научного познания личности, что является одной из приоритетных задач современного образования.

Литература:

1. Апкин, Р.Н. Экологический мониторинг: учеб. пособие / Р.Н. Апкин, Е.А. Минакова. – Казань: КГЭУ, 2015. – 128 с.
2. Багиров, Р.Т. Учебная полевая практика по зоологии беспозвоночных: учеб.-метод. пособие / Р.Т. Багиров, Ю.В. Максимова. – Томск: ТГУ, 2019. – 92 с.
3. Бирюкова, Т.С. Экологический мониторинг в учебно-исследовательской деятельности школьников / Т.С. Бирюкова, И.Е. Зыков // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2021. – № 4. – С. 18-26
4. Бирюкова, Т.С. Организация проектной деятельности по экологии с применением информационных компьютерных технологий / Т.С. Бирюкова, И.Е. Зыков, И.С. Воропаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(3). – С. 32-35
5. Елфимова, Е.В. Проектная деятельность в школе: методические рекомендации учащимся и педагогам / Е.В. Елфимова. – 2019. – URL: https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2019/05/27/proektnaya-deyatelnost-v-shkole-0 (дата обращения: 07.04.2026)
6. Ваулин, Д.Е. Возможности социальной сети iNaturalist в экологических исследованиях и образовании / Д.Е. Ваулин, И.Е. Зыков, Л.В. Фёдорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(2). – С. 84-86
7. Зыков, И.Е. Напочвенные жесткокрылые сукцессионных лесных местообитаний Дмитровского района Московской области / И.Е. Зыков, С.А. Бровкина // Студенческая наука Подмосковью: материалы Междунар. науч. конф. молодых ученых. – Орехово-Зуево, 2023. – С. 57-59
8. Зыков, И.Е. Методы и приёмы исследований наземной энтомофауны в рамках школьных экологических проектов / И.Е. Зыков, С.А. Бровкина, Л.В. Федорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83(3). – С. 118-121
9. Зыков, И.Е. Беспозвоночные животные лесных биоценозов: метод. пособие для студентов биологических специальностей вузов, учителей и преподавателей биологии и экологии СОШ и СПО и руководителей школьных лесничеств / И.Е. Зыков, О.В. Хотулёва. – Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. – 96 с.
10. Ковальчук, М.В. Проектная деятельность школьников: метод. пособие для учителей / М.В. Ковальчук. – 2023. – URL: http://nrcki.ru/files/pdf/20231219proektnaya_uchitelu.pdf (дата обращения: 07.04.2026)
11. Макиян, И.В. Методы исследований в зоологии: учеб.-метод. пособие / И.В. Макиян, С.В. Пушкин. – Ставрополь: ГБУ ДО «КЦЭТК», 2018. – 32 с.
12. Сорокина, Г.А. Учебная полевая практика по геоботанике: учеб.-метод. пособие / Г.А. Сорокина, Н.В. Пахарькова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 30 с.

Педагогика

УДК 355/232

профессор департамента педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский институт современного академического образования» (г. Москва);
доцент департамента педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук Мухаметшин Александр Тагирович
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский институт современного академического образования» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физической подготовки Виноградов Геннадий Анатольевич
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Московское высшее общевойсковое командное училище» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ) В СБЕРЕЖЕНИИ И УКРЕПЛЕНИИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлены основные направления роли физической культуры (физической подготовки) в укреплении здоровья, его сбережение и само понятие здоровье. Рассмотрены факторы специфических профессиональных особенностей, приводящие к обеспечению адаптации к изменяющимся условиям среды обитания, включая адаптацию, как своевременное приспособление к вероятным воздействиям и самых различных факторов в предстоящей сложной и опасной деятельности. Способы и методы влияния на здоровье физической культуры, физического воспитания, физической подготовки, массовых видов спорта, проводимых в аспектах здоровья оберегающих упражнений закаливания, укрепления сердечно - сосудистой, дыхательной, нервной системы. От понимания военнослужащими понятия здоровье, которое связано с характеристиками качества жизни, включающего в себя параметры физического, психического, социального благополучия, материального уровня жизни, удовлетворенностью жизнью, отношение к общественным ценностям. Рассказывается о том, что отсутствие потребности вести здоровый образ жизни присуще, как правило, людям не развитым, живущих односторонними духовными запросами. Утверждается, что в древние и в средние времена молодые люди приспосабливались к условиям жизни, овладевали определенным уровнем важных умений и навыков, с помощью которых и могли удовлетворить свои интересы и потребности, а также выявит свои способности. Определяется, что курсантам учебных заведений МО РФ, которые подготавливают себя к профессиональной деятельности в ВС РФ необходима профессионально-прикладная физическая подготовка, которая в свою очередь, тесно взаимосвязана с разносторонним физическим совершенствованием. Доказывается, что молодые люди, систематически занимающиеся физическими упражнениями, меньше болеют, быстрее адаптируются к производственным условиям, они целеустремленнее, настойчивее в достижении поставленных целей. Устанавливается то, что физическая культура и спорт в разумных пределах является важным фактором в оздоровлении молодежи. Необходимы изменения отношения людей к физической подготовке, существенная перестройка сознания и поведения. Раскрывается, что для формирования основ здорового образа жизни воля является одним из основных условий.

Ключевые слова: здоровье, роль физической культуры, физическая подготовка, состояние физического здоровья, воля, оздоровление нации, укрепление и мотивация крепкого здоровья, уровень духовной культуры человека, занятия физическими упражнениями.

Annotation. The main directions of a role of physical culture (physical training) in strengthening of health, its saving and a

concept health are presented in article. The factors of specific professional features leading to ensuring adaptation to the changing habitat conditions, including adaptation as timely adaptation to probable influences and the most various factors in the forthcoming difficult and dangerous activity are considered. Ways and methods of influence on health of physical culture, physical training, physical training, the mass sports which are carried out in aspects of health of the preserving exercises of hardening, strengthenings it is warm – vascular, respiratory, nervous system. From understanding the military personnel of a concept health which is connected with characteristics of the quality of life including parameters of physical, mental, social wellbeing, material standard of living, satisfaction with life, the attitude towards social values. It is told that the lack of requirement to lead a healthy lifestyle is inherent, as a rule, in the people who are not developed, living unilateral spiritual needs. It is claimed that in ancient and in average times young people adapted to living conditions, seized a certain level of important skills by means of which could satisfy the interests and requirements and also will reveal the abilities. Is defined that professional and applied physical training which in turn, is closely interconnected with versatile physical improvement is necessary for cadets of the MO Russian Federation educational institutions which prepare themselves for professional activity in Russian Armed Forces. It is proved that the young people who are systematically engaged in physical exercises are ill less, adapt to working conditions quicker, they are more purposeful, more persistent in achievement of goals. The fact that physical culture and sport reasonably is an important factor in improvement of youth is established. Changes of the relation of people to physical training, essential reorganization of consciousness and behavior are necessary. Reveals that for formation of bases of a healthy lifestyle the will is one of the main conditions.

Key words: health, role of physical culture, physical training, condition of physical health, will, improvement of the nation, strengthening and motivation of good health, level of spiritual culture of the person, occupation physical exercises.

Введение. Под здоровьем по определению всемирной организации здравоохранения понимается состояние физического и душевного благополучия, способствующего успешному выполнению общественно-полезной деятельности в соответствии с определенными внешними и внутренними критериями. Состояние физического здоровья характеризуется адекватной функциональной реактивностью органов и систем организма на воздействие факторов среды, в том числе неблагоприятных воздействий, способных вызвать какие-либо отклонения, физиологические расстройства [3, С. 68]. Состояние психического здоровья включает в себя оптимальность психических процессов, свойств; адекватный поиск, переработку и реализацию различной информации, в частности, в познавательных процессах, мыслительных операциях, хорошее функционирование внимания, памяти, мышления, его адекватность, достаточную работоспособность, критичность, не проявление не адекватной агрессии, деструктивных реакций, направленность на позитивное решение социальных задач. Здоровье – это не только отсутствие болезни, но, повторим, оно связано с физическим и социальным благополучием, оптимальным развитием биологических и психологических функций, сохранением их устойчивости даже в неблагоприятных условиях труда и обитания [2, С. 122]. Его связывают с высокими адаптивными возможностями организма. Понятие здоровье связано с характеристиками качества жизни, включающего в себя параметры физического, психического, социального благополучия, состояние здоровья, материального уровня жизни, удовлетворенностью жизнью, отношение к общественным ценностям. Состояние здоровья определяется регулярностью и оптимальностью занятий физической культурой и спортом, массовым спортом, а в Вооруженных Силах физической подготовкой [1, С. 48]. Это особенно важно в связи с противостоянием режиму ограниченной подвижности. В аспектах поддержания и укрепления здоровья физическая культура, физическая подготовка играют исключительно важную роль. Они не только обеспечивают компенсацию недостающей двигательной активности, но выполняют кроме того ряд задач по обеспечению адаптации к изменяющимся условиям среды и обитания, включая адаптацию, как своевременное приспособление к вероятным воздействиям и самых различных факторов в предстоящей сложной и опасной деятельности. Это может быть деятельность, связанная с большими физическими и психическими нагрузками, или при передвижении в горной местности, в пустыне, или в условиях, пониженных, повышенных температур, во многих стрессовых ситуациях. В медицине и практике профессионального отбора, а также в спорте иногда применяется термин «практически здоров», когда человеку требуется относительно щадящий режим в физических и психических нагрузках до полного выздоровления и здоровый образ жизни особенно необходим. Жаль, что в большом спорте, а у военнослужащих в процессе учебно-боевой деятельности это часто нарушается. Для профессиональных спортсменов выступление на соревнованиях часто является смыслом их деятельности и главных жизненных планов [5, С. 139]. Проблема социального престижа и высоких материальных поощрений становится главным мотивом, забота о здоровье иногда, хотя бы временно, откладывается в сторону. Известны случаи не только тяжелых заболеваний у спортсменов, но более того и летальных исходов. Двукратный олимпийский чемпион 1980 года А.Н. Алябьев утверждал, что перспективные лидеры уходили из спорта по причине развивающихся заболеваний. В сборной команде страны по тяжелой атлетике был выявлен ряд атлетов с повреждениями позвоночника, 10 суставов, изменениями в сердечно-сосудистой системе; снижение сократительной способности миокарда; нарушение процесса поляризации миокарда, его перенапряжение. Скажем, что большой спорт, тем более профессиональный спорт, оценивать с позиции здорового образа жизни весьма проблематично, также как, например, и реальную боевую, даже учебно-боевую деятельность. Но мы изучаем влияние на здоровье физической культуры, физического воспитания, физической подготовки, массовых видов спорта, проводимых в аспектах здоровья оберегающих упражнений закаливания, укрепления сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной системы. Это проблемы именно здоровья, его восстановления, укрепления, сохранения работоспособности, предупреждения раннего старения и др.

Изложение основного материала статьи. Убедить молодежь в необходимости рационального подхода к своему здоровью и стилю жизни, выполнять физические нагрузки, делать каждодневную зарядку, чтобы достигнуть цель, а именно, поправить и повысить свое внутреннее состояние здоровья не представляется возможным в большинстве своих случаях, по причине того, что в основной своей массе молодые люди без долгих размышлений и умозаключений полагают, что у них все в порядке со здоровьем и чувствуют они себя итак прекрасно без всего вышеперечисленного. И вот потому, что из-за этого их неправильного понимания молодое поколение не видит смысл в занятии спортом и физическими упражнениями у них и возникает не рациональное представление о физической культуре. Для молодого и подрастающего поколения самой результативной составляющей служит популяризация и агитация телесной физической активности, соревнования и тренировки, гармонии духа и тела как аспекта формирования стремления, мощи, гибкости, проворства и смелости [6, С. 192]. Не желание в необходимости правильной физической активности, грамотного отношения к стилю своей жизни свойственна и характерна, прежде всего, людям с не развитыми, однобокими, узко направленными стремлениями. Ограниченный кругозор и низкий уровень компетенции, как воспитателей, так и самих воспитанников, укоренившиеся в их подсознании вот ключ и разгадка того, что неправильный образ жизни и не разумные советы, касающиеся физического воспитания, приводят к ошибочному и неверному восприятию – вот это главное, что блокирует и преграждает рациональный и грамотный подход к здоровью и спорту. Чем больше развита степень культурного наследия индивидуума, тем значительна и его желание и мотивация в физкультурной деятельности и совершенствованности, и в грамотном и рациональном образе жизни [9, С. 24].

Действительность подтверждает, что пагубный стереотип мышления и неверная манера поведения влекут за собой как правило, и точно такую же идентичную дополнительную страсть и неправильное влечение. Никотиновая зависимость и злоупотребление алкогольными напитками, в частности, в большинстве случаев соратники и партнеры. Обширные осмотры и исследования заверили и скрепили такую тенденцию, что чем активнее и настойчивее становится алкоголизм и пьянство, тем обширнее и объемнее идет тяга к желанию употребления табака.

Рассмотрим такой вывод, выявленный в ходе проведенных опытов, что если в среде или в окружении не принимающих спиртное покуривает один из каждых трех, то в группе в меру употребляющих – значительная часть, а среди вышеупомянутых, кто систематически это делает («выпивает»), втягивают в себя никотин прямо-таки двое из троицы участников. Таким образом, получается что одна негативная зависимость потакает и влечет за собой следующую дополнительную. Кроме всего прочего стоит отметить ещё и тот факт, что прочное и неразрывное взаимодействие появляется не только в пределах и рамках злоупотребления спиртными напитками и никотин употреблением, но и в том числе, где происходит «затяжка табака», там рядом ходит и более тяжкое последствие неправильной жизни – наркомания и токсикомания. По заключению ученых, в составе употребляющих табак подрастающего поколения молодых людей, принимающих сильнодействующие запрещенные наркотикосодержащие препараты, значительно много, чем среди не курящих. Начиная с древних времен с самого раннего возраста детишек подготавливали к предстоящим и грядущим общинным, коллективным и ратным назначениям и функциям с использованием и с применением целевой и конкретной структуры и уклада физических упражнений, нарабатывали и культивировали мастерство и профессионализм и совершенствовали физические способности, обязательные и неотъемлемые в дальнейшей трудовой и бытовой деятельности [4, С. 287]. Тем самым, подрастающее поколение адаптировалось к реалиям устоев быта, овладевали установленным стандартом значимых знаний и квалификаций, благодаря коим и могли удовлетворить свои интересы и потребности, а также выявит свои способности. Курсантам учебных заведений МО РФ, подготавливая себя к профессиональной деятельности в ВС РФ необходима профессионально-прикладная физическая подготовка, которая тесно взаимосвязана с разносторонним физическим совершенствованием при чем кроме личного совершенствования, курсанты, как будущие командиры, должны готовить себя к работе в данной сфере деятельности с будущими подчиненными, иметь соответственные целевые установки, способствующие формированию новых черт, качеств и привычек [10, С. 52]. Образование в сознании молодых людей, чувства ответственности за физическую подготовленность свою и своих подчиненных должно исходить из принципа, когда курсант принимает свои служебные и общественные обязанности, прежде всего, с помощью убеждений, их осознания и соблюдает правила профессиональной и человеческой этики без принуждения. Однако, к сожалению, среди подростков и юношей наблюдается снижение интереса к занятиям физической культурой и спортом. А они завтра будут поступать в учебные заведения МО РФ. В стране, наблюдается прогрессирующая тенденция уменьшения здоровых призывников, а среди студентов количество «болельщиков» явно преобладает над участниками спортивных тренировок. Естественно, такое положение обусловлено целым комплексом социально-экономических и экологических факторов, характерных для нашей страны. Будучи уверенным в том, что физическая культура и спорт в разумных пределах является важным фактором в оздоровлении молодежи, мы считаем важным для нашего исследования сформировать, прежде всего, отношение к двигательной деятельности, имеющей широкий спектр воздействия на формирование человека и его физическое состояние. Подобные исследования, но несколько в ином ракурсе, уже не однократно проводились [8, С. 248]. Так в исследовании было выдвинуто предложение о том, что существующая в педагогических вузах система физического воспитания студентов, направлена в лучшем случае на формирование основных качеств, умений и навыков в существенно жившей мере формирования у студентов социальных установок, мотивов, потребностей к активным занятиям физическими упражнениями и спортом.

Влияние физической культуры распространяется на физическое и психическое состояние человека, его состояние, здоровья, самочувствие, настроение. А для этого важен здоровый образ жизни тех, кто стоит на охране общественного и государственного порядка.

В настоящее время потребности, стремления и амбиции у молодого поколения связаны с определенными проблемами материального плана, и постепенно угасает и сходит на нет у отдельных молодых людей желание активно заниматься физической культурой и спортом.

Ряд ведущих ученых современности утверждают, что инерция мышления, отсутствие потребности в физическом совершенствовании и тренировке, а также пассивное отношение к соматическому благополучию и физической форме влияют на быт и отношение к занятиям физкультурой и спортом не меньше, а возможно, и скорее всего зачастую, и больше, чем отсутствие спортивной базы или спортивного инвентаря. Поэтому необходимы модификации и преобразования человеческих социальных контактов к физической подготовке, существенная перестройка сознания и поведения. В последние годы в связи с различными негативными событиями в социальном плане, с ухудшением положения в состоянии здоровья людей необходимы реальные действия, которые отвечали бы современным реалиям и тенденциям развития сознания общества на оздоровление населения, на внедрение физической культуры в образ и стиль жизни.

Благоприятное, комфортное, позитивное настроение и воздействие утренних физических зарядок и занятий физической культурой (физической подготовкой) на здоровый образ жизни человека является очевидным [7, С. 98]. Население, систематически тренирующиеся спортом и физической активностью, меньше болеют, быстрее адаптируются к рабочей среде обитания и условиям труда, они целеустремленнее, настойчивее в достижении поставленных перед ними целей. Занятия физическими упражнениями, фитнессом и спортом развивают волю. А для формирования основ здорового образа и стиля жизни это является одним из основных условий.

Ибо главная ценность волевых усилий состоит не только в том, что они помогают, преодолеть так называемую нормальную лень – основной, пожалуй, субъективный фактор, препятствующий формированию потребности в здоровом образе и стиле жизни.

Другими словами говоря, ту самую обычную и примитивную лень, которую мы, ссылаясь на различные «объективные» причины, постоянно оправдываем свое не желание приобщиться к физической культуре и здоровому образу жизни. В этом плане еще одна мысль, высказанная великим гуманистом Ж.-Ж. Руссо еще в XVIII веке: о том, что чем слабее наше тело, тем значительнее оно уступает и снисходительно относиться нашим порокам; чем сильнее наше тело, тем охотнее оно повинуется нам. Здоровый образ жизни и преследует эту цель: укрепив тело. Одновременно возвысить и духовные начала в человеке.

Выводы. Таким образом можно утверждать, что физическая подготовка способствует здоровому образу жизни, являются не только одним из важных средств укрепления здоровья, развития физических способностей и жизненно необходимых двигательных навыков, но и важным средством развития профессиональных качеств личности. Роль физической культуры и спорта как элемента здорового образа жизни в системе физического воспитания курсантов учебных заведений МО РФ отражается положительно на росте духовно-нравственных ценностей, послужит более эффективному решению одной из важных задач – оздоровлению нации. В тоже время вопросы о парциальной физической культуре,

физической подготовки в здоровом образе жизни еще нуждается в некоторых уточнениях, в дополнительной информации. Так еще в недостаточной мере решена проблема оптимального объема двигательной активности и ЗОЖ. Необходимо, еще более полно оценить роль физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни, позднее выявить многообразие реально существующих возможностей в связи с разными видами профессиональной деятельности. Подходы к физической культуре и спорту, основанные на формировании здорового образа жизни в аспектах общего гармоничного развития, несколько отличается от выполнения контрольных нормативов с целью достижения результата, направленного на какой-то отдельный вид профессиональной деятельности, противостоящий многим другим.

Литература:

1. Баландин, В.И. Физиология физической подготовки и военного труда / В.И. Баландин, В.Н. Голубев. – Ленинград: ВИФК, 1991. – 200 с.

2. Виноградов, П.А. Физическая культура и здоровый образ жизни / П.А. Виноградов. – Москва: Мысль, 1990. – 288 с.

3. Давиденко, Д.Н. Здоровый образ жизни / Д.Н. Давиденко, В.А. Щеголев, Ю.Н. Щедрин. – Санкт-Петербург: СПбГУИТМО, 2005. – 124 с.

4. Мельникова, Н.Ю. История физической культуры и спорта / Н.Ю. Мельникова, А.В. Трескин. – Москва: Спорт, 2017. – 432 с.

5. Миронов, В.В. Теория и организация физической подготовки войск / В.В. Миронов. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2006. – 434 с.

6. Миронов, В.В. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / В.В. Миронов, В.Л. Пашута. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2010. – 378 с.

7. Пашута, В.Л. Физическая подготовка / В.Л. Пашута. – Москва: Воениздат, 1993. – Ч. II: Основы методики физической подготовки. – 256 с.

8. Собина, В.А. Физическая культура / В.А. Собина, В.В. Миронов, А.С. Яцковец. – Москва: Воениздат, 2005. – 384 с.

9. Соколов, В.А. Оздоровительно-рекреативная физическая культура (взрослого населения) / В.А. Соколов, А.Г. Фурманов, Л.Н. Кривцун. – Минск: БГУ, 1993. – 88 с.

10. Теория и организация физической подготовки войск: учебник для курсантов и слушателей института / под ред. В.В. Миронова. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2001. – Ч. II. – 185 с.

Педагогика

УДК 355/232

профессор департамента педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский институт современного академического образования» (г. Москва);
доцент департамента педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук Мухаметшин Александр Тагирович
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский институт современного академического образования» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физической подготовки Заварзин Александр Валерьевич
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Московское высшее общевойсковое командное училище» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

ФИЗКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье выявлены векторы структуры физкультурно-спортивной деятельности, а именно, направления физической культуры собственно-личностное и личностно-профессиональное. Рассмотрены факторы создания идеала достойного образа жизни и образа гармонически развитого человека. Способы и методы внедрения принципов роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни. Выявления многообразия реально существующих возможностей формирования здорового образа жизни в связи с разными видами профессиональной деятельности. Понимания относительности самостоятельности физической культуры и спорта от социальной системы, в частности от ее элементов, позволяющие в тоже время активно воздействовать на различные стороны и сферы общественной жизни. Рассказывается о том, что потребности являются не только отражением образа жизни субъекта в социальных условиях, но и своеобразной программой жизнедеятельности, заложенной в нем обществом и природой. Указывается на важную сторону оздоровительного влияния физических упражнений на информационную насыщенность двигательных актов. Определяются, что основными направлениями значительности оздоровительного эффекта обладают информационные компоненты физических упражнений при действии гимнастической системы йога, у-шу. Устанавливается, что роль физической культуры и спорта как элемента здорового образа жизни в системе физического воспитания курсантов учебных заведений МО РФ отражается положительно на росте духовно-нравственных ценностей, и послужит более эффективному решению одной из важных задач – оздоровлению нации. Раскрывается, что сформулированные направления в системе физического воспитания курсантов учебных заведений МО РФ, в связи с исследованием здорового образа жизни, относятся к области возможности, которая в условиях современной жизни является альтернативой ряду негативных угрожающих нам факторов.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, гармоничное развитие человека, физическая подготовка (физическая культура), функциональное состояние, компоненты физических упражнений, роль физической культуры и спорта, оздоровление нации, структура физкультурно-спортивной деятельности.

Annotation. In article vectors of structure of sports activity, namely, the directions of physical culture own and personal and personal, and professional are revealed. Factors of creation of an ideal of a worthy way of life and an image of harmoniously developed person are considered. Ways and methods of introduction of the principles of a role of physical culture and sport in formation of a healthy lifestyle. Identifications of variety of real-life opportunities of formation of a healthy lifestyle in connection with different types of professional activity. Understanding of relativity of independence of physical culture and sport from social system, in particular from its elements, allowing in too time actively to influence various parties and spheres of public life. It is told that requirements are not only reflection of a way of life of the subject in social conditions, but also a peculiar program of the activity put in it by society and the nature. It is specified the important party of improving influence of physical exercises on the information saturation of motive acts. Are defined that the main directions of relevancy of improving effect information components of physical exercises at action of gymnastic system of the yogi, possess wushu. Is established that the role of physical culture and sport as

element of a healthy lifestyle in the system of physical training of cadets of the MD Russian Federation educational institutions has a positive impact on growth of spiritual and moral values, and will serve more effective solution of one of important tasks – to improvement of the nation. Reveals that the formulated directions in the system of physical training of cadets of the MD Russian Federation educational institutions, in connection with a research of a healthy lifestyle, belong to area of an opportunity which in the conditions of modern life is an alternative to a number of the negative factors menacing to us.

Key words: healthy lifestyle, harmonious human development, physical training, physical culture, functional state, components for physical exercises, the role of physical culture and sports, the recovery of the nation, the structure of physical culture and sports activities.

Введение. Физическая культура, физическая подготовка, являются не только одним из важных средств укрепления здоровья, развития физических способностей и жизненно необходимых двигательных навыков, но и важным ресурсом роста и улучшения компетентных качеств индивидуума. В структуре оздоровительной, адаптивной, реабилитационной, физкультурной и спортивной эксплуатации и цикла в ввиду с рассматриваемой нами проблемой, можно выделить два направления: собственно-личностное и личностно-профессиональное. Собственно-личностное направление охватывает в себе аспекты активности и труда в плане подготовки разносторонне развитых людей, что воплощается в их широких познаниях, требуемых умений и традиций, физических способностей в многопрофильном становлении, совершенствовании и формировании. Личностно-профессиональное направление предполагается в применимости и эксплуатации оздоровительном, физкультурном и спортивном аспекте для роста, расширения и улучшения работоспособных и кинестетических способов и средств, существенных и обязательных в каких-либо конкретных видах специализированных и должностных действиях и замыслах. Личностно-профессиональная часть в структуре профессионально спортивной деятельности предполагает такую конкретную физическую подготовку, которая способствует и обеспечивает высокий уровень возможностей курсанта – будущего специалиста в условиях различных сложных ситуаций, воинского труда. Таковы, например, варианты специальной физической подготовки специалистов в авиационных, морских, горно-спасательных и некоторых других сложных видах деятельности. Мы полагаем, что оба рассматриваемых направления: собственно-личностное и личностно-профессиональное вполне правомочно рассматривать во взаимосвязи с изучаемой проблемой.

Изложение основного материала статьи. На каждом этапе своего развития общество создает программы, реализация которых ведет его к намеченной цели. В области физической культуры, которая развивается на методологической основе этих программных документов в конкретном плане, эту функцию на сегодняшний день выполняет Закон Российской Федерации «О физической культуре и спорте» [11, С. 7]. В нем отмечается, что физическая культура и спорт представляет из себя неотделимую и неразрывную составляющую государственного и народного искусства и предания русского общества и нации, содействует и поддерживает гармоничное становление индивидуума, реализации и выполнения установленного государством плана долгожительства, констатации рационального подхода к здоровью. В законе указаны широкие возможности использования различных физкультурных комплексах и арен автономно и неподвластно от их министерской и административной атрибутики, помещений, с задачей привлечения людей к физической активности, спортом и фитнессом. Создатели учебно-методического издания «Оздоровительно-рекреативная физическая культура (взрослого населения)» В.А. Соколов, А.Г. Фурманов, Л.Н. Кривцун многократно акцентируют и часто выделяют, что наиважнейшей и главной стороной эксплуатации и продвижения физической культуры нации служит оздоровительно-рекреативная составляющая [9, С. 54]. Данная проблема приобретает популярность и на всемирной арене. Большинство нынешних ученых считают, что одной из самых наиважнейших преимуществ физкультурной деятельности, исключительно в наше время жизни, служит и олицетворяет формирование совершенства приличного и благородного стиля жизни и фигуры пропорционально и гармонически цивилизованного гражданина. Одновременно с этим сомнения и задачи о парциальной физической культуре, физкультурной деятельности в гармоничном духе и теле еще нуждается в отдельно выделенных уточнениях, в дополнительной информации [3, С. 47]. Так еще в недостаточной мере решена проблема оптимального масштаба и емкости физической динамики и ЗОЖ. Требуется и надлежит, еще более полно оценить значение физической культуры и спорта в становлении и построении гармоничного стиля жизни, позднее обнаружить и раскрыть многообразие действительно и практически существующих вероятностей и перспектив в контексте с разными видами профессиональной активности [2, С. 34]. Пути и стратегии к физической культуре и спорту, основанные на создании гармоничного стиля жизни в аспектах общего гармоничного развития, несколько отличается от выполнения контрольных нормативов с целью достижения результата, направленного на какой-то отдельный вид профессиональной деятельности, противостоящий многим другим [10, С. 114]. Прежние положения марксистской философии утверждающие полную зависимость физической культуры и спорта от социальной структуры общества в определенной мере справедливы, но в то же время нельзя не признавать также положений о связях физической культуры и спорта как особой специфической области человеческой деятельности. Обладающей известной степенью некоторой самостоятельности по отношению к экономической и социально-классовой структуре общества. В этой связи относительная самостоятельность физической культуры и спорта от социальной системы, в частности от ее элементов, позволяют в тоже время активно воздействовать на различные стороны и сферы общественной жизни. В частности, можно полагать, что ощущение физического и двигательного совершенства является одним из формирования чувства удовлетворения от жизни, в самых различных социальных факторах. Так мы говорим о качестве жизни людей, представителей силовых структур, которые защищают порядок в стране, обладают определенными полномочиями и обязанностями. По этому поводу в силу профессиональной деятельности их физическая культура и спорт, оставаясь элементом здорового образа жизни могут направляться не столько в сторону гармоничности физического развития, сколько на целенаправленное укрепление избранных профессионально важных качеств и военно-прикладных навыков. По концепции Кеннета Купера можно видеть, что обретает человек стремясь к физическому совершенству:

– жизнерадостность и жизнелюбие;
– умение справляться с результатами действий нервных напряжений;
– незначительная восприимчивость к унынию, меланхолии, недоверчивости;
– отличное состояние здоровья;
– улучшенная пищеварительная деятельность;
– вера в свои силы и возможности;
– изящный и статный силуэт, чему способствует эффективность контроля за весом;
– затормаживание темпа и ритма старости;
– глубокий и полноценный сон;
– увеличенной производительности, настойчивость в выполнении задач и результатов;
– сведение на «нет» всевозможных недугов и недомоганий.

Обширные исследования К. Купера в Центре аэробики показали, что средствами физической культуры осуществляются многие основные потребности человека, которые необходимо удовлетворять, достигая гармонии в организме. Дилемма запросов и желаний сообщества людей и индивидуума в отдельности анализируется и исследуется всевозможными отраслями знаний – социологией, психологией, педагогикой, медициной и др. [4, С. 12]. В широком смысле слова нужда и требование обусловливаются как ответ на стимул или, другими словами, реакция индивида на сообщение о чувствительной недостаточности. Желания и требования – наиважнейшие показатели и аспекты образа действий индивида, взаимосвязи его к обстоятельствам бытия. Помимо всего прочего, желания и требования – это основополагающие признаки и особенности человека, имеющие тенденцию определить направленность субъекта, в конце концов устанавливают жизненный уклад работы и действия. Запросы и желания представляют из себя не только отражением образа жизни субъекта в жизненной среде и обстановке, но и своеобразной программой жизнедеятельности, заложенной в нем социумом и природой.

Возникновение треб и нужд, обязательных и существенных для разностороннего совершенствования индивидуума, охватывает также и желания в гармоничном стиле жизни, что следует брать во внимание в системе воспитания и образования курсантов [6, С. 271]. В последние годы философы, социологи и экономисты все чаще обращаются к проблемам, которые связаны с так называемым свободным временем, или с тем родом деятельности, где наиболее полно реализуется право свободного выбора. Его очевидное следствие – различие поведений в сфере свободного времени, различие, которое ограничено, однако, обычными, обусловленными культурой и обществом, принятыми иерархией ценностей и потребностей. Отсюда и проблема использования ресурсов свободного времени, причем использования, как это обычно подчеркивают, наиболее «правильного», «рационального» и «ценного». Педагоги, психологи, гигиенисты в подобных ситуациях подчеркивают, что научить людей правильной организации ежедневного и праздничного отдыха, то есть дать им способы и приемы рационального использования времени, предназначенного для отдыха, для восстановления телесных и духовных сил, является особо важная общественная задача. Скажем, что ее решение тесно связано с физической культурой и спортом, особенно с массовыми его видами.

Арсенал даже «простых» физических упражнений, выполняемых как без предметов или каких-либо устройств может определять значимый эффект для здоровья. Многочисленный опыт использования средств физической культуры свидетельствует о том, что для достижения оздоровительного результата нет необходимости в применении очень большого количества физических упражнений, иногда достаточно немногих из них. При этом также необходимо учитывать реальные потребности людей разного возраста и состояния их здоровья. Характеризующихся глубокими качественными различиями регуляции функций. Важным для оздоровительных целей является погашение негативных реакций в результате переключения активности на иной двигательный стереотип. В результате активного отдыха, утомительная работа становится более соответствующей биологической природе человека. Оздоровительная роль занятий физическим упражнениями связана не только со стимулирующим действием утомления как возбудителя восстановительных процессов и мощными рефлекторными влияниями мышц на внутренние органы – моторно-висцеральными рефлексами. Важная сторона оздоровительного влияния физических упражнений информационная насыщенность двигательных актов [7, С. 135]. Даже в «чистом виде» информационные воздействия разного вида способны существенно улучшать уровень здоровья организма и устранять патологические состояния, например, точечный массаж, аппликаторы, сауна. Значительным оздоровительным эффектом обладают информационные компоненты физических упражнений при действии гимнастической системы йога, у-шу. При этом насыщение двигательных актов проприоцептивной информацией способно существенно повысить оздоровительный потенциал занятий и позволяет добиться необходимого результата, как правило, быстрее, с меньшими энергетическими затратами, а следовательно, с меньшим риском повреждения организма [8, С. 48]. Роль физической культуры и спорта как элемента здорового образа жизни в системе физического воспитания курсантов учебных заведений МО РФ отражается положительно на росте духовно-нравственных ценностей, послужит более эффективному решению одной из важных задач – оздоровлению нации. Сформулированные направления в системе физического воспитания курсантов учебных заведений МО РФ, в связи с исследованием здорового образа жизни, относятся к области возможности, которая в условиях современной жизни является альтернативой ряду негативных угрожающих нам факторов, например, таких как гиподинамия, эгоизм, вредные привычки и др. [1, С. 142].

Выводы. Физические упражнения не только содействуют устранению опасностей, связанных с двигательной недостаточностью, но и являются средством активного и полноценного отдыха. Как видим – одна из важнейших задач медицины - забота о человеке, о его здоровье, об обеспечении ему на долгие годы бодрости, жизнерадостности, творческой работоспособности. В структуре физкультурно-спортивной деятельности в связи с рассматриваемой нами проблемой, можно выделить два направления собственно-личностное и личностно-профессиональное. Собственно-личностное направление включает в себя деятельность в плане подготовки разносторонне развитых людей, что воплощается в их широких познаниях, необходимых навыков и привычках, физических качеств в разностороннем развитии. Личностно-профессиональное направление предполагается в использовании физкультурно-спортивной деятельности для развития и совершенствования функциональных и двигательных возможностей, необходимых в каких-либо конкретных видах профессиональной деятельности. Личностно-профессиональная часть в структуре профессионально-спортивной деятельности предполагает такую конкретную физическую подготовку, которая способствует и обеспечивает высокий уровень возможностей курсанта – будущего специалиста в условиях различных сложных ситуаций [5, С. 259].

Литература:

1. Баландин, В.И. Физиология физической подготовки и военного труда / В.И. Баландин, В.Н. Голубев. – Ленинград: ВИФК, 1991. – 200 с.

2. Виноградов, П.А. Физическая культура и здоровый образ жизни / П.А. Виноградов. – Москва: Мысль, 1990. – 288 с.

3. Давиденко, Д.Н. Здоровый образ жизни / Д.Н. Давиденко, В.А. Щеголев, Ю.Н. Щедрин. – Санкт-Петербург: СПбГУИТМО, 2005. – 124 с.

4. Купер, К.Х. Аэробика / К.Х. Купер. – США: Оклахома, 1968. – 38 с.

5. Миронов, В.В. Теория и организация физической подготовки войск / В.В. Миронов. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2006. – 434 с.

6. Миронов, В.В. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / В.В. Миронов, В.Л. Пашута. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2010. – 378 с.

7. Пашута, В.Л. Физическая подготовка / В.Л. Пашута. – Москва: Воениздат, 1993. – Ч. II: Основы методики физической подготовки. – 256 с.

8. Собина, В.А. Физическая культура / В.А. Собина, В.В. Миронов, А.С. Яцковец. – Москва: Воениздат, 2005. – 384 с.

9. Соколов, В.А. Оздоровительно-рекреативная физическая культура (взрослого населения) / В.А. Соколов, А.Г. Фурманов, Л.Н. Кривцун. – Минск: БГУ, 1993. – 88 с.

10. Теория и организация физической подготовки войск: учебник для курсантов и слушателей института / под ред. В.В. Миронова. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2001. – Ч. II. – 185 с.

11. Российская Федерация. Законы. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Федеральный закон № 329-ФЗ: принят Государственной Думой 16 сентября 2007 г.: одобрен Советом Федерации 24 ноября 2007 г. – Москва: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2025. – 158 с.

УДК 378.17:614.8

кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Исаева Марина Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Магомедов Рустам Вагидович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);
кандидат биологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Рамазанова Зулфира Рамазановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования культуры безопасности у студентов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В статье раскрыто содержание понятия «культура безопасности» в контексте компетентностного подхода. Охарактеризована роль дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в формировании культуры безопасности студентов. Особое внимание уделено роли активных и интерактивных методов обучения, способствующих эффективному формированию культуры безопасности. Представлены результаты анализа современных подходов к формированию культуры безопасности в образовательном пространстве вуза. Сделан вывод о том, что культура безопасности выступает интегративным качеством личности выпускника, обеспечивающим его готовность к безопасному поведению в повседневной жизни и профессиональной деятельности, и должна формироваться целенаправленно в рамках образовательного процесса высшей школы.

Ключевые слова: культура безопасности, компетенция, студенты, безопасность жизнедеятельности, профессиональная подготовка, выпускник вуза.

Annotation. This article examines the development of a safety culture in students during their professional training at a higher education institution. It explores the concept of «safety culture» within the context of a competency-based approach. The role of the course «Life Safety» in developing a safety culture in students is characterized. Particular attention is paid to the role of active and interactive teaching methods that contribute to the effective development of a safety culture. The article presents the results of an analysis of modern approaches to developing a safety culture in the educational environment of a university. It concludes that a safety culture is an integral quality of a graduate's personality, ensuring their readiness for safe behavior in everyday life and professional activities, and should be purposefully developed within the educational process of a higher education institution.

Key words: safety culture, competence, students, life safety, professional training, university graduate.

Введение. Современный мир характеризуется возрастающим количеством и сложностью угроз и опасностей различного происхождения – природного, техногенного, социального, экологического, информационного. В этих условиях проблема безопасности личности, общества и государства приобретает особую остроту и значимость. Как справедливо отмечается в научной литературе, современному обществу свойственны кризис духовности, нравственности, падение уровня безопасности жизнедеятельности, снижение показателей продолжительности жизни населения, пренебрежение нормами здорового образа жизни, потеря ориентации на активное и плодотворное долголетие, неспособность людей к самосохранению [4, С. 140]. Данные тенденции актуализируют необходимость поиска эффективных механизмов формирования у подрастающего поколения культуры безопасности, понимаемой как неотъемлемая часть общей культуры человека.

Культура безопасности представляет собой междисциплинарную категорию, находящуюся в фокусе исследований философии, психологии, педагогики и социологии. В научной литературе под «культурой безопасности жизнедеятельности» понимается уровень развития индивида, социальной группы и общества в целом, который выражается в ценностно-смысловом отношении к вопросам обеспечения безопасности в бытовой и профессиональной сферах, а также в практической активности, направленной на уменьшение степени риска. Целевым ориентиром культуры безопасности выступает безопасное состояние среды, достигаемое посредством интеграции материально-технических, экономических, мировоззренческих, гражданско-правовых и иных составляющих жизнедеятельности человека. Реализация данной цели осуществляется через формирование личности, наделенной совокупностью специфических характеристик, обозначаемых в научном дискурсе как «личность безопасного типа».

Особое значение проблемы формирования культуры безопасности в системе высшего образования в своей статье раскрыла Кокоша Елена Александровна. Как считает автор, «сегодняшние студенты, а завтра – специалисты различных отраслей экономики, руководители структурных подразделений и предприятий, работники образовательных учреждений составляют интеллектуальный, граждански сознательный и профессионально подготовленный корпус молодых специалистов»[4, С. 246].

В исследованиях последних лет подчеркивается, что формирование культуры безопасности необходимо рассматривать как систематическую, целенаправленную деятельность образовательных учреждений по организации и обеспечению всесторонней подготовки обучающихся к безопасному поведению в любой сфере жизни общества [2]. Ключевым моментом является осознание, что культура безопасности не ограничивается набором знаний о поведении в экстренных случаях. Это комплексное свойство личности, которое включает в себя ценностное отношение к безопасности, готовность к предотвращению угроз, умение адекватно реагировать на опасности и при необходимости проявлять эффективность и компетентность в действиях.

Анализ научной литературы позволяет выделить в структуре культуры безопасности студента несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент включает систему знаний о человеке и окружающей среде, обеспечивающих понимание единства и взаимосвязей всех элементов сложной системы «человек – общество – природа», представления об источниках опасности, видах угроз, способах защиты от них, правилах безопасного поведения в различных ситуациях. Это включает знания о возможных опасностях, различных угрозах, методах их предотвращения и правилах поведения в разнообразных экстренных контекстах. В рамках учебных курсов по дисциплине «Безопасность

жизнедеятельности» студенты должны усвоить основные концепции анализа и оценки безопасного поведения в экстремальных условиях, вызванных природными, техногенными и социальными факторами, познакомиться с функционированием государственной системы защиты и её законодательной базой [3, С. 246].

В рамках высшего образования особое место занимает курс «Безопасность жизнедеятельности», который является обязательным компонентом учебных планов бакалавриата и специалитета. Эта дисциплина способствует не только приобретению студентами необходимых знаний и навыков для безопасного выполнения профессиональных функций в выбранной области, но и формирует компетенции, способствующие их адаптации к требованиям рынка, повышению их конкурентоспособности и способности к социальной мобильности. В этой связи принципиально важным является переосмысление роли преподавателя в процессе формирования культуры безопасности. Традиционная дидактическая позиция транслятора готовых образцов поведения уступает место позиции фасилитатора, организующего рефлексивную среду, в которой студент самостоятельно конструирует смыслы и способы безопасного взаимодействия с миром. Преподаватель призван не столько информировать о возможных угрозах, сколько инициировать проблемные ситуации, требующие от обучающегося оценки степени риска, выбора альтернативных стратегий поведения и прогнозирования их последствий. Данный подход корреспондирует с идеями контекстного обучения, согласно которым усвоение абстрактных знаний о безопасности происходит наиболее эффективно при их включении в квазипрофессиональную деятельность, моделирующую реальные условия будущей профессиональной среды и повседневной жизни. Освоение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» направлено на формирование у обучающихся системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в избранной сфере, а также на развитие компетенций, обеспечивающих социальную мобильность, устойчивость и конкурентоспособность выпускника. К числу задач дисциплины относится изучение вопросов устойчивого развития, обеспечения безопасности жизнедеятельности и минимизации рисков, сопряженных с антропогенной деятельностью, а также формирование культуры профессиональной и личной безопасности Программа курса направлена на то, чтобы студенты получили организованные знания о ключевых аспектах безопасного поведения в экстремальных условиях, вызванных природными, технологическими и социальными факторами; об устройстве и функционировании национальной системы защиты граждан в экстренных ситуациях; о методах сигнализации и действиях в ответ на них; о применении оборудования для защиты на индивидуальном и коллективном уровнях [1].

Следует подчеркнуть, что эффективность процесса формирования культуры безопасности в вузе во многом зависит от согласованности действий всех субъектов образовательного процесса и создания единой безопасной образовательной среды. Данная среда характеризуется не только соблюдением нормативных требований к охране труда и технике безопасности, но и психологическим климатом, исключающим проявления агрессии, насилия, манипуляции, а также атмосферой взаимного уважения и ответственности. В такой среде студент на собственном опыте убеждается в ценности безопасности, поскольку его базовые потребности в защищенности удовлетворяются, что создает благоприятную основу для принятия ценностей безопасности в качестве собственных. Следовательно, формирование культуры безопасности выступает не как изолированная педагогическая задача, а как интегральный результат гуманистически ориентированного образовательного процесса, направленного на развитие целостной, ответственной и жизнеспособной личности.

Значимое место в процессе обучения отводится формированию у студентов навыков культуры безопасности, экологического сознания и мышления, в рамках которого вопросы обеспечения безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве приоритетных ценностей жизнедеятельности человека. Наряду с этим предусматривается развитие навыков культуры профессиональной безопасности, предполагающей применение профессиональных знаний с целью снижения негативных экологических последствий, обеспечения безопасности и совершенствования условий труда в соответствующей профессиональной сфере. Эффективное формирование культуры безопасности в студенческой среде предполагает применение адекватных образовательных технологий и создание соответствующих педагогических условий. Как показывают исследования, традиционные методы обучения, базирующиеся главным образом на трансляции готового знания, не позволяют в должной мере сформировать культуру безопасности как интегративное личностное образование. В этой связи актуальным становится использование активных и интерактивных методов, направленных на развитие самостоятельности, критического мышления и ответственности за принимаемые решения [7, С. 174].

В сложившейся практике преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» зарекомендовали себя следующие методы: в рамках лекционных занятий – наглядные методы, включающие демонстрацию видеоматериалов и презентаций, моделирующих чрезвычайные ситуации; в ходе лабораторных работ – частично-поисковые и исследовательские методы, ориентированные на самостоятельное выявление студентами потенциальных опасностей и определение способов защиты от них; на практических занятиях – метод анализа конкретных ситуаций (кейс-метод), предполагающий рассмотрение реальных происшествий и поиск оптимальных вариантов действий [7, С. 174].

Важное место занимает организация внеучебной деятельности студентов, направленной на формирование культуры безопасности. Участие в экологических акциях, тренировках по гражданской обороне, соревнованиях по оказанию первой помощи, научно-практических конференциях и круглых столах по проблемам безопасности позволяет студентам не только закрепить полученные знания, но и сформировать ценностное отношение к вопросам безопасности, приобрести опыт коллективного взаимодействия в условиях, моделирующих опасные ситуации. Именно в такой деятельности, не регламентированной жесткими учебными рамками, у студента формируется внутренняя позиция, для которой безопасность становится не внешним требованием, а осознанным жизненным принципом. Участие в экологических акциях, тренировках по гражданской обороне, соревнованиях по оказанию первой помощи, научно-практических конференциях и круглых столах по проблемам безопасности позволяет студентам не только закрепить полученные знания, но и сформировать ценностное отношение к вопросам безопасности, приобрести опыт коллективного взаимодействия в условиях, моделирующих опасные ситуации.

Интересным примером инновационного подхода к формированию культуры безопасности является реализация научно-популярного проекта «Календарь безопасности», разработанного участниками студенческого научного общества факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена. Проект создан для того, чтобы выделить различные аспекты безопасности во многих сферах жизнедеятельности и тем самым способствовать популяризации предметной области научных знаний «безопасность жизнедеятельности», формированию культуры безопасного поведения молодежи, преобразованию мировоззрения студентов педагогического вуза [2, С. 108].

В контексте компетентностного подхода, реализуемого в современном высшем образовании, культура безопасности может и должна рассматриваться как ключевая компетенция выпускника независимо от направления подготовки. Это обусловлено тем, что безопасность является универсальным условием существования и развития человека, общества, государства, и любой специалист должен быть готов к обеспечению безопасности – своей, окружающих, профессиональной среды.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования категория культуры безопасности закреплена в составе универсальных компетенций, отражающих способность обучающегося к созданию и поддержанию

безопасных условий жизнедеятельности, в том числе в условиях чрезвычайных ситуаций. Вместе с тем, как обоснованно указывается в современных научных работах, формирование компетенций в области безопасности не может ограничиваться формальным усвоением теоретических знаний и практических умений. Необходимым представляется становление целостной культуры безопасности, под которой понимается готовность и способность выпускника применять сформированную систему знаний, умений и навыков для обеспечения безопасности в профессиональной сфере. Однако содержательная структура данной компетенции не исчерпывается перечисленными элементами. Существенное значение приобретает формирование у выпускника осознания социальной значимости безопасности, выраженной готовности к активной деятельности по ее обеспечению, а также личной ответственности за принимаемые решения и их последствия.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что формирование культуры безопасности у студентов является одной из приоритетных задач современного высшего образования. Культура безопасности как интегративное качество личности формируется лишь в условиях целостного образовательного процесса. Именно такое понимание позволяет обеспечить действенное становление личности безопасного типа – выпускника, готового не только к профессиональным вызовам, но и к ответственной, осознанной и безопасной жизни в сложном и динамичном современном мире.

Литература:

1. Безопасность жизнедеятельности: рабочая программа дисциплины для направления 09.03.01 Информатика и вычислительная техника / Университет Иннополис. – 2024. – URL: https://eduwiki.innopolis.university/index.php/BSc:_B1.O.18_MFAI_2024_Life_safety (дата обращения: 07.04.2026)

2. Безопасность жизнедеятельности: курс для студентов всех направлений / СПбПУ. – 2024. – URL: https://lms.spbstu.ru/enrol/index.php?id=16408 (дата обращения: 22.02.2026)

3. Казакова, О.А. Реализация проекта «Календарь безопасности» как средство формирования культуры безопасного поведения в образовательном пространстве вуза / О.А. Казакова, Т.А. Спицына // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 246-249. – DOI: 10.24412/1991-5497-2021-489-246-249

4. Кокоша, Е.А. Роль курса «Безопасность жизнедеятельности» в формировании культуры безопасности у студентов в процессе их профессиональной подготовки / Е.А. Кокоша // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kursa-bezopasnost-zhiznedeyatelnosti-v-formirovanii-kultury-bezopasnosti-u-studentov-v-protsesse-ih-professionalnoy-podgotovki (дата обращения: 04.03.2026)

5. Основы безопасности жизнедеятельности: рабочая программа дисциплины / НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург. – 2025. – URL: https://spb.hse.ru/ba/oriental/courses/1048957910.html (дата обращения: 12.02.2026)

6. Литвинова, Н.А. Формирование культуры безопасности студентов в учебном процессе на основе активных и интерактивных методов обучения / Н.А. Литвинова, Д.О. Литвинов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – С. 174-178

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Громова Анна Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Касьянова Ирина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОПК-1 (ФГОС «ПРОДЮСЕРСТВО) ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПЬЕСЫ М. ГОРЬКОГО «МЕЩАНЕ»

Аннотация. Представлен один из подходов к формированию компетенции (ОПК-1) ФГОС «Продюсерство»: «Способен анализировать тенденции и направления развития кинематографии, телевидения, мультимедиа, исполнительских искусств в историческом контексте и в связи с развитием других видов художественной культуры, общим развитием гуманитарных знаний и научно-технического прогресса». Актуализация драматургического материала в учебном курсе «Драматургия» - это процесс переосмысления студентами либо классического, либо достаточно давно созданного драматургического материала, который способствует формированию названной компетенции в части анализа тенденций развития исполнительских искусств в историческом контексте. Выполняя задачи освоения классического материала через поиск в его содержании «вечных тем», понимание мотивов и характеров героев обучающиеся предпринимают попытку найти новые смысловые оттенки и выполнить задачу подать классический материал пьесы так, чтобы он был созвучен современнику, прежде всего, их ровесникам. После обсуждения мещанства как явления, студенты дают этому понятию современное определение, находят его проявления в жизни и дают собственную оценку как современному аналогу. При просмотре спектакля по пьесе студенты определяют, как центральный, конфликт «отцов и детей». Инструментов актуализации классического материала довольно много. Среди них: изменение места и времени действия, собственная интерпретация характеров героев и персонажей, жанровые трансформации, включение современных медиа и технологий и т.д. В практическом задании из предложенных инструментов актуализации студенты выбирают несколько. Студенты в составе группы из трех человек создают собственную интерпретацию пьесы «Мещане», либо передают характер выбранного персонажа с использованием современных медиа, либо представляют синопсис своей интерпретации актуализированной пьесы. При оценке выполненного задания учитывается ряд дополнительных факторов: авторский замысел и основная идея не искажены, а изменения мотивированы художественными задачами. Пример актуализации показан на материале пьесы М. Горького «Мещане» в рамках курса «Драматургия» для студентов специальности «Продюсерство».

Ключевые слова: методика, драматургия, драма, жанр, продюсерство, пьеса, студент, курс «Драматургия».

Annotation. One of the approaches to the formation of the competence (OPK-1) of the Federal State Educational Standard «Production» is presented: «Capable of analyzing trends and directions of development of cinematography, television, multimedia, and performing arts in the historical context and in connection with the development of other types of artistic culture, the general development of humanitarian knowledge, and scientific and technological progress». The actualization of dramatic material in the course «Drama» is a process of students' reinterpretation of either classical or long-established dramatic material, which contributes

to the formation of the aforementioned competence in terms of analyzing trends in the development of performing arts in the historical context. By mastering the classical material through the search for «eternal themes» in its content, understanding the motives and characters of the characters, students attempt to find new shades of meaning and to present the classical material of the play in a way that resonates with the modern audience.
Key words: methodology, drama, genre, production, play, student, Drama course.

Введение. Одна из современных проблем культурного пространства, «культурной ткани» страны это углубляющаяся неоднородная «насмотренность» зрителей, то есть разный уровень аудиовизуального опыта. Эта неоднородная насмотренность ставит неординарные задачи перед будущим продюсером как организатором производства аудиовизуального произведения или режиссером монтажа как конечным пунктом формирования смыслов в аудиовизуальном произведении. Способность формировать смыслы основана на способности эти смыслы воспринимать, а также видеть драматургические, режиссерские, актерские, монтажные приемы, использованные в различных аудиовизуальных произведениях для создания таких смыслов.

Изложение основного материала статьи. Цель подготовки продюсера включает, кроме всего прочего, формирование способности адаптировать аудиовизуальное произведение к актуальному зрительскому восприятию, находить новые смысловые акценты и выстраивать эффективную коммуникацию между текстом, сценой и аудиторией. При подготовке к занятиям по дисциплине «Драматургия» преподавателю необходимо учитывать это и множество других обстоятельств, например, слабое знание истории страны и невысокую общую эрудицию студентов, их некоторую поверхностность в восприятии произведения, а также, упоминаемую выше, неоднородную насмотренность. Приведем пример использования пьесы «Мещане» Сравнить несколько постановок и прочтений пьесы не представляется возможным. Пьесу «Мещане» нечасто можно увидеть на афишах театров страны. В 2023 году постановка прошла в театре «Современник» (режиссёр Павел Сафонов), но на 2026 год она не входит в основной репертуар. С марта 2026 г. в Театре имени М.Н. Ермоловой в Москве идет постановка «Мещан» в прочтении режиссера Г. Южакова. В Нижнем Новгороде пьеса ставилась в последний раз в 2013 г. Объектом для анализа будет служить спектакль Ленинградского БДТ 1971 г. в постановке Г. Товстоногова. На примере именно этой постановки и происходит актуализация классического произведения М. Горького.

Способов актуализации неисчислимое множество. Предлагаем к рассмотрению два варианта. Первый из них предполагает довольно продолжительную подготовительную работу, которая, кроме усвоения материала по дисциплине, расширяет общекультурный кругозор студентов, способствует выстраиванию причинно-следственных связей между эпохами и т.д. Второй дает возможность дать самостоятельную оценку героям, провести аналитическую работу без подсказок, понять собственные способности к анализу произведения.

Рассмотрим первый вариант. На актуализацию пьесы «Мещане» требуется индивидуальное количество времени для подготовки к просмотру, три астрономических часа на просмотр, полтора часа на обсуждение и индивидуальное количество времени для выполнения домашнего задания «Современное прочтение пьесы «Мещане» М. Горького».

Кроме актуализации, серия занятий по пьесе «Мещане» выполняет несколько задач:

1. Углубление историко-культурного образования будущих продюсеров;
2. Формирование способности воспринимать исторический контекст аудиовизуального произведения классического характера;
3. Формирование способности к самостоятельному определению студентами идеи, темы и проблемы в произведении.

Задача актуализации, в первую очередь, состоит в том, чтобы научить будущего продюсера правильному самостоятельному подходу к знакомству с классическими аудиовизуальными продуктами. Подход аналогичен методике изучения истории кино, и аналогичен историческому подходу к изучению объекта. Такой принцип сохраняется и в подходе при изучении отдельного классического аудиовизуального произведения, но с соблюдением определенных акцентов [5].

Алгоритм работы с произведением состоит из нескольких этапов:

Этап первый. Погружение в контекст. Оно может носить любую форму: например, доклады студентов, самостоятельная работа с литературно-публицистическими источниками, лекция. «Мещане» прекрасно иллюстрируются фотографиями того времени. Знаменитыми фотохудожниками были современники Максима Горького Андрей Карелин и его ученик Максим Дмитриев [2]. Они запечатлели не только сам город и его окрестности, но и типажи своего времени. Этот ценный исторический и краеведческий материал необходимо использовать на занятиях. Авторам наиболее удобна форма лекции, поскольку в ее ходе легко получить обратную связь, используя которую, можно добиться большего эффекта от погружения. Студентам необходимо напомнить о личности М. Горького, его взглядах, писательской зрелости в период создания пьесы, и, самое, главное, эмоциональный настрой зрителя, на которого была рассчитана пьеса в начале двадцатого века. На последнем нужно остановиться особо. Целесообразно актуализировать в памяти студентов информацию из уроков литературы по периоду «серебряного века» русской литературы, напомнить об общественных движениях конца XIX – начала XX вв., остановиться на том, что ход исторических событий, в восприятии общественности, к которой принадлежал сам М. Горький, требовал слома «старого мира». Прогрессивным и общественно одобряемым поведением считалась активная жизненная позиция, решительное движение навстречу переменам, при чем, переменам к неизбежному лучшему, добываемому в борьбе. Необходимо задать несколько вопросов на знание литературы подобного типа, обсудить характеры героев произведений, обсудить вопрос, какое влияние на читателей, зрителей и общество в целом мог оказать обсуждаемый герой произведения во времена М. Горького. Необходимо подчеркнуть специфику, отличие общественного мнения столетней давности: общая культурная канва, создаваемая наличием лишь печатных изданий и театральных постановок, формировала общий культурный и общественно-политический фон жизни горожанина. Таким образом, можно вызвать у студентов понимание общественного запроса в отношении одобряемого и неодобряемого поведения героев и персонажей. На такое погружение в контекст необходимо потратить не меньше двух академических часов. Кроме этого, в контексте собеседования необходимо напомнить о «вечных» темах, которые, так или иначе, звучали в произведениях современников М. Горького.

Следующим этапом может служить выполнение самостоятельной работы, в которую могут входить следующие задания:

1. Используя энциклопедии, публицистическую и мемуарную литературу как основу для ответа, проведите расследование и представьте краткую справку о феномене мещанства в России конца XIX – начала XX. Кого в Российской империи относили к мещанскому сословию? Перечислите их сословное положение, права и обязанности и типичные занятия. Как и почему их роль в начале XX в. начинает меняться? К заданию прилагается перечень литературы.
2. Найдите в публицистической, художественной и мемуарной литературе того времени описание отношения к мещанскому мировоззрению с точки зрения лидеров общественного мнения конца XIX – начала XX вв. К заданию прилагается перечень литературы.
3. Попробуйте дать собственную характеристику мещанина. Найдите современные синонимы понятию «мещанство».

Приведите примеры современного мещанина, описанного в художественной литературе и кинематографе.

Далее целесообразен просмотр спектакля. Перед просмотром полезно распечатать на каждый стол список действующих лиц с возможностью внесения студентом характеристик персонажей [1]. В зависимости от этапа, на котором студенты знакомятся с произведением, им даются дополнительные задания (определить композиционный строй пьесы, дать характеристику конфликта, определить героя, второстепенных и эпизодических персонажей и т.д.).

Выполнение перечисленных выше заданий сформирует у студента понимание, что «сословие мещанин» и «мировоззрение мещанина» неидентичные понятия. Мещанское, обывательское мировоззрение критиковалось в конце XIX начале XX в. с противоположных общественно-политических полюсов. Статус мещанина имели 40% городского населения России [4], мещанским мировоззрением охвачены были не все 40%. [3] Выполнение третьего задания поможет актуализировать в сознании студента само понятие, «перевести» его на современный русский язык.

На заключительном этапе, в зависимости от отклика группы на тему, студенты в группах из трех человек выполняют письменные задания, которые должны комбинироваться друг с другом (1-2 задания):

1. Задание на понимание персонажа: выписать ключевые реплики, характеризующие мировоззрение персонажа; описать кратко его жизненные ценности, цели, вызовы. Найти противоречия в его поведении, объясните это противоречие.
2. Вариации заданий, общий смысл которых заключается в попытке понять точку зрения персонажа. Например, создать страницу в соцсети, где придумать никнейм и статус; написать два-три поста по вопросу его главного конфликта, под ними написать комментарии и обсуждения.
3. Задания, способствующие распознаванию современников, похожих на Бессемёнова: найти персонажей современных аудиовизуальных произведений с чертами мещанина. Переписать один из монологов персонажа, чтобы он звучал современно, сохраняя при этом основную мысль.
4. Задания на поиск в современной жизни примет мещанского (анализ СМИ, фильмов, интернет-каналов и т.д.).
5. Задания на попытку изменения финала и анализ измененного финала. Варианты: мелодраматический оптимистический, трагический финал и т.д.
6. Создать литературный сценарий мини-сериала для вертикального просмотра по мотивам «Мещан»; принять участие в питчинге современных мещан: написать концепцию и защитить ее.

Второй вариант актуализации в виде неподготовленного просмотра целесообразно использовать в целях контрольного оценивания в конце семестра. Такой контроль включает в себя не только актуализацию, но и проверку знания основных понятий драматургии (драматургический строй, конфликт, герой, персонажи, перипетии и т.д.). В этом случае целесообразно дать домашнее задание на просмотр пьесы и в ходе контрольного занятия предоставить возможность просмотра любого фрагмента пьесы.

Выводы. Задания и весь ход изучения студентами пьесы М. Горького «Мещане» дают возможность формирования части компетенции ОПК-1 ФГОС [6] «Продюсерство» в части анализа тенденций и направления развития исполнительских искусств в историческом контексте.

Литература:

1. Горький, М. Мещане / М. Горький // Полное собрание сочинений. Художественные произведения: в 25 т. – Москва: Наука, 1968. – Т. 1. – С. 234-298

2. Дмитриев, М.П. Волжская коллекция. По Волге реке (1894–1903): альбом / М.П. Дмитриев; авт.-сост. Я. Гройсман, М. Храповицкий, В. Гройсман, С. Пожарская. – Нижний Новгород: Деком, 2016. – 200 с.

3. Мухутдинова, Т.З. Феномен русского мещанства: отношение М. Горького и Л. Андреева / Т.З. Мухутдинова, Г.Н. Кулагина, Н.П. Ячина, А.Я. Икрамов // Вестник Казанского технологического университета. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-russkogo-meschanstva-otnoshenie-m-gorkogo-i-l-andreeva/viewer (дата обращения: 19.02.2026)

4. Рашин, А.Г. Население России за 100 лет (1811-1913) / А.Г. Рашин. – Москва: Госстатиздат, 1956. – 352 с.

5. Сазонова, Е.В. Теория драмы и основы сценарного мастерства: теория драмы / Е.В. Сазонова. – Москва, 2012. – 240 с.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты: официальный сайт / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – Москва, 2009. – URL: https://fgosvo.ru/ (дата обращения: 15.03.2026)

Педагогика

УДК 373.3:78(045)

доктор педагогических наук, профессор Карпушина Лариса Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Соколова Юлия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

УРОК МУЗЫКИ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ И ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы с которыми сталкивается система преподавания музыки в школе. Предлагаются возможные пути их решения и обновления. Авторы подчеркивают направленность на гуманизацию образования и воспитание средствами музыкального искусства российских традиционных духовно-нравственных ценностных ориентаций, включающих любовь к Родине. Особое внимание уделяется воспитанию уважительного отношения к представителям разных народов и их культурам посредством знакомства с музыкой различных этнических групп. Исследователи выделяют важность использования на уроках музыки потенциала музыкотерапии, особенно в работе с детьми с девиантным поведением. Отмечено, что она способствует гармонизации эмоционального состояния детей. Придается значение превращению урока музыки в полноценное занятие искусством на основе межпредметных связей и интеграции в обучении. Обозначено, что интеграция способствует углублению понимания содержания музыкальных произведений. Цель работы – способствовать разработке эффективных стратегий модернизации уроков музыки в школе, что, в свою очередь, поможет повысить уровень музыкального и культурного развития подрастающего поколения. На основе проведенного исследования авторы приходят к выводу, что на сегодняшний день возрастает значимость учителя музыки как учителя, ведущего своих учеников к жизни, добру, истине, красоте.

Ключевые слова: урок музыки, школа, обучающиеся, музыкальное образование, музыкальное искусство, гуманизация, восприятие музыки, музыкотерапия, интеграция.

Annotation. This article examines the current challenges facing the school music education system. Possible solutions and innovations are proposed. The authors emphasize the need to humanize education and foster traditional Russian spiritual and moral values, including love for the homeland, through musical arts. Particular attention is paid to fostering respect for representatives of different nations and their cultures through familiarization with the music of various ethnic groups. Researchers emphasize the importance of utilizing the potential of music therapy in music lessons, especially when working with children with deviant behavior. It has been noted that it promotes emotional harmonization in children. Significance is placed on transforming music lessons into full-fledged art activities based on interdisciplinary connections and educational integration. It is noted that integration promotes a deeper understanding of the content of musical works. The goal of the study is to contribute to the development of effective strategies for modernizing music lessons in schools, which, in turn, will help improve the musical and cultural development of the younger generation. Based on the study, the authors conclude that the importance of music teachers as teachers who guide their students toward life, goodness, truth, and beauty is growing today.

Key words: music lesson, school, students, music education, musical art, humanization, music perception, music therapy, integration.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию

Введение. Современная образовательная парадигма ориентирует на то, что образование должно обеспечить условия для формирования духовно-нравственной и творческой личности, готовой к самообразованию и профессиональному самоопределению. В аспекте данной парадигмы необходимо рассмотреть актуальные проблемы и задачи музыкального образования, эффективного проведения уроков музыки, в частности таких как: направленность на гуманизацию образования и воспитание средствами музыкального искусства российских традиционных духовно-нравственных ценностных ориентаций, включающих любовь к Родине; воспитание уважительного отношения к представителям разных народов и их культурам посредством знакомства с музыкой различных этнических групп; использование музыкального искусства как средства арттерапии; реализация межпредметных связей, интеграции искусств в обучении.

Изложение основного материала статьи. Музыкальное образование отражает все те общие тенденции, которые характерны для образования в целом. Так, можно говорить о гуманизации музыкального образования, которое обеспечивает направленность на воспитание в обучающихся высоких духовных качеств, приобщение их к общечеловеческим и российским традиционным духовно-нравственным ценностям [4]. Одна из важнейших задач музыкального образования – это воспитание души ребенка на уроках музыки. Главная задача учителя музыки – это научить обучающихся смотреть и видеть, слушать и слышать, развить «любовное внимание к миру» (И. Ильин). Музыка способствует формированию у ребенка отношения к природе, обществу, окружающим людям и самому себе. Согласно мысли Л.С. Выготского, музыка сама по себе не «внушает» нравственные ценности, она только пробуждает в ребенке скрытые нравственные силы [2]. Через эмоционально-образное восприятие музыки человек становится более чувствительным к различным эмоциям и смыслам, укорененным в музыкальных произведениях. В процессе прослушивания или анализа музыки дети начинают учитывать свои внутренние чувства, сравнивая их с теми эмоциями, которые заложены в произведении, и таким образом формируют свои взгляды и установки. Для этого могут использоваться такие методы, как, например, «осознание интонационного смысла произведения» (А.А. Пиличяускас), «совместного рождения образа» (Э.Б. Абдуллин), «моделирование художественно-творческого процесса» (Л.В. Школяр) и т.п. [5].

Согласно М.М. Бахтину, художественный текст содержит в себе два пласта – познавательный и этический. Этический выявляется в ходе диалога (или со-бытия сознаний) между читателем (слушателем) и автором, поэтому организовывать этот диалог очень важно. Путь постижения этического и превращение его в ценностную ориентацию таков: мироощущение – мирочувствование – мировосприятие – миропонимание – мировоззрение. Именно такая работа и будет способствовать приобщению обучающихся к вечным и традиционным российским духовно-нравственным ценностям и формирование на данной основе ценностных ориентаций [1].

Одна из важнейших задач, решаемых на уроках музыки – это воспитание уважительного отношения к различным народам и их культурам в ходе приобщения к музыке различных этносов. Учитель музыки должен активно реализовывать этнокультурный подход к музыкальному образованию и обеспечивать этнокультурную направленность уроков музыки, обеспечивающих возможность представителю любого этноса освоить родную культуру и культуру других народов России. Такой подход соотносится с направленностью государственной политики на консолидацию и единение народов России [3].

Приобщение к народному творчеству и традициям обучающихся, способствует их раскрепощению, реализации межличностных отношений в ходе совместного пения, формированию нравственных качеств, предоставляет возможность художественно – творческого самовыражения, кроме того, позволяет целостно охватить процесс воспитания. Ориентация преимущественно на общеевропейскую музыкальную эстетику и знания, принятые в профессиональной музыкальной традиции, способствует забвению национального музыкального мышления. Благодаря знакомству с музыкальным фольклором на уроках музыки обучающиеся усваивают этносвоеобразный музыкальный язык и развивают этномузыкальный слух. Фольклорные музыкальные игры дают возможность осознать, что каждый этнос уникален, имеет свои предпочтения и чувства; видеть положительное и негативное во взаимоотношениях; ориентировать свое поведение на положительную оценку; проявлять чуткость к состоянию окружающих; интерес к жизни людей разных национальностей и т.д.

Очень важно на уроках музыки использовать возможности музыкотерапии, особенно в работе с детьми, проявляющими девиантное поведение. Такие обучающиеся в эмоциональном плане довольно обеднены и настроены защищаться с помощью контроля над окружающими, а не через собственные активные действия (по мнению М. Роуз). Приобщение к музыкальному искусству помогает таким ребятам пройти через эмоциональный тренинг, так называемый «эмоциональный массаж». Это способствует повышению их самооценки, снижению стресса и развитию умения слышать и понимать других. Музыка обладает свойством очищать душу, помогая избавиться от психологического напряжения, а также настраивать на чувство радости и счастья. Таким детям рекомендуется слушать или исполнять произведения, которые ассоциируются с безмятежностью и спокойствием. Как отмечал Л.С. Выготский, катарсис в искусстве заключается в том, что через восприятие произведений человек освобождается от тяжелых жизненных переживаний, наполняясь красотой и гармонией [2].

В наше время всё больше внимания уделяется внедрению интегрированного подхода к обучению. Это проявляется как в создании интегрированных уроков, так и в разработке комплексных программ. Также активно используются методы, способствующие развитию ассоциативного мышления, такие как метод сравнения, метод «выхода за пределы музыки», а также метод «художественного контекста». Интеграция искусств, по трактовке Б.М. Юсова, предполагает взаимопроникновение элементов, находящихся в разрозненном состоянии, но имеющих изначальное генетическое сходство. Интеграция, по его мнению, может быть внутрипредметная (предмет преподается на интегративной основе) и

межпредметная. Но объединяющим центром в целостном подходе становится личность, его мировосприятие, мировоззрение [7].

Хотя идея о всестороннем освоении искусства берет свое начало еще в глубокой древности, она остается сегодня весьма актуальной и требует дальнейшего теоретического и практического обоснования. Музыка, живопись и литература – это три стороны одного и того же процесса. Различные виды искусства объединяет целостное художественное восприятие окружающего мира, включающее единство содержания, целостность воздействия, образность. При этом искусство откликается на искусство, и композиторы, поэты, художники стремятся к многомерному запечатлению бытия человека и природы. Так появляются произведения, интегрирующие некоторые стороны различных искусств: «Симфонии» А. Белого, «Сюита Воллара» П. Пикассо, «Соната звезд», «Фуга» М. Чюрлениса, «Акварели» Э. Денисова, «Сказки старой бабушки» С. Прокофьева.

Музыка среди других видов искусств выделяется своей ассоциативной интегративностью: она может вызвать зрительные, литературные представления, создавать иллюзию драматического движения. Комплексное освоение искусства детьми имеет особую значимость; оно формирует универсальные способности, необходимые для любой деятельности: воображение, фантазию, способность к анализу, синтезу, сравнению, обобщению, творческую активность. Деятельность сознания на основе синтеза различных видов художественных произведений является мощным стимулом развития и ассоциативного мышления. Таким образом, полихудожественное воспитание дает толчок личностному духовному саморазвитию. В ходе освоения различных видов искусств на интегрированных уроках у обучающихся формируются навыки восприятия содержания художественных произведений, навыки анализа произведения искусства через средства художественной выразительности (навык восприятия настроения произведения, темпоритма произведения, композиционного строения), расширяются знания обучающихся о жанровом многообразии искусства [5].

Важной задачей, стоящей перед учителями музыки, является формирование у школьников ассоциативного мышления, их «внутреннего слуха» и «внутреннего зрения», позволяющих постоянно выходить за пределы музыки и включать в контекст уроков произведений различных видов искусства [6]. Особое внимание стоит уделять формированию «внутреннего слуха», т.е. способности вслушиваться в собственные тончайшие движения души, возникающие под воздействием художественных образов. «Что я чувствую, слушая эту музыку или разглядывая эту картину? Какое настроение передает мне это произведение искусства? В какой ситуации у меня возникало это состояние, переданное в произведении?» – вот такие вопросы должен задавать себе растущий человек, сначала с помощью педагога, потом без нее. «Внутренний слух» – посредник между искусством и воспринимающим его человеком, он также помогает установить взаимопонимание с другими людьми; в подростковом возрасте «внутренний слух» становится источником первых творческих проявлений – сочинение стихов, песен. Поэтому задачей педагога является такая организация общения обучающихся с искусством, когда понимание художественных произведений начинается не с теоретических знаний, а с переживания, с узнавания самого себя, своих чувств в данном произведении. При этом необходимо уметь «настраиваться» на волну чувственных восприятий творца, чтобы постичь мировоззренческую позицию автора, его отношение к тому предмету, который запечатлен в произведении. К сожалению, учитель часто обращает внимание учеников только на то, ЧТО и КАК изобразил композитор, художник, писатель, при этом забывая разобрать оценочную позицию авторов к окружающему миру, к какому-либо явлению. Чтобы такого не произошло, можно использовать следующий прием: педагог говорит ребятам, что композитор прислал звуковое письмо, в котором рассказывает о жизни друга, и предлагает описать его чувства, настроение, те проблемы, которые его волнуют. Ребята достаточно легко справляются с таким заданием, постигая смысловую интонацию произведения, совершенствуя тем самым свой «внутренний слух». Очень важно на интегрированных уроках показать взаимосвязь музыки и живописи. При освоении колорита применяются методы составления аккорда цветов одной гаммы, метод создания цветовых ритмов, метод контрастного сопоставления цветов по отношению к главному цвету, который можно назвать ведущим «мелодическим» голосом [7].

Выводы. В работе рассмотрены некоторые проблемы современного урока музыки в общеобразовательной школе и обозначены возможные пути его модернизации. Уроки музыки должны отражать общую тенденцию в реализации гуманистической направленности образовательного процесса, направленности на формирование у обучающихся духовно-нравственных ценностных ориентаций, любви к малой и большой Родине. Уроки музыки должны быть наполнены музыкой разных народов России для активного формирования воспитания уважения к другим этносам и культурному многообразию нашей страны и мира. Очень важно использовать потенциал уроков музыки для профилактики девиантного поведения обучающихся, а также для организации музыкатерапии, которая способствует гармонизации эмоционального состояния детей. Еще одним важным аспектом модернизации уроков музыки является активизация интегративных связей между искусствами, поскольку такая интеграция способствует углублению понимания содержания музыкальных произведений.

В аспекте вышеизложенных проблем очевидна значимость учителя музыки как учителя, ведущего своих учеников к жизни, добру, истине, красоте. Учитель XXI века (по А.И. Щербаковой): осознает уровень реализации своего «я» в творческой музыкальной деятельности; стремится к познанию, самосовершенствованию, саморазвитию и творческой деятельности; осознает мир личности ученика как ценностной доминанты музыкально-педагогического процесса; формирует способность к диалогическому общению.

Литература:

1. Вдовина, З.М. Формирование мотивационно-ценностного отношения учащихся к предмету «Музыка» в общеобразовательной школе / З.М. Вдовина // Музыка в школе. – 2020. – № 5. – С. 36-37

2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2025. – 414 с. – URL: https://urait.ru/bcode/562393 (дата обращения: 02.02.2026)

3. Карпушина, Л.П. Результаты экспериментальной деятельности по формированию у младших школьников интереса к музыкальному искусству Мордовии / Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Т. 16. – № 4(64). – С. 43-47

4. Красильников, И.М. Современное состояние и перспективы развития музыкального образования в отечественной общеобразовательной школе / И.М. Красильников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1. – № 1(97). – С. 24-38

5. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л.В. Школяр. – Москва: Академия, 2001. – 231 с.

6. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учебник и практикум для среднего профессионального образования / В.И. Петрушин. – Москва: Юрайт, 2026. – 376 с. – URL: https://urait.ru/bcode/586217 (дата обращения: 02.02.2026)

7. Сергеева, Г.П. Предметы художественно-эстетического цикла в школе: современные направления развития / Г.П. Сергеева // Начальная школа. – 2022. – № 1. – С. 24-29

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Карпушова Ольга Александровна
Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна
Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Ирина Анатольевна
Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ТЕКСТАХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают методы исследования и подходы, позволяющие эффективно интегрировать математические тексты в процесс преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного. Авторы проводят анализ существующих методик, разработку новых упражнений и стратегий, а также оценку влияния таких подходов на мотивацию и успехи обучающихся авиационного вуза. Ключевыми фигурами в данной области являются как преподаватели, так и методисты, которые разрабатывают и внедряют инновационные подходы в обучение. Важную роль также играют исследования в области психолингвистики и когнитивной науки, которые помогают понять, как обучающиеся воспринимают и усваивают информацию в контексте междисциплинарного обучения. Таким образом, актуальность работы обусловлена необходимостью подготовки обучающихся к современным требованиям, где знание языка и математики становится важным конкурентным преимуществом, как в России, так и за ее пределами. В условиях растущей интеграции образовательных систем важно находить новые пути для повышения качества обучения и вовлеченности, обучающихся в учебный процесс. Задача обучения русскому языку в контексте математики заключается в том, чтобы помочь обучающимся устно выразить те математические понятия и формулы, которые они легко понимают в письменной форме. Эта работа заключается в изучении лексики и грамматики, где традиционные математические символы излагаются в соответствии с нормами русского языка. В рамках данной статьи авторы рассмотрели анализ существующих методик преподавания, разработка новых упражнений на основе математических текстов, а также оценка их влияния на языковую компетенцию обучающихся. Следовательно, данное исследование направлено на выявление и анализ эффективных стратегий интеграции математических текстов в преподавание иностранного языка и русского языка как иностранного, что позволит не только улучшить качество обучения, но и повысить интерес обучающихся к изучаемому предмету.
Ключевые слова: теория, практика, интеграция, методика, междисциплинарный подход, обучение, письменная и устная речь, психолингвистика, когнитивные науки, обучающиеся.
Annotation. In this article, the authors examine research methods and approaches that enable the effective integration of mathematical texts into the teaching of foreign languages and Russian as a foreign language. They analyze existing methods, develop new exercises and strategies, and evaluate the impact of such approaches on the motivation and achievement of students at an aviation university. Key figures in this field include both teachers and methodologists who develop and implement innovative teaching approaches. Research in psycholinguistics and cognitive science also plays an important role, helping to understand how students perceive and assimilate information in the context of interdisciplinary learning. Thus, the relevance of this work stems from the need to prepare students for modern requirements, where knowledge of language and mathematics is becoming a significant competitive advantage, both in Russia and abroad. In the context of the growing integration of educational systems, it is essential to find new ways to improve the quality of instruction and student engagement in the learning process. The goal of teaching Russian in the context of mathematics is to help students verbally express mathematical concepts and formulas that they readily understand in written form. This involves learning vocabulary and grammar, where traditional mathematical symbols are expressed in accordance with Russian language norms. In this article, the authors analyzed existing teaching methods, developed new exercises based on mathematical texts, and assessed their impact on students' linguistic proficiency. Consequently, this study aims to identify and analyze effective strategies for integrating mathematical texts into the teaching of a foreign language and Russian as a foreign language, which will not only improve the quality of instruction but also increase students' interest in the subject.
Key words: theory, practice, integration, methodology, interdisciplinary approach, teaching, written and oral speech, psycholinguistics, cognitive sciences, students.

Введение. Преподавание русского языка как иностранного представляет собой сложную задачу, требующую учета множества факторов, включая культурные, лексические и грамматические аспекты. В последние годы наблюдается растущий интерес к интеграции междисциплинарных подходов, в частности, к использованию математических текстов в языковом обучении [2, С. 120]. Эта проблема становится особенно актуальной в условиях глобализации, когда знание языка и математической логики открывает новые горизонты для обучающихся авиационного вуза.

Цель данной работы заключается в исследовании методов и подходов, позволяющих эффективно интегрировать математические тексты в процесс преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного. Это включает в себя анализ существующих методик, разработку новых упражнений и стратегий, а также оценку влияния таких подходов на мотивацию и успехи обучающихся авиационного вуза.

Ключевыми фигурами в данной области являются как преподаватели, так и методисты, которые разрабатывают и внедряют инновационные подходы в обучение. Важную роль также играют исследования в области психолингвистики и когнитивной науки, которые помогают понять, как обучающиеся воспринимают и усваивают информацию в контексте междисциплинарного обучения.

Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки обучающихся к современным требованиям, где знание языка и математики становится важным конкурентным преимуществом как в России, так и за ее пределами. В условиях растущей интеграции образовательных систем важно находить новые пути для повышения качества обучения и вовлеченности обучающихся.

В рамках данной темы можно рассмотреть несколько задач: анализ существующих методик преподавания, разработка новых упражнений на основе математических текстов, а также оценка их влияния на языковую компетенцию обучающихся. Какие конкретные методические подходы могут быть наиболее эффективными? Какова роль математических текстов в формировании логического мышления у изучающих иностранные языки обучающихся авиационного вуза. Как можно оценить успехи обучающихся при использовании таких методов?

Следовательно, данное исследование направлено на выявление и анализ эффективных стратегий интеграции математических текстов в преподавание иностранного языка и русского языка как иностранного, что позволит не только улучшить качество обучения, но и повысить интерес обучающихся к изучаемому предмету.

Изложение основного материала статьи. Как было отмечено выше, иностранные языки, в том числе и русский язык в контексте преподавания математики обладает уникальной особенностью: они резко разделяются на письменную и устную формы, между которыми существует огромный разрыв как по затратам энергии, так и по времени и материалу для фиксации мысли. Одна из сложностей этой ситуации заключается в том, что учащиеся могут успешно воспринимать только одну из этих форм: либо устную, либо письменную. Эта проблема особенно актуальна при обучении русскому языку в нерусской аудитории, особенно когда уровень владения языком недостаточно высок. В таких случаях мы сталкиваемся с обучающимися, которые прекрасно понимают математические формулы в письменной форме, но испытывают значительные трудности при их устном воспроизведении [1, С. 11].

Задача обучения русскому языку в контексте математики заключается в том, чтобы помочь обучающимся устно выразить те математические понятия и идеи, которые они легко понимают в письменной форме. Эта работа включает в себя изучение лексики и грамматики, где традиционные математические символы излагаются в соответствии с нормами русского языка. Это уже речь, но когда обучающийся пытается произнести математическую формулу вслух, он сталкивается с необходимостью знать определённые термины и глаголы, выражающие действия.

Интеграция математики, русского и английского языков позволяет создать более глубокое и эффективное обучение:

1. Английский язык как мост к пониманию, то есть мнгогие математические термины имеют общие корни в русском языках, например, «equation» – «уравнение», «function» – «функция». Использование английского языка как отправной точки может облегчить понимание и запоминание новых русских терминов [3, С. 190].

2. Перевод и сопоставление, то есть обучающимся можно предлагать задания на перевод математических текстов с русского на английский и наоборот. Это помогает обучающимся понять структуру математического языка в обоих языках и обогащает словарный запас.

3. Сопоставление грамматических конструкций, используемых в математических текстах на русском и английском языках, позволяет выявить общие черты и различия.

4. Культурный контекст, позволяющий расширить кругозор обучающихся и повысить интерес к изучению языков и математики.

Из нашего опыта мы знаем, что многие обучающиеся проявляют живой интерес к истории возникновения математических терминов и понятий. Им интересно узнать, почему те или иные действия называются именно так (например, извлечение корня, возведение в квадрат, знаки больше и меньше, бесконечность и т.д.) [5, С. 42]. Таким любознательным обучающимся можно давать небольшие исторические справки о выдающихся математиках или событиях, связанных с математикой. Например, можно рассказать легенду о возникновении восклицания «Эврика!». Эти истории не только расширяют кругозор обучающихся, но и удовлетворяют их любопытство, а также облегчают запоминание изучаемого материала.

В процессе обучения быстро становится ясно, как обучающиеся овладевают речевой формой математического языка [4, С. 181]. Преподавателю необходимо терпеливо помогать учащимся преодолевать скуку, которая может возникать при выполнении однообразных упражнений. Например, когда формула $7 \cdot 3 = 21$ записывается за одну секунду, а на её устное воспроизведение уходит минута, преподаватель должен найти способы сделать процесс обучения более интересным и увлекательным.

Обучение математике иностранных обучающихся авиационного вуза следует начинать с элементарных примеров, таких как:

«+» – сложение, плюс, «-» – вычитание, минус «=» – равенство, равно «×» – умножение, умножить, «:» – деление, разделить, «( )» – скобки, « >» – больше, «< » – меньше, « || » – параллельность, « ^ » – перпендикулярность, «¥» – бесконечность, «√ » – корень.

Сложение числительных

149 + 58 = 207

1. Сто сорок девять плюс пятьдесят восемь *будет* двести семь.
2. Сто сорок девять плюс пятьдесят восемь *равно* (чему?) двести семь.
3. Сто сорок девять плюс пятьдесят восемь, *получим* двести семь.
4. *К* сто сорока девятьи *прибавим* пятьдесят восемь, *получим* двести семь.

Вычитание числительных

889 - 65 = 824

1. Восемьсот восемьдесят девять минус шестьдесят пять *будет* восемьсот двадцать четыре.
2. Восемьсот восемьдесят девять минус шестьдесят пять *равно* (чему?) восемьсот двадцать четыре.
3. Восемьсот восемьдесят девять минус шестьдесят пять, *получим* восемьсот двадцать четыре.
4. От восемьсот восемьдесят девятьи *отнять* шестьдесят пять, *получим* восемьсот двадцать четыре.

Умножение числительных

35 Ч 28 = 980

1. Тридцать пять *умножить* на двадцать восемь *будет* девятьсот восемьдесят.
2. Тридцать пять *умножить* на двадцать восемь *равно* девятистам восьмидесяти.
3. Тридцать пять *умножить* на двадцать восемь, *получим* девятьсот восемьдесят.

Деление числительных

99 : 33 = 3

1. Девяносто девять *разделить* на тридцать три *будет* три.
2. Девяносто девять *разделить* на тридцать три *равно* трём.
3. Девяносто девять *разделить* на тридцать три, *получим* три.

Дробные числа

0,2 = ноль *целых* две *десятых*; 8,9 = восемь *целых* девять *десятых*; 7,02 = семь *целых* две *сотых;* 6,32 = шесть *целых* тридцать две *сотых;* 13,21 = тринадцать *целых* двадцать одна *сотая*; 4,437 = четыре *целых* четыреста тридцать семь *тысячных,* 1/2 – половина , 1/3 – одна третья (треть), 1/4 – одна четвёртая (четверть), 1/5 – одна пятая, 1/6 – одна шестая, 1/7 – одна седьмая, 1/8 – одна восьмая, 1/9 – одна девятая, 2/3 – две третьих (две трети), 2/5 – две пятых, 2/6 – две шестых, 3/5 – три пятых, 3/6 – три шестых, 3/7 – три седьмых.

Сравнение чисел.

94 > 76 Девяносто четыре *больше,* чем семьдесят шесть. **88 < 105** Восемьдесят восемь *меньше,* чем сто пять. **55 = 55** Пятьдесят пять *равно* пятьдесят пять.

Практика показывает, что овладение устной формой математического языка быстро приносит положительные результаты в изучении русского языка в целом [6, С. 390]. Многие термины математического содержания часто используются в повседневной жизни: при разговоре о времени, количестве предметов или других бытовых ситуациях. Запоминать нужно лишь ограниченный набор слов и выражений, таких как «равно», «будет равно», «получим», названия дробных числительных (простых и десятичных). Успешное овладение этими элементами способствует чтению текстов с математическими терминами и пониманию устной речи, в которой упоминаются цифры и числа, проценты и доли. Такой подход полезен не только в математике, но и в других науках (физика, химия, филология, экономика и т.д.).

Выводы. Таким образом, наша цель – сократить разрыв между знанием письменной и устной форм математического языка – может быть достигнута при использовании предложенной методики. Практика подтверждает, что предложенный метод обучения русской математической речи приносит желаемые результаты: обучающийся, свободно разбирающийся в цифровой системе математического текста, начинает понимать и словесную систему этого же текста.

Литература:

1. Афанасьева, И.Ф. Информационно-коммуникационные технологии как средство обучения устной речи в преподавании радиообмена на английском языке / И.Ф. Афанасьева, И.А. Матвеева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2013. – № 20. – С. 10-13

2. Карпушова, О.А. Организация самостоятельной работы обучающихся авиационного вуза с учётом взаимосвязи дисциплин / О.А. Карпушова, Е.Ю. Панцева, И.А. Матвеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-3. – С. 120-122

3. Карпушова, О.А. Оптимизация речевой подготовки обучающихся авиационного вуза на основе учебного словаря / О.А. Карпушова, Е.Ю. Панцева, И.А. Матвеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-3. – С. 188-191

4. Карпушова, О.А. Организация самостоятельной работы обучающихся авиационного вуза с применением информационных технологий / О.А. Карпушова, Е.Ю. Панцева, И.А. Матвеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 179-182

5. Панцева, Е.Ю. Особенности организации и проведения вузовской лекции / Е.Ю. Панцева // Методические особенности преподавания дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе: сб. тр. – Киров, 2020. – С. 40-45

6. Сурыгин, А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся: основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. – Министерство образования Российской Федерации, Санкт-Петербургский государственный технический университет, Институт международных образовательных программ. – Санкт-Петербург: Нестор, 2000. – 390 с.

Педагогика

УДК 37:78(510)

доктор педагогических наук, профессор Кекеева Зинаида Очировна
ФГБОУ ВО Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);
преподаватель Хэ Юйин
Северо-Западный педагогический университет (г. Ланьчжоу)

ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ВУЗЕ КИТАЯ

Аннотация. Современные тенденции в сфере развития высшего образования в Китае характеризуются усилением роли эстетического воспитания и ростом престижа музыкального образования, как проводника национальных культурных ценностей. Это, в свою очередь, обусловило возросшую потребность в педагогических кадрах и в повышении качества подготовки учителей музыки. В системе высшего педагогического образования Китая наблюдается системный кризис, характеризующийся ориентацией на узкопрофессиональную подготовку специалистов, недостаточное применение современных педагогических технологий, низкой цифровой компетентностью выпускников, что вызывает необходимость в смене приоритетов и применении инновационных подходов. Организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей музыки в вузах Китая, как целостная система, должны быть направлены на преодоление структурного кризиса и формирование педагога, способного к синтезу национальных традиций и мирового педагогического опыта. Реализация данных условий требует применения интегративного подхода как основы модернизации музыкально-педагогического образования, в котором музыка выступает средством развития личности, обеспечивая единство профессиональных, духовно-нравственных, социокультурных и цифровых аспектов подготовки будущего учителя музыки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей музыки, интегративная модель, эстетическое воспитание, цифровая компетентность, культурная идентичность, организационно-педагогические условия, педагогическое образование, Китай.

Annotation. Modern trends in the development of higher education in China are characterized by the strengthening of the role of aesthetic education and the growing prestige of music education as a vehicle of national cultural values. This, in turn, has led to an increased need for teaching staff and for improving the quality of music teacher training. There is a systemic crisis in China's higher pedagogical education system, characterized by a focus on highly professional training of specialists, insufficient use of modern pedagogical technologies, and low digital competence of graduates, which necessitates a change in priorities and the application of innovative approaches. The organizational and pedagogical conditions for the training of future music teachers in Chinese universities, as an integrated system, should be aimed at overcoming the structural crisis and forming a teacher capable of synthesizing national traditions and world pedagogical experience. The implementation of these conditions requires the use of an integrative approach as the basis for the modernization of music and pedagogical education, in which music acts as a means of personal development, ensuring the unity of professional, spiritual, moral, socio-cultural and digital aspects of the training of a future music teacher.

Key words: professional training of future music teachers, integrative model, aesthetic education, digital competence, cultural identity, organizational and pedagogical conditions, pedagogical education, China.

Введение. Актуальность исследования обусловлена глубоким системным кризисом в профессиональной подготовке будущих учителей музыки в Китае, выражающемся в устойчивом разрыве между теоретической подготовкой и реальными требованиями школьной образовательной практики, недостаточном уровне цифровой компетентности выпускников, слабой интеграции принципов инклюзивного образования. Подготовка учителя музыки предполагает совершенствование системы

высшего образования в области музыкальной педагогики на основе интеграции Китайского и зарубежного опыта [23].

Изложение основного материала статьи. Концепция «эстетического воспитания» (китайское 美育, мэй юй) в Китае представляет собой синтез глубокой национальной традиции и западной философской мысли, ставшей основой современной государственной политики в сфере образования и культуры. Ее истоки уходят в древнекитайские учения, в которых ритуал (ли) и музыка (юэ) рассматривались как фундаментальные средства воспитания нравственной личности и гармонии в обществе (конфуцианская мысль подчеркивала облагораживающее воздействие искусства) [20].

Современное понимание концепции «эстетического воспитания» сформировалось на рубеже XIX-XX веков, когда китайские интеллектуалы, стремясь к модернизации страны, начали активно знакомиться с европейской философией. Философ Ван Говэй первым начал систематически знакомить китайскую аудиторию с западной эстетикой и заложили основу для формирования понятия современного эстетического воспитания в Китае [6]. В 1912 году педагог и реформатор Цай Юаньпэй стал первым министром образования Китайской Республики и провозгласил «эстетическое воспитание – «мэй юй»» одной из пяти ключевых основ государственной образовательной политики наряду с нравственным, научным, физическим и мировоззренческим воспитанием и как стратегический приоритет национальной образовательной политики.

Актуальность данного исследования подтверждается рядом сравнительных работ, это труды О.А.Усовой посвященные специфике профессиональной подготовке учителя музыки в России и Китае в начале XXI века, которые выявляют общие требования «…как художественное самообразование учителя музыки, владение эффективными музыкально-педагогическими технологиями, исследовательская и музыкальная культура, готовность к художественно-творческому диалогу, музыкально-проектная деятельность» [16, С. 195-196].

При этом современные тенденции развития музыкального образования в Китае в исследованиях Ван Мэнюнь, Е.Н. Яковлева указывают на необходимость синтеза национальных традиций с инновационными педагогическими и цифровыми технологиями [2]. В исследованиях П.В. Гайдай акцентируется внимание на диалоге культур в музыкальной педагогике [3], З.О. Кекеевой об особенностях подготовки учителя в культурно-образовательном пространстве университета [9]. И Ляньвэнь представлена экспериментальная модульно-междисциплинарная программа в подготовке учителей музыки в Китае и доказала свою эффективность [8]. С. Цинь и М.М. Забарова разработали модель поэтапной интеграции российских музыкально-образовательных методик в китайскую систему, эффективность которой оценивалась по ряду критериев и о необходимости адаптации российских музыкально-образовательных методик с учетом специфики китайской культуры и системы образования [19].

Таким образом, существующие исследования подтверждают, что эмпирически проверенные модели трансформации будущих учителей музыки в Китае остаются единичными, фрагментарными, программы преодоления разрыва между исполнителем и педагогом остаются локальными, не имеют тиражирования.

Цель исследования – представить и проанализировать опыт пилотного внедрения интегративной модели подготовки будущих учителей музыки Integrated Music Teacher Education Model (IMTEM), реализованного в Северо-Западном педагогическом университете (Northwest Normal University, Ланьчжоу, провинция Ганьсу, Китайской Народной Республике).

Модель IMTEM – это интегративная модель профессиональной подготовки будущих учителей музыки в музыкально-педагогическом образовании высшей школы Китая. Процесс профессиональной подготовки будущих учителей музыки в вузе осуществляется на основе критического осмысления доминирующей в китайской системе подготовки педагогов-музыкантов консерваторской парадигмы, исторически ориентированной на развитие исполнительского мастерства как главного критерия профессиональной зрелости. Однако, следует отметить, что такой подход, уходящий корнями в традиционную классическую систему музыкального образования (музыкальное консерваторское образование), повлиял на развитие системной дисфункции в модели профессиональной подготовки будущих учителей музыки: выпускники, обладают высоким уровнем технической подготовки, вместе с тем они демонстрируют недостаточную готовность к педагогической деятельности, особенно в условиях современной школы, требующей гибкости, осмысления своего культурного опыта, цифровой грамотности и способности к инклюзивному взаимодействию. Как показывают исследования Фей Янь [17], Янь Цзе [23] именно разрыв между музыкально-исполнительской и педагогической идентичностью составляет ядро «кризиса профессиональной подготовки» в музыкально-педагогическом образовании в Китае.

При разработке модели учитывалась проблема недостаточной профессиональной готовности будущих учителей музыки к работе в условиях современной школы – особенно в сельских, принимающих детей мигрантов и инклюзивных образовательных организациях. Инклюзивное образование в Китае, заимствованное из зарубежной практики, сформировано с учетом культурных традиций: его развитие, начавшееся с конца 1980-х годов при поддержке руководства страны, происходит посредством постепенной адаптации к традиционному образованию [12].

Структура модели IMTEM включает: междисциплинарные учебные модули – «Музыка, педагогика и эстетическое воспитание», «Цифровые инструменты в школьном музыкальном классе», «Традиционная китайская музыка в современной школе», «Инклюзивное музыкальное образование»; учебный курс «Практическая подготовка по развитию профессиональных компетенций будущих учителей музыки», обеспечивающий непрерывную ротацию по разнотипным школам (городским, сельским, мигрантским, инклюзивным) под двойным менторством; единую цифровую платформу на базе Alibaba Cloud, объединяющую ИИ-диагностику, VR-контент, онлайн-портфолио и LMS-среду для управления учебным процессом [18].

Пилотное исследование по оценке эффективности модели IMTEM было реализовано на базе Северо-Западного педагогического университета (Northwest Normal University, NWNU) в г. Ланьчжоу, провинции Ганьсу, Китайской Народной Республики – вуза, играющего ключевую роль в подготовке педагогических кадров для северо-западных регионов КНР, включая этнически и социально разнородные территории.

В исследовании был применен смешанный метод (mixed methods design), сочетающий количественные и качественные подходы с приоритетом последовательной объяснительной стратегии (explanatory sequential design): сначала – сбор и анализ количественных данных, затем – их углубленная интерпретация с помощью качественных методов [1].

Для сбора данных использовался многоинструментальный подход: анкета, разработанная на основе теоретических положений модели и прошедшая процедуру пилотного тестирования; интервью, направленные на выявление смысловых, мотивационных и организационных аспектов внедрения модели; стандартизированные компетентностные тесты, оценивающие уровень сформированности ключевых педагогических умений (планирование урока, использование цифровых инструментов, работа с разнородной аудиторией); аналитика данных обучающей LMS-платформы, показавшая активность студентов, качество цифровых продуктов, частоту использования виртуальной реальности (VR) и задания с искусственным интеллектом (ИИ).

Обработка количественных данных основывалась на использовании программного обеспечения для статистического анализа (SPSS). Комбинированный подход к сбору сведений из разных источников и разными методами обеспечил достоверность выводов. Ключевые группы, вовлеченные в реализацию модели: студенты, выпускники, трудоустроенные в

школы (включая сельские, принимающие детей мигрантов и инклюзивные), преподаватели Северо-Западного педагогического университета, а также школьные наставники и руководители практики (рис. 1).

Большинство респондентов отметили участие в следующих компонентах: учебный курс «Практическая подготовка по развитию профессиональных компетенции будущих учителей музыки» – 100% студентов и выпускников; интегрированная практика (включая сельские/инклюзивные школы) – 92%; модуль цифровой грамотности (ИИ, VR, LMS, аудиоредакторы) – 88%; культурно-инновационные модули (гуцинь, пипа, музыка нацменьшинств) – 81%; междисциплинарные курсы – 76%; использование МООС (массовые открытые онлайн курсы) и микро-преподавания (обучение короткими блоками) – 74%.

Это подтверждает, что модель была реализована в полном объеме по основным практико- и культурно-ориентированным направлениям. Эмпирические данные, полученные в ходе пилотного внедрения модели IMTEM, демонстрируют ее высокую эффективность как с количественной, так и с качественной точки зрения. Количественный анализ выявил устойчиво положительное восприятие всех ключевых компонентов модели (табл. 1).

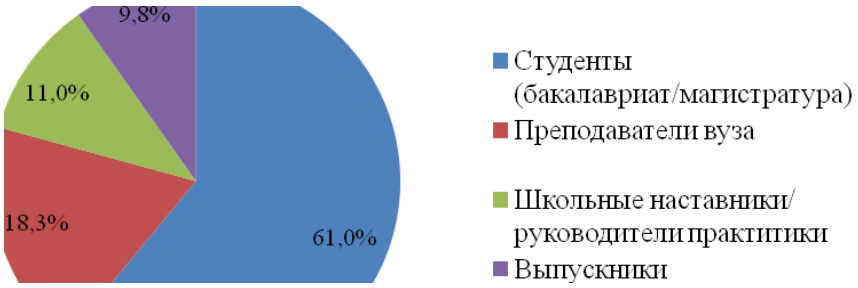


Рисунок 1. Распределение респондентов по категориям

Средние оценки по пятибалльной шкале Лайкерта (инструмента для измерения степени согласия респондента с утверждением, шкала от 1 до 5) варьировались от 4,0 до 4,7, что указывает на высокий уровень удовлетворенности и признание педагогической ценности инноваций. Наиболее высоко были оценены интеграция философии этического воспитания в практическую деятельность (4,7), развитие профессиональных навыков (4,6) и восприятие музыки как средства личностного развития (4,6).

Респонденты – студенты и выпускники, участвовавшие в пилотной реализации модели IMTEM, – продемонстрировали высокий уровень самооценки динамики собственного профессионального развития.

Таблица 1

Воспринимаемая эффективность компонентов модели IMTEM

№	Утверждение	Оценка (шкала 1-5)
1	Курс «Практическая подготовка…» помог мне развить конкретные профессиональные навыки (устная речь, организация урока, работа с доской и т.д.)	4,6
2	Цифровые компетенции (ИИ, онлайн-платформы, виртуальные инструменты) оказались полезны для будущей педагогической работы	4,3
3	Интеграция традиционной китайской музыки была органична и педагогически значима (а не формальна)	4,5
4	Практика с 1-2 курса и ротация по разным школам (включая сельские/инклюзивные) повысили мою готовность к работе	4,4
5	Микро-преподавание и проектное обучение способствовали развитию рефлексивного мышления и педагогической смелости	4,2
6	Я лучше понял(а) философию эстетического воспитания и научился(лась) ее практически реализовывать	4,7
7	Система процессуального оценивания (60% текущая работа + 40% урок) была справедливой и мотивирующей	4,1
8	Я стал(а) чувствовать себя более уверенно в работе с разнородной аудиторией (дети с ОВЗ, мигранты, сельские школьники)	4,0
9	У меня выросла мотивация к профессии учителя музыки после участия в пилоте	4,5
10	Модель помогла мне увидеть музыку как средство развития личности, а не только как предмет	4,6

По пятибалльной шкале наиболее значимый рост был зафиксирован в следующих компетенциях: восприятие глубины и педагогической ценности интегрированных модулей по сравнению с традиционными дисциплинами – 4,6; интеграция философии эстетического воспитания в школьные уроки музыки – 4,5; преподавание традиционной китайской музыки в современном образовательном контексте – 4,4.

Полученные данные свидетельствуют о том, что участники модели воспринимают ее как значимый фактор

трансформации своей профессиональной идентичности, особенно в аспектах культурной осмысленности, цифровой компетентности и социальной ответственности. Наиболее высокая оценка отражает убежденность респондентов в том, что интегративный подход обеспечивает более глубокое и релевантное освоение содержания по сравнению с традиционной дисциплинарной структурой обучения. При сопоставлении с традиционной моделью подготовки будущих учителей музыки модель IMTEM продемонстрировала значительный прирост ключевых компетенций (рис. 2).



Рисунок 2. Сравнительная оценка уровня сформированности ключевых педагогических компетенций будущих учителей музыки до и по окончании участия в пилотной программе

Как показал анализ, наибольшие положительные сдвиги зафиксированы в следующих областях: интеграция китайской музыкальной культуры в педагогическую практику; планирование и проведение уроков; организация и реализация внеурочной деятельности; работа в инклюзивной образовательной среде; применение цифровых инструментов в педагогическом процессе.

Выводы. Пилотное внедрение модели IMTEM в Северо-Западном педагогическом университете (NWNU) Китайской Народной Республики подтвердило ее эффективность, соответствие культурным ценностям и практическую жизнеспособность в условиях современной китайской образовательной системы.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что интегративно-развивающий подход способен преодолеть ключевые системные недостатки традиционной подготовки учителей музыки: разрыв между теорией и практикой, преобладание исполнительской над педагогической ориентацией, слабую интеграцию цифровых и инклюзивных компетенций. Модель IMTEM представляет собой не просто инновационный учебный курс, а целостную педагогическую экосистему, в которой культура, технология, этика и практика взаимно обуславливают друг друга.

Литература:

1. Creswell, J.W. Designing and Conducting Mixed Methods Research / J.W. Creswell, V.L. Plano Clark. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 2017. – 440 p.

2. Ван, Мэнюнь. Современное музыкальное образование в Китае: тенденции и перспективы / Ван Мэнюнь, Е.Н. Яковлева // Ученые записки. – 2021. – № 2(58). – С. 214-220

3. Гайдай, П.В. Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая / П.В. Гайдай // Гуманитарный вектор. – Чита, 2011. – № 1(25). – С. 25-28

4. Гу, Ифань. Теория эстетического воспитания в современном Китае: традиции и инновации / Ифань Гу // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 9(142). – С. 89-93

5. Гу, Ифань. Эстетическое воспитание обучающихся в системе общего музыкального образования Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Гу Ифань. – Волгоград, 2023. – 26 с.

6. Дай, Ч. Философско-эстетическая рефлексия в Китае в XX веке: Ван Говэй и Цзун Бэйхуа / Ч. Дай // Философская мысль. – 2020. – № 12. – С. 15-29

7. Ермекбаев, А.А. Интегративный подход в профессиональной подготовке будущего учителя музыки / А.А. Ермекбаев // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 98-101

8. И, Ляньвэнь. Результаты подготовки учителей музыки в Китае на основе модульной программы и принципа междисциплинарности / Ляньвэнь И // CITISE. – 2025. – № 4. – С. 675-689

9. Кекеева, З.О. Подготовка учителя в культурно-образовательном пространстве университета: теория, методология, практика / З.О. Кекеева. – Тольятти: НаукоПолис, 2024. – 220 с.

10. Командышко, Е.Ф. Трансформация системы музыкального образования в России и Китае в контексте глобализации и медиатизации / Е.Ф. Командышко, Т.В. Надолинская // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 2(151). – С. 27-33

11. Кузнецова, В.В. Трудовая миграция и проблемы обучения детей рабочих-мигрантов в Китае / В.В. Кузнецова, О.А. Машкина // История и современность. – 2020. – № 2(36). – С. 46-69

12. Лие, Д. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в школах Китая / Д. Лие, С.Т. Кохан // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19. – № 3. – С. 47-54

13. Лю, С. Повышение качества обучения в современных сельских школах Китая / С. Лю, В.И. Казаренков // Казанский педагогический журнал. – 2025. – Т. 31. – № 1. – С. 9-25

14. Пань, Ю. Практический опыт китайских учителей музыки в области цифровой трансформации / Ю. Пань, М.В. Храмова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 5(133). – С. 105-111

15. Тагильцева, Н.Г. Китайская художественная культура на уроках музыки у обучающихся российских школ / Н.Г. Тагильцева, А.И. Шестова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4(60). – С. 66-72

16. Усова, О.А. К вопросу специфики профессиональной подготовки учителя музыки в России и Китае на рубеже XX – нач. XXI вв. / О.А. Усова // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития: сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф., Петрозаводск, 13 декабря 2021 г. – Петрозаводск: Новая Наука, 2021. – С. 191-197

17. Фей, Я. Трансформация музыкального образования в Китае: от истоков до цифровых технологий / Я. Фей // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 5(51). – С. 70-79

18. Хэ, Ю. Инновации и практика подготовки учителей музыки в рамках годов китайско-российских культурных обменов – с акцентом на этническое музыкальное наследие / Ю. Хэ // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 6. – С. 245-248

19. Цинь, С. Моделирование интеграции российских музыкально-образовательных методик учителем музыки в среднее школьное образование Китая / С. Цинь, М.М. Заббарова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 3. – С. 359-366

20. Чжан, Я. Идеи эстетического воспитания в древнем и современном Китае / Я. Чжан // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 6(179). – С. 29-35

21. Ян, Боюань. Новые практики и инновационные модели подготовки учителей музыки в Китае: опыт внедрения / Ян Боюань // Педагогические технологии. – 2025. – № 4. – С. 77-86

22. Ян, Х. Влияние эстетического воспитания Цай Юаньпэя на интеграцию китайской и европейской музыкальных культур / Х. Ян // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 12(101). – С. 45-52

23. Янь, Цзе. Система подготовки педагога-музыканта для общеобразовательной школы на кафедрах фортепиано в университетах КНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Янь Цзе. – Москва: Московский государственный институт культуры, 2020. – 24 с.

Педагогика

УДК 378.6

аспирант, старший преподаватель кафедры физического воспитания Ким Любовь Геннадьевна
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Столяр Константин Эдуардович
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);
кандидат педагогических наук Столяр Любовь Михайловна
Институт физической культуры, спорта и здоровья
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТЬЮТОРСТВО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ» С ПРОФИЛЬНЫМ МОДУЛЕМ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на проектирование содержания программы дополнительного профессионального образования (ДПО) для подготовки тьюторов современного университета. Актуальность исследования обусловлена растущим запросом на индивидуализацию высшего образования, закрепленным в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания», и противоречием между этим запросом и ограничениями существующих моделей подготовки. Целью работы является разработка и обоснование модели модульной программы ДПО, ключевой инновацией которой выступает интеграция универсальных тьюторских компетенций с профильным модулем, формирующим у тьютора понимание специфики конкретного направления подготовки студентов. Методологическую основу составили сравнительный анализ отечественных и зарубежных аналогов, анкетирование студентов экономического (РЭУ им. Г.В. Плеханова, n=411) и педагогического (МПГУ, n=151) вузов, а также педагогическое проектирование. Результаты эмпирической части выявили статистически значимые различия в ожиданиях студентов: для будущих экономистов приоритетной является предметная компетентность тьютора (16%), для будущих педагогов – социально-психологические качества и помощь в построении индивидуальной траектории (51%). Научная новизна исследования заключается в обосновании необходимости и разработке содержания вариативного профильного модуля как системообразующего элемента программы. Практическая значимость определяется готовностью проектного решения – детализированной модели программы, предназначенной для центров ДПО университетов. В заключении сформулированы выводы о необходимости дифференцированной подготовки тьюторов и представлена структура программы, включающая целевой, содержательный (6 модулей) и результативный компоненты.

Ключевые слова: тьютор, дополнительное профессиональное образование, программа подготовки, индивидуальная образовательная траектория, профильные компетенции, студенческие потребности, педагогический вуз, экономический вуз.

Annotation. The article presents the results of a study aimed at designing the content of an additional professional education (APE) program for training tutors of a modern university. The relevance of the study is due to the growing demand for the individualization of higher education, enshrined in the professional standard «Specialist in the field of education», and the contradiction between this demand and the limitations of existing training models. The purpose of the work is to develop and substantiate a model of a modular APE program, the key innovation of which is the integration of universal tutor competencies with a profile module that forms the tutor's understanding of the specifics of a particular field of student training. The methodological basis was a comparative analysis of domestic and foreign analogues, a survey of students of economic (Plekhanov Russian University of Economics, n=411) and pedagogical (Moscow Pedagogical State University, n=151) universities, as well as pedagogical design. The results of the empirical part revealed statistically significant differences in students' expectations: for future economists, the subject competence of the tutor is a priority (16%), for future teachers – socio-psychological qualities and assistance in building an individual trajectory (51%). Scientific novelty lies in substantiating the need and developing the content of a variable profile module as a system-forming element of the program. Practical significance is determined by the readiness of the design solution – a detailed program model intended for APE centers of universities. In conclusion, conclusions are formulated about the need for differentiated training of tutors and the structure of the program is presented, including target, substantive (6 modules) and effective components.

Key words: tutor, additional professional education, training program, individual educational trajectory, profile competencies, student needs, pedagogical university, economic university.

Введение. Современные тенденции развития высшего образования в Российской Федерации характеризуются устойчивым запросом на индивидуализацию учебного процесса, раскрытие личностного потенциала обучающихся и проектирование индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) [1; 2].

Данный тренд, отраженный в стратегических документах, закономерно приводит к повышению интереса к профессии педагога-тьютора. Институциональное закрепление этой позиции произошло в 2017 году с включением обобщенной трудовой функции «тьюторское сопровождение обучающихся» в профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (Приказ Минтруда России № 53н от 30.01.2023) [8].

Первоначально наиболее востребованной сферой деятельности тьютора было инклюзивное образование, однако в последнее десятилетие актуализировалась необходимость введения этой должности в вузах для организации персонального образовательного маршрута студента [4; 9]. Эффективная интеграция выпускников школ в университетскую среду зависит не только от их академических способностей, но и от умения психологически адаптироваться, выстраивать социальные связи и самостоятельно управлять своим образованием [3].

Анализ степени научной разработанности проблемы подготовки соответствующих кадров выявляет ряд системных ограничений в существующих моделях. Российские программы дополнительного профессионального образования (ДПО), такие как программы переподготовки в НИУ ВШЭ, МГППУ, ТГУ, ориентированы на формирование универсального «тьютора-общего профиля» с акцентом на методологию и психолого-педагогические технологии [2; 4]. Их ключевой дефицит – абстрагирование от предметного контекста будущей работы.

Между тем, как показал анализ литературы [9], англо-саксонские модели предлагают иные решения:

– британская (оксбриджская) модель глубоко интегрирует тьюторство в академическую деятельность преподавателя-предметника [11];

– американская система academic advising фокусируется на административном и карьерном консультировании [12].

Однако, ни одна из этих моделей не предполагает целенаправленной подготовки отдельного специалиста, синтезирующего педагогическое сопровождение, организационную поддержку и понимание специфики конкретной профессиональной области.

Внутривузовские системы кураторства, распространенные в России, часто делегируют функции старшекурсникам и носят сугубо оперативный характер, не решая задач содержательного сопровождения [5; 6].

Таким образом, выявляется основное противоречие: между растущим, доказанным эмпирически [5; 6], запросом студентов на персонализированную поддержку, включающую предметный аспект, и отсутствием в образовательном пространстве программ ДПО, целенаправленно готовящих специалистов для работы на стыке общей тьюторской методологии и конкретной профессиональной области.

В этой связи была выбрана тема исследования, цель которого: разработать и научно обосновать структурно-содержательную модель программы ДПО «Тьюторство в высшей школе», ключевой инновацией которой является интеграция инвариантного ядра универсальных компетенций и вариативных профильных модулей, что позволит преодолеть выявленные ограничения существующих аналогов.

Изложение основного материала статьи. Эмпирической базой для обоснования введения профильного компонента стали результаты авторских сравнительных исследований, проведенных в 2023-2024 гг. на базе РЭУ им. Г.В. Плеханова (экономический профиль, выборка n=411) и МПГУ (педагогический профиль, выборка n=151) [5; 6].

Анализ выявил как общее ядро потребностей, так и статистически значимые различия (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ ожиданий студентов от функций тьютора (%)

Ожидаемая функция / компетенция тьютора	Студенты экономического вуза (РЭУ им. Г.В. Плеханова)	Студенты педагогического вуза (МПГУ)
Наличие профильного образования (ключевая компетенция)	16.0	не входило в приоритеты
Помощь в выборе элективов / построении ИОТ	15.0	51.0
Помощь в организационных вопросах с деканатом	19.0	43.7
Посредничество в спорных ситуациях с преподавателями	14.0	49.0
Решение конфликтов с одногруппниками	11.0	36.4
Помощь в научно-исследовательской работе	18.0	32.5
Психологическая поддержка и помощь в адаптации	11.0	33.0

Общие (инвариантные) потребности включают запрос на помощь во взаимодействии с вузом, начальную научную поддержку, разрешение конфликтов и психологическую адаптацию (особенно для иногородних). Эти данные формируют основу для базовых модулей любой программы подготовки.

Дифференцированные (вариативные) ожидания носят принципиальный характер:

1. Для студентов экономического (и, релевантно, технического) профиля критически важной является предметно-профессиональная компетентность тьютора. Каждый шестой опрошенный (16%) выделил это как ключевую компетенцию, связывая ее с консультациями по дисциплинам, аналитикой и ориентацией в профессиональном поле.

2. Для студентов педагогического (и, потенциально, гуманитарного) профиля приоритет смещен в сторону процессуально-личностных компетенций. Более половины (51%) ожидают помощи в построении ИОТ, почти половина (49%) – в посредничестве с преподавателями. Для них тьютор – прежде всего рефлексивный помощник и мастер коммуникации.

В результате проведённого исследования были получены выводы, что эмпирические данные не просто подтверждают разницу в запросах, а задают конкретные параметры дифференциации подготовки. Это прямое основание для отказа от модели «тьютора-универсала» и введения в программу ДПО вариативного профильного модуля, содержание которого будет различаться для тьюторов, работающих с разными кластерами направлений.

На основе проведенного анализа спроектирована модульная программа профессиональной переподготовки объемом не менее 300 академических часов.

Инвариантное ядро программы (Модули 1-4) формируется в ответ на общие запросы студентов всех направлений (организационная помощь, психологическая поддержка, медиация, научный старт).

Ключевой элемент – вариативный профильный модуль (Модуль 5) – проектируется непосредственно на основе дифференцированных ожиданий:

– для будущих экономистов он акцентирует предметные знания и аналитику;

– для педагогов – коммуникацию и методику;

– для технических специальностей – проектную деятельность.

Интеграция этих блоков в ходе практикума (Модуль 6) ведет к формированию гибридной компетентности выпускника, который способен сопровождать студента в контексте его профессионального становления.

Таким образом, предлагаемая модель напрямую преодолевает дефициты существующих аналогов:

– в отличие от российских программ ДПО, она дает профильный контекст;

– в отличие от британской модели, сохраняет тьюторство как отдельную позицию;

– в отличие от американской системы, включает предметный фокус.

2.1. Целевой компонент.

Цель программы: формирование профессиональных компетенций для осуществления комплексного тьюторского сопровождения студентов высших учебных заведений с учетом специфики их направления подготовки.

Категория слушателей:

– выпускники магистратуры;

– молодые преподаватели;

– специалисты учебно-методических управлений;

– психологи.

2.2. Содержательный компонент (учебные модули).

Программа построена по принципу «инвариантное ядро + вариативный профиль».

Модуль 1. Теоретико-методологические и нормативные основы (72 ч). Содержание: философия и история тьюторства, профессиональный стандарт, этика, анализ кейсов.

Модуль 2. Психолого-педагогическое сопровождение студента (72 ч). Содержание: психология студенческого возраста, техники мотивации и коучинга, работа с особыми категориями обучающихся.

Модуль 3. Технологии организации сопровождения и проектирования ИОТ (72 ч). Содержание: диагностика образовательных потребностей, инструменты проектирования ИОТ, тьюторская документация.

Модуль 4. Научно-методическая поддержка учебной и исследовательской деятельности (36 ч). Содержание: основы организации НИРС, методика подготовки научных публикаций.

Модуль 5. ПРОФИЛЬНЫЙ (вариативный) (48 ч). Ключевой инновационный элемент.

– Цель: Сформировать контекстуальное понимание образовательной и научной среды конкретного направления.

Варианты наполнения:

– Для экономических/управленческих вузов: Логика учебных планов экономических направлений, основы экономической аналитики, кейсы из практики.

– Для педагогических вузов: Современные тенденции в образовании, особенности педагогической практики, психология педагогического общения.

– Для технических вузов: Основы проектной и конструкторской деятельности, специфика НИРС в инженерных областях [7].

Формы: Лекции профильных преподавателей, анализ учебных планов и ВКР, разбор предметных кейсов.

Модуль 6. Практикум и итоговая аттестация (60 ч). Содержание: стажировка в вузе-партнере, решение сквозных кейсов, защита итогового проекта.

2.3. Технологический и результативный компоненты.

Реализация программы предполагает использование практико-ориентированных технологий:

– case-study;

– тренинги;

– супервизия;

– стажировка.

В результате освоения программы слушатель будет способен:

– Выстраивать доверительные отношения и проводить диагностику потребностей студентов.

– Проектировать и корректировать ИОТ.

– Оказывать организационную и информационную поддержку.

– Ориентироваться в логике учебного процесса и научной деятельности конкретного направления подготовки (профильная компетенция).

– Оказывать базовую психолого-педагогическую помощь.

– Устранять (при наличии) деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения [10].

– Сопровождать начальные этапы научно-исследовательской работы.

Выводы. Проведённое исследование позволило нам сделать следующие выводы:

1. Сравнительный анализ существующих моделей подготовки тьюторов (российские программы ДПО, англо-саксонские системы академического консультирования, внутривузовское кураторство) выявил их системные ограничения, главное из которых – неспособность обеспечить подготовку специалиста, компетентного как в общей тьюторской методологии, так и в специфике профессионального поля студента.

2. Эмпирические исследования, проведенные среди студентов экономического и педагогического вузов, доказали наличие статистически значимых, дифференцированных ожиданий от компетенций тьютора. Для студентов экономического профиля приоритетна предметная компетентность (16%), для педагогического – процессуально-личностные качества и помощь в построении ИОТ (51%). Это является прямым и количественно подтвержденным обоснованием необходимости профилизации подготовки.

3. В результате исследования разработана и представлена структурно-содержательная модель программы ДПО «Тьюторство в высшей школе». Ее научная новизна заключается в принципиальном отказе от универсализма и введении вариативного профильного модуля как системообразующего элемента, содержание которого адаптируется под конкретное направление подготовки (экономика, педагогика, технические науки и др.).

4. Теоретическая значимость работы состоит в развитии концепции гибридной компетентности университетского тьютора и контекстно-зависимой модели сопровождения. Практическая значимость выражена в готовности к внедрению проектного решения – детализированной программы, которая может быть адаптирована центрами ДПО для кадрового

обеспечения процессов индивидуализации в вузах различного профиля.

5. Перспективы дальнейших исследований связаны с детальной разработкой содержания профильных модулей для других кластеров направлений (IT-специальности, медицина, естественные науки), а также с апробацией предлагаемой модели в условиях сетевого взаимодействия университетов.

6. Целевая аудитория статьи – исследователи в области педагогики высшей школы и дополнительного профессионального образования, разработчики образовательных программ, руководители учебно-методических управлений и центров карьеры вузов.

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. Дубаков, А.В. К вопросу о необходимости организации тьюторского сопровождения начинающего учителя на уровне вуза / А.В. Дубаков, О.С. Овчинникова, Т.В. Хильченко // Крымский научный вестник. – 2016. – № 1(7). – С. 163-179

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. Зарипова, Е.И. Тьюторское сопровождение самостоятельной работы студентов в экономическом вузе / Е.И. Зарипова // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2011. – № 14. – С. 32-41

5. Ким, Л.Г. Исследование ожиданий студентов экономического вуза к компетенциям тьютора / Л.Г. Ким, К.Э. Столяр // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 403-406

6. Ким, Л.Г. Сравнительный анализ ожиданий от компетенций тьютора студентов экономического и педагогического вузов / Л.Г. Ким, К.Э. Столяр, Л.М. Столяр // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 138-141

7. Клушина, Н.П. Моделирование подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников / Н.П. Клушина, И.Ф. Игропуло // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 141-143

8. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: приказ Минтруда России № 53н от 30.01.2023. – URL: https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2769 (дата обращения: 28.10.2025)

9. Рощина, Д.В. Предпосылки и типология тьюторской деятельности в международной образовательной практике / Д.В. Рощина, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 408-411

10. Саенко, Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения / Л.А. Саенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 316-318

11. Oxford and Cambridge Tutorial System // Oxford Learning Institute. – URL: https://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/tutorials/ (дата обращения: 28.10.2024)

12. Master's in College Student Personnel Administration // University of Texas at Austin. – URL: https://education.utexas.edu/departments/educational-leadership-policy/degrees/college-university-student-personnel-administration-med (дата обращения: 28.10.2024)

Педагогика

УДК 372.854, 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ МОДЕЛИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности подготовки будущего учителя физики к профориентационной работе со школьниками в современных условиях. Сформулированы основные противоречия, определяющие актуальность проблемы. Главное из них – противоречие между объективной необходимостью для учителя физики быть проводником в мир современных профессий и отсутствием целенаправленной подготовки к этому в вузе. Представлена теоретическая модель готовности будущего учителя физики к формированию у учащихся представлений о профессиональных сферах, связанных с физикой. Модель включает четыре в компонента: мотивационно-ценностный, когнитивно-информационный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Процессуальный аспект модели предполагает поэтапное формирование готовности на пропедевтическом, содержательно-деятельностном и практико-рефлексивном этапах обучения в вузе. Выделены и охарактеризованы педагогические условия й реализации модели. Представлен опыт КГУ им. К.Э. Циолковского по ее реализации. Описана программа предстоящего педагогического эксперимента по проверке эффективности модели. Ожидается, что предложенная модель позволит подготовить учителя физики, способного выполнять для школьников роль навигатора в мире современных и перспективных профессий.

Ключевые слова: подготовка учителя физики, готовность к деятельности, профориентационная работа, единая модель профориентации.

Annotation. The article examines the specifics of training future physics teachers for career guidance work with schoolchildren in modern conditions. The main contradictions determining the relevance of the topic are formulated. The most significant among them is the contradiction between the objective need for physics teachers to act as guides to the world of modern professions and the lack of targeted training for this in higher education institutions. A theoretical model of future physics teachers' readiness to form students' understanding of professional fields related to physics is presented. The model includes four interconnected components: motivational-value, cognitive-informational, operational-activity, and reflexive-evaluative. The procedural aspect of the model involves the gradual formation of readiness at the propaedeutic, content-activity, and practical-reflexive stages of university education. The pedagogical conditions for implementation of the model are identified and characterized. The experience of implementing this model at Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky is presented. The program of the upcoming pedagogical experiment to test the model's effectiveness is described. It is expected that the proposed model will make it possible to train physics teachers capable of acting as navigators for schoolchildren in the world of modern and promising professions.

Key words: physics teacher training, professional readiness, career guidance activities, unified model of career guidance.

Введение. Государственная политика сегодня прямо связывает развитие профориентации с задачами укрепления технологического суверенитета и формирования кадрового потенциала экономики. С 2023 года в российских школах введен обязательный «профориентационный минимум» – единая модель профориентации [6; 8].

Роль физики как школьного учебного предмета и вузовской дисциплины в подготовке профессионалов для

высокотехнологичных отраслей трудно переоценить. Именно физические принципы лежат в основе всех прорывных технологических достижений современности (новые материалы, квантовые вычисления, инновации в энергетике, ядерная медицина и т.д.). Но, несмотря на стратегическую значимость этих сфер, в них ощущается острый дефицит квалифицированных кадров. Одной из ключевых причин такой ситуации выступает низкая информированность школьников о содержании и перспективах современных профессий, связанных с физикой. Рынок труда сегодня формирует спрос на специальности, находящиеся на стыке естественных наук и цифровых технологий, акцент смещается с «чистого» эксперимента на анализ данных и цифровое моделирование. Между тем, традиционная профориентационная составляющая школьного курса физики акцентирована на классических инженерно-технических профессиях. В работах [1; 5] прямо указывается на необходимость пересмотра содержания подготовки учителя физики в условиях трансформации профориентационного контента.

Таким образом, можно сформулировать ряд противоречий, которые определяют актуальность обращения к теме профориентации в процессе подготовки будущих учителей:

– между стратегическим государственным заказом на подготовку инженерно-технических кадров для достижения технологического суверенитета страны и традиционным характером профориентационной работы, не отражающим современное состояние и перспективы рынка труда в высокотехнологичных отраслях экономики;

– между возросшим профориентационным потенциалом современного курса физики и отсутствием научно обоснованной методической системы его реализации;

– между объективной необходимостью для учителя физики быть проводником в мир современных профессий и отсутствием целенаправленной подготовки будущих педагогов к этой деятельности в вузе в условиях быстро меняющейся технологической и информационной среды.

Цель представленного в статье исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке модели подготовки будущего учителя физики к формированию у учащихся представлений о сферах профессиональной деятельности, связанных с физикой, отвечающей новым вызовам: переходу к цифровой экономике, появлению новых гибридных профессий и необходимости преодоления разрыва между профориентационной составляющей школьного курса физики и реальными запросами рынка труда.

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке и практике сложились три основных подхода к профориентационной работе со школьниками, которые могут быть положены в основу подготовки будущего учителя физики. Они реализуются в комплексе, что отражено в требованиях профориентационного минимума [6; 8].

Дидактический (образовательный) подход заключается во включении профориентационного компонента непосредственно в предметное содержание [7]. Это предполагает, что учитель физики должен владеть методами конструирования учебных занятий, демонстрирующих прикладное значение физики для различных профессиональных сфер. Дидактический подход позволяет ему интегрировать профориентационное содержание в ткань урока, используя физические задачи и проекты для демонстрации профессиональных перспектив. В методических рекомендациях по реализации профориентационного минимума урочная деятельность выделена как отдельный формат работы объёмом не менее 9 часов в год.

Консультационный подход [2] имеет глубокие психологические основания и ориентирован на диагностику индивидуальных особенностей обучающихся для оказания помощи в профессиональном самоопределении. Он дает учителю физики инструментарий для наблюдения за развитием интересов и склонностей учащихся, выявления тех, кто проявляет способности к точным наукам и техническому творчеству.

Средовой подход, активно развивающийся в последние годы [4], предполагает выход за пределы школы, погружение учащихся в реальный мир современных профессий. Он ориентирует педагога на создание насыщенной профориентационной среды: организацию взаимодействия с внешними партнерами (вузы, предприятия, технопарки), использование ресурсов цифровых платформ (таких как «Билет в будущее»). Профориентационный минимум включает практико-ориентированный модуль (не менее 12 часов в год), предполагающий организацию экскурсий на предприятия, встречи с представителями профессий, профессиональные пробы [6; 8].

Исходя из общепринятой в психолого-педагогической литературе трактовки понятия готовности к деятельности, модель подготовки будущего учителя физики к профориентационной работе можно представить как систему из четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-информационного, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного.

Мотивационно-ценностный компонент включает личностную убежденность в важности профориентационной миссии учителя; интерес и положительную установку к современным технологиям и рынку труда; ценностное отношение к физике как к основе для будущей профессии ученика (а не только как к академическому предмету); готовность к самообразованию в быстро меняющемся мире профессий.

Когнитивно-информационный компонент предполагает знание спектра профессий и специальностей, где ключевую роль играют физические законы; понимание структуры и трендов современного рынка труда (сквозные технологии, профессии будущего); владение информационными ресурсами (атласы профессий, профстандарты, сайты компаний, карьерные платформы); знание возрастной психологии и особенностей формирования профессионального самосознания у школьников.

Операционно-деятельностный компонент предусматривает умение интегрировать профориентационный контент в урок физики (примеры из профессиональной практики в условиях задач, демонстрации); владение навыками методического проектирования (разработка и проведение элективных курсов, проектов, деловых игр профориентационной направленности); организацию взаимодействия с внешней средой: приглашение специалистов, экскурсии на предприятия (реальные или виртуальные), сотрудничество с вузами и колледжами; владение технологиями карьерного консультирования на базовом уровне (умение помочь ученику связать его интересы, успехи в предмете с возможными профессиональными траекториями); использование ИКТ (работа с интерактивными картами профессий, онлайн-тестами, симуляторами).

Рефлексивно-оценочный компонент определяется через умение анализировать эффективность своих профориентационных действий; способность оценивать сдвиги в профессиональном самосознании учащихся (рост информированности, изменение мотивации к изучению предмета); готовность к коррекции своих подходов на основе рефлексии и обратной связи.

Процессуальный аспект модели предполагает следующие этапы формирования готовности:

– пропедевтический (1-2 курс): формирование мотивационно-ценностного компонента, начальное когнитивное наполнение (при изучении общих курсов профессионального и предметного модулей: педагогика, психология, общая и экспериментальная физика);

– содержательно-деятельностный (3-4 курс, курсовое проектирование): углубление когнитивного компонента в рамках методических дисциплин, формирование операционно-деятельностного компонента через проектную работу и практикумы;

– практико-рефлексивный (4-5 курс, практика, подготовка и защита ВКР): апробация умений в реальных условиях педагогической практики, развитие рефлексивно-оценочного компонента.

Реализация предложенной модели требует создания в образовательном процессе вуза следующих педагогических условий.

1. Интеграция профориентационного содержания в базовые дисциплины. Модули, раскрывающие теоретические основы и методику профориентационной работы, включаются в курсы методики обучения физике, педагогики и психологии. Это обеспечивает формирование у студентов целостного представления о профориентации как неотъемлемом компоненте профессиональной деятельности учителя-предметника. Например, в ходе методического практикума студенты осваивают работу с цифровыми платформами: «Атлас новых профессий», «Билет в будущее» (изучение трендов и профессий будущего), «Поступи онлайн», «Vuzopedia.ru» (анализ образовательных траекторий). На этой основе будущие педагоги разрабатывают профориентационные материалы для школьников, включая игровые форматы (например, дополнение комплекта «Профессиональное лото» задачами, раскрывающими роль физики в конкретных профессиях).

2. Практико-ориентированная проектная и исследовательская деятельность в рамках спецдисциплин и курсов. Например, в КГУ им. К.Э. Циолковского учебным планом направления «Педагогическое образование» в 6 и 7 семестре предусмотрен модуль «Проектирование в профессиональной деятельности». Студенты выполняют два взаимосвязанных проекта: первый – по предметной специализации (физика), второй – профессионально-педагогический (методический), материалы которого апробируются на педагогической практике. Тематика части проектов ориентирована на разработку профориентационных продуктов (фрагменты уроков, сценарии мероприятий, комплекты заданий). Включение исследовательского компонента в подготовку будущих педагогов реализовано также через систему микро-исследований (анкетирование, тестирование, интервью) среди студентов нефизических специальностей, выявляя их представления о роли физики в профессии и «белые пятна» – области, где связь физики с профессиональной деятельностью неочевидна. Полученные данные становятся основой для разработки адресных профориентационных материалов (кейсы, инфографика, видео-пояснения), демонстрирующих школьникам значение физики для выбранного профиля.

3. Сквозная связь с педагогической практикой и системой курсового/дипломного проектирования. Разработанные студентами материалы апробируются студентами в период педагогической практики, а наиболее успешные разработки получают развитие в выпускных квалификационных работах, что обеспечивает преемственность и углубление профессиональных компетенций.

4. Организация взаимодействия с внешней средой: сотрудничество с партнерами выпускающей кафедры, технопарками, центрами дополнительного образования (кванториумы), передовыми научно-образовательными центрами; мастер-классы от учителей-практиков, успешно ведущих профориентационную работу.

Приедем несколько примеров такого взаимодействия из опыта реализации модели. Кафедра физики и математики КГУ им. К.Э. Циолковского на протяжении ряда лет сотрудничает с научно-производственным предприятием «Турбокон» (г. Калуга). В рамках этого взаимодействия для будущих учителей физики регулярно организуются экскурсии в лаборатории предприятия, ежегодные встречи студентов с представителями организации, на которых они знакомятся с реальными инженерными задачами и современными технологиями. Студентам предоставляется возможность участия в научно-исследовательской работе. Особого внимания заслуживает их участие в реализации комплексного проекта, направленного на разработку уникальных гидропаровых турбин для использования энергии низкопотенциального тепла (геотермальные источники, отопительные котельные). Такое погружение в контекст реального высокотехнологичного производства позволяет будущим педагогам увидеть практическое применение физических знаний (термодинамика, гидродинамика, материаловедение) в инженерной практике, получить уникальные материалы (кейсы, инженерные задачи, описание современных профессий) для последующего использования в профориентационной работе со школьниками, сформировать представление о современных инженерных профессиях и перспективных направлениях развития энергетики.

В КГУ им. К.Э. Циолковского накоплен также опыт проведения выездных межвузовских мастер-классов на базе инженерно-технологического института КГУ и института ядерной физики и технологий НИЯУ МИФИ [3]. В лаборатории виртуальной реальности будущим учителям предоставляется познакомиться с иммерсивными технологиями (VR-лабораторные по физике ядерных реакторов, запуск цифрового двойника исследовательского реактора ИРТ) и освоить методы их адаптации для школьной профориентационной работы (формирование представлений о профессиях инженера-атомщика, физика-исследователя, разработчика иммерсивных сред).

Для проверки эффективности разработанной модели планируется проведение педагогического эксперимента на базе КГУ им. К.Э. Циолковского с участием студентов направления «Педагогическое образование» (профили «Физика», «Математика»). Диагностика будет осуществляться по четырем компонентам готовности (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) с использованием методов анкетирования, тестирования, экспертной оценки продуктов проектной деятельности и статистической обработки данных. Дополнительно предполагается отслеживание долгосрочных эффектов через анализ профессиональной деятельности выпускников.

Выводы.

1. Современные вызовы (технологический суверенитет, цифровая трансформация экономики, обновление ФГОС и внедрение единой модели профориентации) актуализируют проблему подготовки будущего учителя физики к профориентационной работе в школе. Традиционный подход, ориентированный на классические инженерные специальности, не в полной мере отвечает запросам рынка труда, формирующего спрос на гибридные профессии (например, «научный ML-инженер», разработчик цифровых двойников) и специалистов, владеющих методами цифрового моделирования и анализа данных.

2. Разработанная теоретическая модель готовности будущего учителя физики к формированию у учащихся представлений о профессиональных сферах, связанных с физикой, включает четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивно-информационный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Процессуальный аспект модели предполагает поэтапное формирование готовности на протяжении всего периода обучения в вузе (пропедевтический, содержательно-деятельностный, практико-рефлексивный этапы).

3. Эффективность реализации модели обеспечивается комплексом педагогических условий: интеграция профориентационного содержания в базовые дисциплины; практико-ориентированная проектная и исследовательская деятельность студентов (в том числе в рамках дисциплины «Проектирование в профессиональной деятельности»); сквозная связь с педагогической практикой и системой курсового/дипломного проектирования; организация взаимодействия с внешней средой (предприятия-партнеры, технопарки, передовые научно-образовательные центры).

4. Представленный в статье опыт КГУ им. К.Э. Циолковского демонстрирует практическую реализацию предложенной модели. Вовлечение студентов в совместные проекты с НПП «Турбокон» (разработка гидропаровых турбин), проведение мастер-классов на базе НИЯУ МИФИ с использованием иммерсивных технологий, разработка профориентационных материалов на основе цифровых платформ («Атлас новых профессий») позволяют будущим педагогам овладеть

современными инструментами профориентационной работы и сформировать представление о реальном применении физических знаний в высокотехнологичных отраслях.

5. Дальнейшие исследования будут направлены на экспериментальную проверку эффективности разработанной модели, включая диагностику сформированности компонентов готовности у студентов и отслеживание долгосрочных эффектов в профессиональной деятельности выпускников.

Литература:

1. Варфаламеева, С.А. Система подготовки будущего учителя физики к научно-просветительской деятельности / С.А. Варфаламеева, А.В. Колобов, Л.А. Ларченкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2025. – № 218. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-podgotovki-buduschego-uchitelya-fiziki-k-nauchno-prosvetitelskoy-deyatelnosti (дата обращения: 08.03.2026)

2. Верченко, И.А. Профессиональное консультирование и профотбор обучающихся в современной школе: учеб. пособие / И.А. Верченко, К.Ю. Галущак, Н.Г. Капустина. – Сургут: СурГПУ, 2019. – 57 с.

3. Кирюхина, Н.В. Цифровые двойники ядерных исследовательских установок МИФИ как объекты учебно-профориентационных экскурсий для школьников и студентов / Н.В. Кирюхина, П.К. Кирюхин // Физика в системе современного образования (ФССО–2025): материалы XVIII Междунар. конф., 23-26 июня 2025 г., Санкт-Петербург. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2025. – С. 290-297

4. Нечаев, М.П. Сущность и содержание понятия «профориентационная среда»: условия формирования / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына // Профильная школа. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 40-46

5. Профессиональная подготовка будущих учителей физики на основе погружения в высокотехнологичную образовательную среду / Н.С. Пурышева, К.О. Теплякова, Г.М. Чулкова [и др.] // Образование и наука. – 2025. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-buduschih-uchiteley-fiziki-na-osnove-pogruzheniya-v-vysokotehnologichnuyu-obrazovatelnuyu-sredu (дата обращения: 15.03.2026)

6. Профориентационный минимум: концепция системы профессиональной ориентации обучающихся 6-11 классов / К.Г. Кузнецов, В.С. Неумывакин, Л.А. Зиборова, А.Г. Серебряков // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – № 3. – С. 62-81

7. Сергеев, И.С. Открытые перспективы образовательной профориентации / И.С. Сергеев; под ред. Э.Ф. Зеера // Психология профессионального становления: сб. материалов Всерос. науч.-практ. форума, Екатеринбург, 2-5 октября 2023 г. – Екатеринбург: РГППУ, 2024. – С. 182-186

8. Сергеев, И.С. Профориентационный минимум: противоречия и дефициты как источник развития / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – № 3. – С. 111-130

Педагогика

УДК 378

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ УСТАРЕВШИХ ПРОГРАММ К ЦИФРОВОМУ РАЗРЫВУ

Аннотация. Настоящая статья посвящена комплексному анализу системных методологических проблем, сдерживающих развитие современной образовательной сферы в условиях глобальных социоэкономических трансформаций и стремительного научно-технологического прогресса. В работе обосновывается тезис о том, что наряду с ресурсными и кадровыми трудностями именно методологический кризис представляет собой главное препятствие на пути повышения качества образования и формирования конкурентоспособного человеческого капитала. Детально исследованы шесть ключевых взаимосвязанных проблем, охватывающих различные аспекты образовательного процесса. Рассматривается системная дезактуализация образовательных программ, которая приводит к функциональной диссоциации между академическими знаниями выпускников и реальными запросами современной экономики. Анализируется хронический дефицит академических часов (дидактическая компрессия), вынуждающий преподавателей к поверхностному изложению материала и препятствующий формированию глубоких компетенций. Выявляется проблема преобладания репродуктивных дидактических стратегий, которые формируют у обучающихся когнитивную инерцию и неспособность к самостоятельному критическому мышлению. Исследуется недостаточность дифференциации и индивидуализации обучения (педагогическая гомогенизация), игнорирующая индивидуальные особенности и познавательные потребности студентов. Дается критический анализ нерелевантности традиционной системы оценивания (психометрическая дисфункция), которая фиксирует лишь уровень запоминания, но не отражает процесс формирования компетенций. Рассматривается системный дефицит цифровых компетенций у педагогических работников и обучающихся (цифровая диспропорция), препятствующий эффективному использованию современных технологий в образовательных целях. В статье показано, что перечисленные проблемы не существуют изолированно, а образуют сложную сеть взаимосвязей, оказывая накопительное негативное влияние на мотивацию обучающихся, профессиональный рост педагогов и конечные образовательные результаты. Для каждой из выявленных проблем проведен структурный анализ причинно-следственных связей, раскрыты механизмы их развития и детально описаны негативные последствия на индивидуальном, институциональном и макроэкономическом уровнях. На основе проведенного анализа авторами предложены научно обоснованные методы преодоления выявленных недостатков, интегрированные в единую концептуальную модель развития. Делается вывод о необходимости синхронного и скоординированного решения указанных методологических задач как обязательного условия повышения конкурентоспособности отечественной образовательной системы.

Ключевые слова: методология образования, образовательные программы, дидактические стратегии, оценивание компетенций, мотивация обучающихся, цифровые компетенции, наставничество, практико-ориентированность.

Annotation. This article provides a comprehensive analysis of systemic methodological issues hindering the development of

modern education in the context of global socioeconomic transformations and rapid scientific and technological progress. The paper substantiates the thesis that, along with resource and personnel constraints, it is the methodological crisis that represents the main obstacle to improving the quality of education and developing competitive human capital. Six key interrelated problems, encompassing various aspects of the educational process, are examined in detail. The systemic de-actualization of educational programs is examined, leading to a functional dissociation between graduates' academic knowledge and the real needs of the modern economy. A chronic shortage of academic hours (didactic compression) is analyzed, forcing teachers to present material superficially and hindering the development of deep competencies. The problem of the prevalence of reproductive didactic strategies, which instill in students cognitive inertia and an inability to think independently and critically, is identified. This article examines the lack of differentiation and individualization of instruction (pedagogical homogenization), which ignores the individual characteristics and cognitive needs of students. It also provides a critical analysis of the irrelevance of the traditional assessment system (psychometric dysfunction), which only measures memorization but fails to reflect the process of competency development. It also examines the systemic deficit of digital competencies among teachers and students (digital disparity), which hinders the effective use of modern technologies for educational purposes. The article demonstrates that these problems do not exist in isolation but form a complex network of interrelations, exerting a cumulative negative impact on student motivation, teacher professional growth, and final educational outcomes. For each of the identified problems, a structural analysis of the cause-and-effect relationships is conducted, revealing the mechanisms of their development and detailing the negative consequences at the individual, institutional, and macroeconomic levels. Based on the analysis, the authors propose scientifically substantiated methods for overcoming the identified deficiencies, integrated into a unified conceptual development model. The conclusion is drawn regarding the need for a synchronized and coordinated solution to these methodological challenges as a prerequisite for increasing the competitiveness of the domestic education system.

Key words: educational methodology, educational programs, didactic strategies, competency assessment, student motivation, digital competencies, mentoring, practice-oriented approach.

Введение. В условиях стремительной перестройки глобальной социоэкономической парадигмы и постоянной изменчивости рынка труда образовательная система сталкивается не только с ресурсными и кадровыми проблемами, но и с глубинным методологическим кризисом. Современные вызовы требуют пересмотра не только того, чему мы учим, но и как мы это делаем. Накопившиеся дидактические проблемы препятствуют эффективному функционированию системы, снижают качество образовательных услуг и формируют устойчивый разрыв между академической подготовкой выпускников и реальными запросами экономики. Эти трудности создают сложную сеть взаимосвязей, оказывая накопительное негативное влияние на мотивацию обучающихся, профессиональный рост педагогов и конечную конкурентоспособность человеческого капитала.

Изложение основного материала статьи. В представленной работе предложен анализ ключевых методологических проблем, охватывающих основные аспекты функционирования образовательной сферы: от содержания программ и дидактических стратегий до профессионального развития педагогов и их взаимодействия с обучающимися. Недооценка данных проблем консервирует устаревшие подходы, что ведет к долговременным негативным последствиям: деградации академического потенциала, снижению мотивации учащихся и, как итог, замедлению социально-экономического развития.

В данном исследовании представлен детальный разбор шести взаимосвязанных проблем, определяющих методологическое состояние образовательной системы, а также научное обоснование и выработка стратегий их преодоления.

1. *Системная дезактуализация образовательных программ и их функциональная диссоциация с социоэкономическими реалиями (Хроническая адаптивная ригидность).* Образовательные программы часто не успевают за стремительным развитием науки, технологий и рынка труда. Эта «адаптивная ригидность» проявляется в том, что содержание обучения остается неизменным на протяжении многих лет, в то время как внешняя среда претерпевает кардинальные изменения. Последствия: выпускники получают знания, которые уже устарели к моменту окончания обучения; формируется разрыв между академической подготовкой и требованиями работодателей; снижается конкурентоспособность специалистов на рынке труда. Решение данной проблемы требует внедрения механизмов регулярного пересмотра и обновления программ с привлечением представителей бизнеса и профессиональных сообществ, а также создания гибких модульных учебных планов, позволяющих оперативно реагировать на изменения в экономике.

2. *Системный дефицит академических часов для реализации образовательных программ (Хроническая дидактическая компрессия).* Недостаток учебного времени для полноценного освоения материала вынуждает преподавателей к «дидактической компрессии» – поверхностному изложению сложных тем без должной проработки. Последствия: преобладание репродуктивного запоминания над глубоким пониманием; высокая когнитивная нагрузка на студентов, ведущая к стрессу и демотивации; невозможность развивать практические навыки и критическое мышление из-за спешки. Как показывают исследования [1], дефицит времени на занятии приводит к формализации оценивания, которое фиксирует лишь объем усвоенной информации, но не глубину понимания. Решение видится в оптимизации содержания программ (исключение устаревшего и дублирующего материала), интеграции смежных дисциплин и широком внедрении активных методов обучения (кейс-стади, деловые игры, «перевернутый класс»), позволяющих интенсифицировать учебный процесс.

3. *Системное преобладание репродуктивных дидактических стратегий (дидактическая монотонность и когнитивная инерция).* Традиционная образовательная парадигма часто ориентирована на трансляцию готовых знаний и их последующее воспроизведение. Это формирует у студентов «когнитивную инерцию» – неспособность самостоятельно мыслить, анализировать и применять знания в нестандартных ситуациях. Последствия: выпускники оказываются неготовыми к решению реальных профессиональных задач, требующих креативности и инициативы; снижается интерес к обучению, так как процесс становится монотонным. Преодоление этой проблемы требует системного перехода от трансляции знаний к организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, внедрению проектных и исследовательских методов, стимулирующих развитие критического мышления.

4. *Системная недостаточность дифференциации и индивидуализации образовательного процесса (Хроническая педагогическая гомогенизация).* Ориентация на «среднего» ученика игнорирует индивидуальные особенности, темпы обучения и познавательные интересы студентов. Эта «педагогическая гомогенизация» приводит к тому, что сильные студенты теряют мотивацию из-за отсутствия вызова и сложности, а слабые – не успевают усваивать материал. Последствия: неравномерность развития компетенций в группе, рост академической неуспеваемости и снижение общей эффективности образовательного процесса. Решение лежит в плоскости разработки и внедрения вариативных образовательных траекторий, использования технологии смешанного обучения (blended learning) и дифференцированных заданий, что позволяет учитывать образовательные потребности каждого обучающегося.

5. *Системная нерелевантность и дидактическая неэффективность системы оценивания знаний и компетенций (Хроническая психометрическая дисфункция).* Традиционная система оценивания часто фиксирует лишь результат (еще

чаще – уровень запоминания), но не отражает процесс формирования компетенций и личностный рост студента. Это «психометрическая дисфункция» проявляется в субъективизме оценок, их низкой прогностической ценности для будущей профессиональной деятельности и отсутствии у студента понимания, что именно и как ему нужно улучшить. Последствия: оценивание перестает выполнять развивающую функцию, превращаясь в самоцель («охоту за баллами»). Решением является внедрение формирующего оценивания (formative assessment), которое предполагает регулярную обратную связь, самооценивание и взаимооценивание, а также использование критериального подхода и портфолио для комплексной оценки сформированности компетенций.

6. *Системный дефицит цифровых компетенций у педагогических работников и обучающихся (Хроническая цифровая диспропорция и технологическая инвалидность).* Несмотря на цифровизацию всех сфер жизни, наблюдается устойчивый разрыв («цифровая диспропорция») между наличием технологий и способностью эффективно их использовать в образовательных целях. Многие педагоги не владеют современными инструментами для создания интерактивного контента, организации онлайн-взаимодействия и использования образовательных платформ. У студентов, в свою очередь, часто преобладает «потребительское» отношение к цифровым технологиям без понимания их продуктивного потенциала для самообразования. Последствия: неэффективное использование дорогостоящего оборудования, консервация устаревших методик и неготовность выпускников к работе в цифровой среде. Решение требует системного повышения квалификации педагогов в области цифровых технологий, создания мотивационных механизмов для внедрения ИКТ в учебный процесс и целенаправленного формирования цифровой грамотности у студентов.

Представленный анализ шести ключевых методологических проблем позволяет сделать ряд важных обобщающих выводов относительно современного состояния образовательной системы. Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что все рассмотренные проблемы имеют глубинные исторические корни и формировались на протяжение десятилетий, будучи обусловленными как объективными закономерностями развития педагогической науки, так и субъективными факторами инертности мышления значительной части академического сообщества. Особую тревогу вызывает кумулятивный эффект взаимодействия данных проблем. Дезактуализация программ усугубляется дефицитом времени на их освоение, репродуктивные методы обучения усиливаются гомогенизацией подхода к студентам. Нерелевантное оценивание в сочетание с цифровой некомпетентностью окончательно дискредитирует идею качественного образования в глазах обучающихся.

Важно подчеркнуть, что методологический кризис не является исключительно проблемой российского образования. Аналогичные вызовы фиксируются исследователями во многих странах [1; 2], однако специфика отечественной системы образования заключается в наслоении методологических трудностей на хроническое недофинансирование и кадровый голод, что многократно усиливает негативные эффекты.

Следует также отметить, что в профессиональном педагогическом сообществе постепенно формируется запрос на перемены. Все больше преподавателей осознают необходимость отказа от устаревших дидактических шаблонов и ищут новые формы работы со студентами [2]. Однако этот процесс идет медленно, поскольку отсутствует системная государственная поддержка методологической модернизации, а инициатива часто разбивается о бюрократические барьеры и консерватизм административного аппарата. В этой связи становится очевидным, что преодоление методологического кризиса требует не точечных улучшений, а комплексной стратегии, включающий пересмотр образовательных стандартов и создания системы непрерывного профессионального развития преподавателей. Важно формирование новой образовательной среды, стимулирующей инновационные подходы к обучению. Только такой системный подход способен разорвать порочный круг взаимосвязанных проблем и вывести отечественное образование на качественно новый уровень, соответствующий вызовам XX века.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить и детально проанализировать ключевые методологические проблемы современного образования: дезактуализацию программ и дефицит учебного времени, преобладание репродуктивных стратегий обучения и отсутствие индивидуализации, неэффективность системы оценивания и цифровую диспропорцию. Эти проблемы образуют устойчивый «методологический кризис», который напрямую влияет на качество человеческого капитала и конкурентоспособность выпускников. Анализ показал, что данные вызовы требуют не косметических изменений, а глубинной трансформации дидактических подходов. Изолированное решение любой из указанных проблем неэффективно, так как они тесно переплетены: устаревшее содержание, передаваемое монотонными методами и оцениваемое формально, не может быть компенсировано даже самым современным оборудованием.

Предложенные в статье меры, интегрированные в единую концептуальную модель, направлены на создание гибкой, студентоцентрированной и практико-ориентированной образовательной среды, способной готовить специалистов, отвечающих вызовам XXI века.

Литература:

1. Болотов, В.А. К вопросам о реформе педагогического образования / В.А. Болотов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32-40

2. Добрякова, М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлечённости / М.С. Добрякова, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 159-191

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Балясникова Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения восприятия у младших школьников с нарушениями интеллекта. В исследовании приняли участие первоклассники с нарушением интеллекта, разделенные на две группы: с легким нарушением (контрольная, n=14) и с умеренным нарушением (экспериментальная, n=14). Диагностическая программа включала оценку зрительного и слухового восприятия. Оценка результатов проводилась по единой системе уровней с фиксацией объема обучающей помощи. В статье представлены результаты исследования, проведенного на базе Кстовской школы-интерната. Согласно полученным данным дети с умеренным нарушением интеллекта испытывают значительно большие трудности при выполнении заданий, чем дети с легким нарушением интеллекта. Данные, отраженные в таблицах, показывают индивидуальные различия внутри групп. Авторами обоснована необходимость разработки программы коррекции восприятия на основе положений Л.С. Выготского и И.М. Бгажноковой. На основе результатов обосновывается необходимость применения в коррекционной работе полисенсорного подхода. Развитие восприятия и регулирующей функции речи рассматривается как важное условие успешного обучения.

Ключевые слова: восприятие, нарушение интеллекта, младшие школьники, зрительное восприятие, слуховое восприятие, исследование.

Annotation. The article is devoted to the problem of studying perception in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The study involved first-graders with intellectual disabilities, divided into two groups: those with mild impairment (control, n=14) and those with moderate impairment (experimental, n=14). The diagnostic program included an assessment of visual and auditory perception. The evaluation of the results was carried out according to a unified system of levels with a record of the amount of training assistance. The article presents the results of a study conducted on the basis of the Kstovo boarding school. According to the data obtained, children with moderate intellectual disabilities experience significantly greater difficulties in completing tasks than children with mild intellectual disabilities. The data shown in the tables show individual differences within the groups. The authors substantiate the need to develop a perception correction program based on the provisions of L.S. Vygotsky and I.M. Bgazhnokova. Based on the results, the necessity of using a multisensory approach in correctional work is substantiated. The development of perception and the regulatory function of speech is considered as an important condition for successful learning.

Key words: perception, intellectual disability younger children, visual perception, auditory perception, research.

Введение. Развитие адекватного восприятия у младших школьников с нарушениями интеллекта является фундаментальной основой коррекционно-развивающей работы, поскольку данная психическая функция обеспечивает первичный канал получения информации и создает предпосылки для формирования мышления [1]. Исследованию восприятия у детей посвящены работы Л.А. Венгера [3], Л.С. Выготского [4], Ж. Пиаже [6], Л.Ф. Фатиховой [10] и многих других авторов.

Л.С. Выготский в своих исследованиях отмечал, что вне зависимости от того имеет ли ребенок нарушения интеллекта или какие-либо другие нарушения, его восприятие все равно будет развиваться в соответствии с общими онтогенетическими закономерностями. Целенаправленное формирование основных модальностей восприятия создает базу для компенсации интеллектуального дефицита и успешного усвоения школьной программы этими детьми. И.М. Бгажнокова [2] подчеркивала, что восприятие позволяет перевести обучение с уровня запоминания на уровень осмысленного усвоения, реализуя принцип коррекционной направленности обучения.

Целью данной публикации стало представление результатов изучения особенностей восприятия младших школьников с умеренным нарушением интеллекта в сравнении со сверстниками, имеющими легкое нарушение интеллекта. Для проведения исследования были сформированы 2 группы обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Первая группа – экспериментальная, в неё вошли 14 первоклассников с умеренным нарушение интеллекта. Вторая группа – контрольная, состоящая из первоклассников с легким нарушением интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Результаты усвоения предметного содержания адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) обучающимися с нарушением интеллекта напрямую зависят от уровня сформированности у них зрительного и слухового восприятия. Именно эти виды восприятия являются доминирующими в процессе усвоения учебной информации. Для изучения их особенностей в диагностическую программу исследования восприятия было включено два этапа:

1. Изучение особенностей зрительного восприятия у первоклассников с нарушением интеллекта. На данном этапе были поставлены следующие задачи и подобран диагностический инструментарий для их реализации: исследование целостного восприятия предметной картинки (методика «Разрезные картинки» С.Д. Забрамной); изучение устойчивости зрительного образа предмета (методика «Зашумленные изображения» А.Р. Лурии); исследование сформированности восприятия цвета, умение соотносить предмет и его цвет и уровня развития тонкой моторики рук (методика «Раскрась предметы» Л.Ф. Фатиховой); изучение уровня структурности и целостности восприятия, сформированности сенсорно-перцептивных действий (методика «Подбери фигуру к предмету Л.А. Венгер в модификации Л.Ф. Фатиховой»);

2. Изучение особенностей слухового восприятия у первоклассников с нарушением интеллекта. На данном этапе были поставлены следующие задачи и подобран диагностический инструментарий для их реализации: исследование уровня сформированности слухового восприятия неречевых звуков (методика «Узнай звук» О.А. Суховой); изучение умения анализировать, сравнивать, запоминать услышанное (методика «Различаем и узнаем слова» О.А. Суховой); исследование уровня восприятия словесных инструкций (методика «Покажи игрушку» Е.А. Стребелевой).

При разработке диагностической программы констатирующего эксперимента к каждому изучаемому типу восприятия мы руководствовались критериями ФАООП УО (вариант 2) и методическими рекомендациями разработанными институтом ИКП РАО. Процедура обработки диагностических результатов была модифицирована следующим образом: результаты всех вышеописанных методик оценивались по 4 уровням где:

I уровень (минимальный) – отказ от выполнения задания, неадекватные действия или не понимание поставленной

перед ним задачи.

II уровень – понимание задачи и активное включение в деятельность, но невозможность ее завершения, либо прекращение попыток после нескольких неудач.

III уровень – выполнение методом проб и ошибок (допустимы отдельные неточности).

IV уровень – самостоятельное выполнение задания.

Дополнительно учитывался объем дозированной обучающей помощи, необходимой детям со сниженным пониманием обращенной речи и иными психофизическими особенностями. Помощь, оказанная детям в процессе выполнения заданий, так же учитывалась при подсчете баллов.

Проведенное исследование особенностей зрительного восприятия по методике «Разрезные картинки» выявила у детей экспериментальной группы низкую способность к анализу и синтезу, нарушение соотнесения частей и целого, что свидетельствует о недостаточной целостности восприятия. При складывании изображений, разрезанных на две части по диагонали, зрительное соотнесение использовали 29% детей экспериментальной группы и 71% контрольной. Составление картинки из трех частей оказалось сложным для обеих групп: в контрольной 71% прибегали к методу проб, в экспериментальной метод проб использовали 57% детей, однако его применение было несовершенным и нередко сменялось бесцельным манипулированием. На успешность выполнения влияли количество фрагментов и содержание изображения. Критическим фактором выступало пространственное расположение фрагментов: предъявление частей в ракурсе, соответствующем целостному изображению, повышало процент успешных решений.

Методика А.Р. Лурия «Зашумленные изображения», была адаптирована для детей с нарушением интеллекта. Стимульный материал заменен на хорошо знакомые объекты, введен цветной вариант для оказания обучающей помощи. При предъявлении черно-белого варианта методики 71% детей обеих групп выполняли задание с ошибками и нуждались в педагогической помощи. Отмечались случаи неузнавания или подмены изображений. Чаще всего возникали сложности в узнавании предметов, реже возникали подмены, так в экспериментальной группе, шапку называли совком, мяч – кругом, что указывает на несформированность устойчивого образа в их сознании с невозможностью отстранения от возникающих помех. Безошибочное выполнение продемонстрировали 29% детей контрольной группы; в экспериментальной группе таких результатов не зафиксировано. 21% детей с умеренным нарушением интеллекта работали с цветным вариантом методики, однако даже в этом случае требовалась дополнительная помощь в сличениях, что свидетельствует о дефиците целостного восприятия и глубоких нарушениях гнозиса. В ходе эксперимента было выявлено, что у первоклассников контрольной группы преобладает функциональная нестойкость зрительного восприятия, компенсируемая минимальной внешней стимуляцией, тогда как у детей экспериментальной группы отмечается инертность процессов узнавания, требующая реорганизации перцептивной деятельности.

Проведенное исследование сформированности восприятия цвета выявило у детей экспериментальной группы значительное отставание как в дифференциации цвета, так и в качестве графомоторного навыка по сравнению с детьми контрольной группы. Недостатки моторики носили выраженный характер: 50% детей не соблюдали контур, демонстрируя быстрые, размашистые движения; 36% соблюдали контур, закрашивая его плотно; 14% проявляли малый интервал движений со слабым нажимом, что приводило к незакрашенности большей части изображения. При назывании цвета 36% детей определяли цвет, 64% были способны к сличению, некоторым из них для выбора нужного цвета потребовалась дополнительная помощь педагога (уменьшения количества предлагаемых вариантов), 14% знают лишь единичные цвета. В контрольной группе 86% детей знают и показывали основные цвета; у 14% отмечались неточности вербализации при сохранности показа. Таким образом, у детей с легким нарушением интеллекта восприятие основных цветов нарушено в меньшей степени, неточности легко корригируются, существенная помощь требуется редко. Дети с умеренным нарушением интеллекта преимущественно функционируют на сенсомоторном уровне, их деятельность часто носит нецеленаправленный характер, а соотнесение предмета с цветом сформировано лишь у части из них.

Исследование восприятия формы и сформированности сенсорно-перцептивных действий показало, что наибольшие затруднения у испытуемых вызывали задания, требующие включения мышления и оперирования образами-представлениями. В третьей серии дети испытывали сложности при переворачивании карточек и эталонов форм для сличения с предметом; во второй серии аналогичные трудности преодолевались легче. Выявленные трудности указывают на дефицитарность оперирования образами-представлениями, особенно выраженную при умеренной степени интеллектуальных нарушений. Практическое примеривание, используемое в первой и второй сериях, частично компенсировало недостаток мыслительных операций. В первой серии зрительное соотнесение образа с эталоном применяли 43% детей контрольной группы, тогда как 71% детей экспериментальной группы использовали метод наложения. Часть детей экспериментальной группы уже на этом этапе не справилась с заданием: 21% не смогли соотнести предметные изображения с эталоном, 7% прибегали к бесцельному манипулированию карточками.

При выполнении второй серии 21% детей экспериментальной группы, усвоив способ действия, продолжили работу методом наложения самостоятельно, остальные нуждались в значительной помощи. На данном этапе 29% детей экспериментальной группы не справились с заданием, а ввиду низкой врабатываемости 36% детей третья серия не предъявлялась.

Исследование по изучению восприятия формы предметов и сформированности сенсорно-перцептивных действий показало, что наибольшие затруднения у испытуемых вызывали задания, требующие включения мышления и оперирования образами-представлениями. Практическое примеривание частично компенсировало недостаток мыслительных операций. В первой серии зрительное соотнесение образа с эталоном применили 43% детей контрольной группы, тогда как 71% детей экспериментальной группы работали методом наложения; в экспериментальной группе 21% детей не смогли соотнести предметные изображения с эталоном, 7% бесцельно манипулировали карточками. Во второй серии 21% детей экспериментальной группы продолжили работу методом наложения самостоятельно, остальные все так же нуждались в значительной помощи; 29% детей экспериментальной группы не справились с заданием. Наибольшие сложности у всех испытуемых вызвала третья (заключительная) серия: дети затруднялись в переворачивании карточек и эталонов форм для сличения с предметом., поэтому 36% детей третья серия не предъявлялась, ввиду низкой врабатываемости. Выявленные трудности указывают на дефицитарность оперирования образами-представлениями, особенно выраженными при умеренном нарушении интеллекта. В ходе изучения слухового восприятия неречевых звуков детям предлагалось определить музыкальный инструмент по издаваемому звуку. Безошибочно выполнили задание 79% детей контрольной группы и 21% детей экспериментальной группы; остальные дети экспериментальной группы нуждались в различных видах помощи, 21% детей экспериментальной группы так и не смогли справиться с заданием. Анализ результатов проведенной методики говорит о том, что дети экспериментальной группы при сохранной потенциальной возможности сличения неречевых звуков, требуют большего объема обучающей помощи, многократных повторений и опоры на визуальную картинку, что свидетельствует о том, что процесс формирования слуховых образов у них запаздывает и носит неустойчивый характер. Полученные данные свидетельствуют о низком уровне развития слухового гнозиса.

При изучении умения анализировать, сравнивать и запоминать услышанное, использовались две серии по 8 карточек в каждой. Перед детьми стояла задача внимательно слушать экспериментатора и дать картинку, загаданную им. При предъявлении первой серии оценивался уровень пассивного словаря детей. В экспериментальной группе безошибочно выполнили задание 43% детей, 36% справились с большим объемом помощи; в контрольной группе 93% детей показали высокий уровень, минимальная помощь потребовалась лишь одному ребенку. При предъявлении заданий второй серии анализировалось понимание обращенной речи. В контрольной группе 64% выполнили задание самостоятельно, 36% – с разным объемом помощи. В экспериментальной группе самостоятельно справились лишь 14%: дети затруднялись в описательном определении карточек, действовали, недослушав инструкцию, ориентируясь на отдельные знакомые слова, не дифференцировали понятия «мальчик» и «девочка», сюжетные картинки вызвали значительные трудности. Полученные данные свидетельствуют о низком уровне слухового внимания, фонематического восприятия, слухоречевой памяти, а также о несформированности процессов анализа и слухового контроля у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

При исследовании уровня восприятия словесных инструкций и их выполнения у детей экспериментальной группы было выявлено значительное недоразвитие слухового восприятия, проявляющееся в низкой способности к удержанию и выполнению словесной инструкции. Отсутствие самостоятельного выполнения и грубые ошибки при реализации пространственных инструкций свидетельствуют о низкой сформированности слухоречевой памяти и незрелости регулирующей функции речи. Обучающая помощь с совместными действиями потребовалась 57% первоклассников, 43% работали на II уровне (инструкция выполнения действия у ребенка не закреплялась, и впоследствии он не мог выполнить более 1-2 действий). В контрольной группе 71% детей выполнили задание самостоятельно, 29% потребовалась обучающая помощь. В отличие от предыдущих методик, словесная стимулирующая помощь в обеих группах была неэффективна – требовался показ способа действия. Наибольшие трудности вызывали инструкции с предлогами («спрячь», «посади рядом с...»), тогда как инструкции «дай», «возьми», «покажи» выполнялись практически безошибочно.

Индивидуальные количественные результаты исследования зрительного и слухового восприятия у детей с умеренным нарушением интеллекта приведены нами в сводной таблице 1, у детей с легким нарушением интеллекта в таблице 2.

Таблица 1

Результаты исследования зрительного и слухового восприятия у детей с умеренным нарушением интеллекта

Ученики с умеренным нарушением интеллекта	**Разрезные картинки**	**Узнавание перечеркнутых изображений**	**Раскрась предметы**	**Подбери фигуру к предмету**	**Узнай звук**	**Различаем и узнаем слова**	**Покажи игрушку**
Ученик 1	2	0,5	1,5	0	0	2	0
Ученик 2	2	1	1,5	0	0,5	2	0,5
Ученик 3	4	2	1,5	4,5	2	6	1,5
Ученик 4	2	1	2	2	1,5	4,5	1
Ученик 5	3	1	1,5	4,5	0,5	2	0,5
Ученик 6	1	1,5	1,5	2	2	6	1
Ученик 7	0	0	0	0	0	0	0
Ученик 8	6	1	1	2	1	0	0
Ученик 9	6	2	3	4	3	4	2
Ученик 10	4	1,5	3	3,5	3	4	2
Ученик 11	2	0,5	1	3	1,5	2	0
Ученик 12	4	1,5	1	4,5	3	4	1
Ученик 13	1	0,5	1	0,5	0,5	2	0
Ученик 14	1	0,5	0	0	0	0	0
MAX балл	**6**	**3**	**3**	**9**	**3**	**6**	**3**

Таблица 2

Результаты исследования зрительного и слухового восприятия у детей с легким нарушением интеллекта

Ученики с легким нарушением интеллекта	**Разрезные картинки**	**Узнавание перечеркнутых изображений**	**Раскрась предметы**	**Подбери фигуру к предмету**	**Узнай звук**	**Различаем и узнаем слова**	**Покажи игрушку**
Ученик 1	6	3	3	8	3	6	3
Ученик 2	5	3	3	8,5	3	6	3
Ученик 3	6	3	3	8	3	6	3
Ученик 4	6	2	3	8,5	3	6	3
Ученик 5	4	2	3	8	3	6	3
Ученик 6	5	1,5	2	8	2	4,5	2
Ученик 7	3	2	2	4,5	3	5	1,5
Ученик 8	4	2	2	6	3	6	3
Ученик 9	3	1,5	1,5	7	3	6	3
Ученик 10	4	3	1,5	7	3	6	3
Ученик 11	5	1	2	6,5	3	5	3
Ученик 12	5	1,5	3	4,5	3	6	3
Ученик 13	4	2	1,5	4,5	1,5	4,5	1,5
Ученик 14	5	1,5	3	5,5	2	5	2
MAX балл	**6**	**3**	**3**	**9**	**3**	**6**	**3**

Из данных сводных таблиц, отражающих индивидуальные результаты детей, мы видим трех детей, чьи количественные показатели сопоставимы с результатами контрольной группы, и двое детей контрольной группы, чьи результаты близки к

показателям экспериментальной группы. Также в экспериментальной группе выявлены два потенциально слабых ребенка с незавершенным процессом адаптации к школе.

Выводы. Результаты исследования слухового и зрительного восприятия выявили качественные и количественные различия в состоянии перцептивных процессов среди обучающихся с легким и умеренным нарушением интеллекта. Анализ проведенного исследования выявил у детей экспериментальной группы низкий уровень целостности восприятия, связанный с нарушением операций анализа и синтеза при составлении разрезных картинок; инертность процессов узнавания и несформированность устойчивого зрительного образа предмета; существенное отставание в развитии графомоторных навыков и точности выполнения инструкций, связанных с цветоразличением; замедленность и неустойчивость формирования слуховых образов, требующая опоры на наглядность; низкий уровень слухового внимания, фонематического восприятия и слухоречевой памяти, проявляющийся в несформированности процессов анализа, сравнения и слухового контроля.

Исследование доказало, что даже при равных итоговых показателях успешности выполнения заданий «зона ближайшего развития» у детей с умеренным нарушением интеллекта качественно отличается. Это обосновывает внедрение в коррекционно-педагогический процесс полисенсорного подхода, специальных методов и приемов, направленных на развитие основных свойств восприятия.

Литература:

1. Андреева, А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы в современных социокультурных условиях: новые проблемы и факторы риска / А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2(15). – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/215 (дата обращения: 07.04.2026)

2. Бгажнокова, И.М. Об изучении, воспитании и обучении детей с тяжелыми формами физического и психического недоразвития / И.М. Бгажнокова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2005. – № 1. – С. 5-12

3. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – Москва: Просвещение, 1969. – 365 с.

4. Выготский, Л.С. Восприятие и его развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова // Собрание сочинений: в 6 т.. – Москва: АПН СССР, 1982. – Т. 2. – С. 363-381

5. Пиаже, Ж. Восприятие мира у детей / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Питер, 2025. – 400 с.

6. Фатихова, Л.Ф. Недостаточность познавательной и эмоционально-волевой сферы младших школьников с задержкой психического развития как фактор учебной неуспеваемости / Л.Ф. Фатихова, К.Я. Марданова // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 10(99). – С. 204-209

Педагогика

УДК 377, 378

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Чагаева Любовь Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Тихонова Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применение мобильных приложений в обучении студентов. Мобильные приложения давно вошли в нашу повседневную жизнь и образование не является исключением. На рынке мобильных приложений существует огромное множество. Многие можно адаптировать и использовать как цифровые средства для проведения практических занятий. В данном исследовании рассмотрены приложения Яндекс-карты, Google карты, 2ГИС, Maps Me которые необходимо применять при подготовке студентов туристического и логистического профиля подготовки. С помощью вышеперечисленных приложений можно приблизить учебный процесс к реальным профессиональным ситуациям. Описывается конкретный пример, практических занятий, которые можно применять в образовательном процессе. Форматы сдачи могут быть: ссылка на интерактивную карту, PDF-версия карты с легендой или краткий отчёт с анализом эффективности решения. Применение различных мобильных приложений в обучении безусловно имеет преимущества, поскольку приближает процесс к реальным профессиональным условиям. Студенты с интересом пользуются уже известными им приложениями и охотно изучают новые, расширяю свой образовательный потенциал. Возможности мобильных приложений огромен, важно сочетать их с классическими формами и методами, подстраивая учебный процесс под реальные запросы клиентов.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильные приложения, цифровые средства обучения, учебный процесс, практические занятия.

Annotation. This article examines the use of mobile applications in student learning. Mobile applications have long been a part of our daily lives, and education is no exception. The mobile app market offers a vast array of options, many of which can be adapted and used as digital tools for practical training. This study examines Yandex Maps, Google Maps, 2GIS, and Maps Me, which are essential for training students in tourism and logistics. These applications can be used to bring the learning process closer to real-world professional situations. A specific example of practical exercises that can be used in the educational process is described. Delivery formats can include a link to an interactive map, a PDF version of the map with a legend, or a brief report analyzing the solution's effectiveness. The use of various mobile applications in learning is undoubtedly advantageous, as it brings the process closer to real-world professional conditions. Students actively use familiar applications and are eager to explore new ones, expanding their educational potential. The potential of mobile apps is enormous, and it's important to combine them with traditional forms and methods, tailoring the learning process to the actual needs of clients.

Key words: mobile learning, mobile apps, digital learning tools, learning process, practical exercises.

Введение. Применение мобильных приложений в процессе обучения студентов популярное инновационное направление, которое в последнее время интересует многих исследователей и педагогов. Мобильное обучение, которое можно использовать как отдельный курс или модуль и как цифровой инструмент в образовательном процессе. Выбор мобильных приложений огромен, что позволяет найти конкретный цифровой ресурс под конкретную специальность или

профессию, что позволяет максимально приблизить образовательный процесс к реальным практическим ситуациям [1; 4].

В исследовании подробно разберем применение мобильный приложений при обучении студентов направления подготовки туризм, сервис, профессиональное обучение, технология транспортных процессов.

Изложение основного материала статьи. Современный туристический, логистический и экономический сектор сейчас переживает бурный рост по причине использования смартфонов в современном обществе. Использование и разработка новых приложений является сейчас новой практической задачей не только в любой отрасли, но и в современной жизни. Внедрение расчётных программ смартфонов позволяет более качественно рассчитывать затраты на поездку, рассчитывать и выявлять новые непопулярные туристические места, а также стремиться к более комфортному путешествию. В данной статье рассмотрим более подробно мобильные приложения, которые можно применять на практических занятиях при планировании путешествий и поездок по территории России [2; 6].

Одной из самой важной проблемой во время любого передвижения является ориентирование на местности. При одинаковой застройке города, или однообразном окружении очень легко потеряться во время путешествия. Для упрощения навигации и ориентирования по местности были изобретены карты и атласы. Карта является одним из самых полезных инструментов во время путешествий, особенно при самостоятельных поездках, без сопровождения с гидом. Грамотно составленная карта, может рассказать о городе немаловажные детали, и интересные практические места в городе. С появлением цифровизации обычная физическая бумажная карта является немного устаревшей, громоздкой и неудобной по сравнению с электронной картой в смартфоне. Бумажные карты обновляются редко, при неблагоприятных погодных условиях карта повреждается. Однако и у неё есть небольшое преимущество перед электронными картами в том, что для неё не требуется постоянный источник питания. Для начала рассмотрим самые популярные приложения с электронными картами для смартфонов.

На данный момент в России используются три самых популярных приложения с электронными картами. Немаловажными преимуществами данных приложений является то, что они бесплатные. Для русскоязычных пользователей самым популярным приложением является Яндекс-Карты. Яндекс карты удобное приложения для использования по России, карты показывает общественный транспорт, а также дорожную обстановку. Приложение интегрировано в основную экосистему Яндекса, в котором также интегрированы дополнительные туристические сервисы, а именно расписания, отели, такси. В приложении обозначаются интересные туристические места, а также краткая историческая справка. Карты улучшаются, и добавляются новые сервисы и функции, например, офлайн режим и 3d-отрисовка зданий. Данное приложение в основном используется в путешествиях по России. Вне России карта неудобна и используется редко по причине плохой отрисовки, малой информативности, а также отсутствия доступа к зарубежным сервисам. Для зарубежных поездки в основном используется другие приложения.

Google карты это самый надёжный и точный картографический инструмент для путешествия по всему миру. Это самое популярное приложение карта для пользователей всего мира. Сервис точно рассчитывает общественный транспорт. Включены дополнительные туристические сервисы по бронированию отелей, такси. Также, как и у Яндекс карт существуют панорамные режимы, а также режим, показывающий снимки со спутника. Это надёжный инструмент для путешествий по всему миру, однако и у него есть свои недостатки. Например, Google карты, а также все сервисы компании Google невозможно использовать в Китае, по причине правительственной блокировки. Также одним из недостатком использования Яндекс и Google карт при зарубежных путешествиях является отсутствие офлайн-режима. Для более точной отрисовки карты и точного определения местоположения достигается либо использованием роуминга связи, либо обязательной покупкой местной сим-карты, что может увеличить траты на поездку. Без использования связи карта сильно размывается при маленьком масштабе, а также не показывается корректное местоположение на карте.

Для путешествия без покупки местной сим-карты и использования роуминга связи используются оффлайн-карты, самым популярным приложением является Maps me. Данная карта является условно-бесплатной, поскольку позволяет загружать 10 областей бесплатно за один раз, за остальные нужно будет оплачивать отдельно. Однако для большинства поездок этого хватает. Карта работает по всему миру, и работает в офлайн режиме. Немаловажным преимуществом данной карты является отображение троп в сельской и горной местности, поскольку Google и Яндекс карты не обрисовывают подробно тропы. Встроенные показатели рельефа местности облегчает расчёт маршрутов на спуск и подъём по горам, а также в приложении вшиты местоположения туристических стоянок. У офлайн карты Maps me ограниченный функционал по сравнению с предыдущими приложениями, например, Maps me не показывает маршруты движения общественного транспорта, она показывает только остановки. Из аналогов Maps me также существуют карты Mapy.cz, Windy и OsmAnd. Для надёжности обычно рекомендуется устанавливать на смартфон устанавливать и онлайн, и офлайн карту.

Одной из популярной картой для планирования путешествий также является 2ГИС. Карта функционально похожа на Яндекс карты. Улучшенная прорисовка зданий, а также прорисовка пешеходных дорожек делает приложение удобным. Для городского туризма 2ГИС подходит по причине предоставления наиболее свежей информации и отзывам по отелям и заведениям общепита. Также у 2ГИС существует интересный функционал, который превращает приложение карт в социальную сеть, с функцией мессенджеров. Пользователи 2ГИС могут общаться между собой во время использования приложения, отправлять геолокацию друзьям/знакомым, что помогает при групповых поездках и путешествиях.

Карта OsmAnd имеет тот же функционал, что и офлайн карта Maps Me, так как они используют в своей основе обширный функционал открытых карт Open Street Map (OSM). Это приложение часто используется любителями активного отдыха, в частности на подъёмы в горы. Карты подходят для отслеживания траектории движения, с последующей записью на карты пользователя.

Для любителей прогулок на велосипеде существует приложение BikeMap. В приложении можно планировать маршрут, используя как автомобильные, так и пешеходные дорожки городской и сельской местности. В функционал приложения включены показатели текущей скорости, пройденном расстоянии, длительности поездки, набранной высоте и ожидаемом времени прибытия. В приложение также встроена дополнительная информация по местоположению велосипедных мастерских, а также зарядных станций для электровелосипедов. Карту можно использовать как своеобразную спортивную социальную сеть, поскольку в неё включены велосипедные маршруты других пользователей, отчёты о проведении дорожных работ, а также местоположению ям, выбоин и скользких дорог.

При автомобильных путешествиях в основном вместо приложений используются навигаторы по причине того, что работают напрямую со спутниками, не зависят от качества связи и спокойно держат заряд, ведь их можно постоянно подключать к прикуривателю без вреда для батареи. Экран у навигатора матовый, поэтому картинка не бликует даже под прямыми солнечными лучами. Крепление надёжное: навигатор держится жёстко и не вылетит даже на ухабистой дороге, в отличие от смартфона в держателе. Однако если не используется навигатор в автомобиле, то возможно использование навигационных программ для смартфонов. Обычно используются программы Navitel и iGO Primo. Они отличаются от обычных карт своим функционалом. Например, программа предупреждает о камерах, пробках и даже предлагает водителю отдохнуть при усталости и при долгой дороге. Также немаловажной функцией является прокладка маршрутов для грузового

транспорта. Маршрут прокладывается с учётом габаритов, ограничений по весу. Это может помочь путешественникам, которые перемещаются в автодомах. В основном для путешествий по России и странам СНГ используется программа Navitel, а при путешествиях за границу используется программа iGO Primo.

Все вышеперечисленные мобильные приложения можно использовать на практических занятиях при подготовке студентов в области туризма и логистики. Применение цифровых помощников сделает образовательный процесс увлекательным и максимально приближенным к будущей профессиональной деятельности. Далее более подробно опишем применение мобильных приложений на практических занятиях [3; 5].

Практикум. Построение туристического маршрута под разные категории клиентов. Задание с помощью приложения Яндекс – карта создать карту маршрута с учетом персональных запросов туристов с определенным профилем (семья с детьми, любители истории, гастрономические туристы, экотуристы и другие категории).

Для улучшения оценивания задания можно предложить студентам инструкцию:

1. Откройте Яндекс Конструктор карт.
2. Создайте новую карту, назовите её «Маршрут для…….».
3. Найдите город или район, для которого строится маршрут.
4. Расставьте метки для ключевых точек (10-15), используя тематические иконки.
5. Постройте маршрут между точками, выбрав оптимальный порядок посещения.
6. Для каждой метки добавьте описание: название, адрес, краткое описание (1-2 предложения), время работы (если актуально).
7. Сохраните карту в интерактивном формате, скопируйте ссылку.
8. Подготовьте краткий отчёт: почему выбраны именно эти точки и как маршрут соответствует потребностям клиента.

Практикум «Туристический кластер с логистикой». Цель интегрировать навыки картографирования для создания комплексного продукта – туристической карты с элементами логистики.

Каждому студенту необходимо разработать с помощью мобильного приложения карту туристического кластера «Исторический центр города .....) в который входят следующие позиции: достопримечательности, инфраструктура, маршруты (пешие, велосипедные, автобусные), логистические точки (пункты прокаты, сувенирные магазины и др.).

План занятия может быть следующим:

Сбор данных: используйте открытые источники (сайты музеев, отзывы туристов) для составления списка объектов.

Создание карты:

– нанесите все объекты, сгруппировав их по категориям (цвета меток);

– постройте маршруты, учитывая пешеходные дорожки, велодорожки;

– отметьте логистические узлы (склады сувениров, станции проката).

Интерактивность:

– добавьте всплывающие окна с фото и описанием для достопримечательностей;

– укажите время работы и контакты для инфраструктуры.

Презентация: подготовьте короткое выступление (3-5 мин) с демонстрацией карты и объяснением: как карта помогает туристам ориентироваться; как логистические метки упрощают работу операторов кластера.

Форматы сдачи может быть представлена: ссылка на интерактивную карту; PDF-версия карты с легендой; краткий отчёт (1-2 страницы) с анализом эффективности решения.

Для оценки практических занятий можно использовать следующие критерии.

Точность: корректное отображение объектов и маршрутов.

Функциональность: использование всех требуемых инструментов.

Наглядность: читаемость карты (цвета, шрифты, иконки).

Профессионализм: соответствие задачам туризма/логистики (например, учёт времени доставки, интересов туристов).

Креативность: нестандартные решения.

Практические задания можно разбить по направлениям узкой подготовки, например:

Для туризма**:** карта событийного туризма (фестивали, выставки) с динамическими метками (появляются в даты проведения).

Для логистики: моделирование эвакуации грузов из зоны ЧС (построение альтернативных маршрутов).

Командный кейс: соревнование на лучший маршрут (минимум времени и расстояний для логистов; максимум интересных точек для туристов).

Данные практические занятия проводились со студентами Мининского университета, что вызвало большой интерес к выбранному направлению подготовки. Задача применения мобильных приложений не ограничивалась на каком-то конкретном, но большинство студентов выбирали Яндекс- карту и Google карты.

Выводы. Применение различных мобильных приложений в обучении безусловно имеет преимущества, поскольку приближает процесс к реальным профессиональным условиям. Студенты с интересом пользуются уже известными им приложениями и охотно изучают новые, расширяю свой образовательный потенциал. Возможности мобильных приложений огромен, важно сочетать их с классическими формами и методами, подстраивая учебный процесс под реальные запросы клиентов.

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. Требования рынка труда к специалистам в сфере логистического сервиса / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова // Тенденции развития логистики и управления цепями поставок. – Казань, 2025. – С. 61-63

3. Булаева, М.Н. Педагогические технологии и цифровые инструменты / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 184-187

4. Игнатьева, Г.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47). – 12 с.

5. Себина, Е.В. Интерактивная модель формирования общих компетенций студентов профессионального образования / Е.В. Себина, О.Н. Филатова, Е.В. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 245-248

6. Филатова, О.Н. Цифровые помощники профессионального обучения / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2023. – № 4(66). – С. 187-190

УДК 378
доктор педагогических наук, профессор Колпачева Ольга Юрьевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Сиволобова Нелли Алекандровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Авдеева Лилия Николаевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде, разбираются причины вовлечения молодежи в террористические организации, дается исторический аспект вопроса и анализируются меры профилактики и борьбы. Авторы анализируют подходы к изучению предпосылок и причин распространения экстремистских и террористических идей среди молодежи, нормативно-правовые документы, регламентирующие борьбу с деструктивными проявлениями в российском обществе. В материалах представлена характеристика социально-воспитательной среды как эффективного инструмента формирования неприятия идеологии экстремизма и терроризма. Авторы делают вывод о том, что для того, чтобы молодежь не была вовлечена в различные террористические группировки, обществом должна проводиться систематическая комплексная работа по противодействию деструктивным течениям, с использованием как традиционных, так и современных средств, среди которых научно-теоретическая разработка проблемы, использование интернет-технологий и создание в образовательных учреждениях всех уровней социально-воспитательной среды.
Ключевые слова: молодежь, социально-воспитательная среда, идеология, экстремизм, терроризм, деструктивное поведение.
Annotation. This article examines the problem of countering the spread of the ideology of extremism and terrorism among young people, examines the reasons for the involvement of young people in terrorist organizations, gives the historical aspect of the issue and analyzes prevention and control measures. The authors analyze approaches to the study of the prerequisites and causes of the spread of extremist and terrorist ideas among young people, regulatory documents regulating the fight against destructive manifestations in Russian society. The materials present the characteristics of the socio-educational environment as an effective tool for the formation of rejection of the ideology of extremism and terrorism. The authors conclude that in order for young people not to be involved in various terrorist groups, society should carry out systematic and comprehensive work to counter destructive trends, using both traditional and modern means, including scientific and theoretical development of the problem, the use of Internet technologies and the creation of educational institutions at all levels. social and educational environment.
Key words: youth, social and educational environment, ideology, extremism, terrorism, destructive behavior.

Введение. Будущее любого государства, его процветание напрямую связано с воспитанием подрастающего поколения в традициях его народа, уважении к истории и культуре страны и противодействии всем деструктивным силам, стремящимся нарушить единство нации.

Как отмечал А.А. Прокопович-Антонский в начале XIX столетия [6], воспитание подрастающего поколения всегда носит конкретно-исторический характер, согласуясь с нормами, принципами и жизненными ценностями, выработанными обществом, отвечая на вызовы современной действительности. Вряд ли можно оспорить это высказывание.

Эти вызовы часто определяются изменениями отношения общества к тем или иным явлениям действительности, пренебрежением к урокам исторического прошлого, недостаточно быстрой реакцией на новые реалии, возникающими перед современным социумом.

Они требуют своевременного внимания. Среди наиболее ярких вызовов современности является экстремизм.

Изложение основного материала статьи. Экстремизм является одним из самых деструктивных механизмов, который в наибольшей степени создает угрозу безопасности общества.

В современных российских условиях экстремизм проявляется в разных формах, в том числе, в виде сепаратизма. Тем самым создаётся серьёзная угроза для безопасности общества в целом.

Экстремизм в последние годы стал оказывать огромное влияние на широкие слови общества, особенно, на молодёжь. При этом учёные (А.М. Кадиева [1], В.В. Маркин, А.В. Роговая [3; 4]) фиксируют негативное влияния экстремизма на личность, которое проявляется в виде:

– воздействия на психику и сознание, формирование ложных негативных установок;
– провоцирование агрессивного поведения;
– агитации на протестные движения против существующего социального порядка и др.

Экстремизм в молодежной среде следует рассматривать как неадекватный способ разрешения конфликтов возникающих в юном возрасте в сфере различных социально-политических противоречий.

Экстремистские группировки формируются в основном из незанятой в общественном труде молодежи. Они характерны для общностей с деформированной, трансформированной культурой. Большинство молодежных экстремистских организаций в нашей стране имеют политическую направленность. Зарождаясь в форме любопытства, экстремизм для многих перерождается в профессиональную деятельность, обусловленную как денежной выгодой, так и ложными представлениями о героизме.

Молодые люди часто попадают в экстремистские группировки в периоды моральных и духовных кризисов под влиянием чувства одиночества, средств массовой информации, различного рода проповедников, в силу желания вырваться из-под опеки родителей и самому распоряжаться своей судьбой.

Серьезное значение имеет и то, что подросткам иногда не с кем поговорить о своих проблемах, посоветоваться. В своем стремлении отомстить обществу молодые люди пополняют ряды экстремистских организаций, отвергая социальные нормы морали. Молодежь попадает в «зону отчуждения» от общества и в знак протеста выходит из правового поля.

Причины нарастания экстремизма также связаны с изменениями в социальном составе молодежи, с ухудшением демографической ситуации, с накоплением неразрешенных противоречий в основных сферах жизнедеятельности, со снижением доверия к власти. Этим пользуются экстремистские агитаторы, внушая, что справедливости можно добиться только силовыми средствами.

В последние годы к этим причинам можно добавить и стремление получить «быстрые деньги». Явлением последнего времени стал и «моральный» экстремизм, когда молодые люди, получившие образование в элитарных учебных заведениях

страны, покидают ее и за рубежом занимаются очернением Родины, отрекаясь от ее истории и культуры.

Следует отметить, что явление молодежного экстремизма и терроризма не ново для России. Впервые он зародился в стране в 60-х годах XIX века, что было связано с тем, что в результате буржуазных реформ и требований демократизации и открытости образования большинство учебных заведений интернатного типа были перепрофилированы, и воспитательный надзор школы во многом ослаблен. Упразднили штат надзирателей, следивших за поведением учеников вне стен учебных заведений, школа практически отказалась от воспитательных функций, переложив их на плечи родителей, которые не всегда могли уделить внимание детям. В результате этого часть молодежи под влиянием пропагандистской литературы была вовлечена в революционно-экстремистские организации, чьей целью было насильственное свержение существующего режима. Школьники участвовали в террористических акциях, стреляли в чиновников, подкладывали бомбы. Молодежный экстремизм был сравнительно новым явлением для российского государства, поэтому меры противодействия ему практически отсутствовали, и справиться с ним до конца существования империи так и не удалось.

Во времена существования СССР акты терроризма молодежи носили единичный характер, и процесс возобновился только в постсоветское время.

Причинами стали религиозное противостояние, территориальные конфликты, социальные и этнические противоречия, буквально раздиравшие страну [6].

При этом наблюдалось перестройка социальной и политической культуры российского общества, его расслоение, что оказывало непосредственное влияние на отношение подростков к окружающей действительности, на их веру в социальную справедливость, и стремление исправить положение вещей радикальными средствами. Не последнюю роль в росте молодежного экстремизма сыграл духовный и нравственный вакуум, образовавшийся в жизни общества в XXI веке. Помимо этого, в условиях заимствования у запада свойственных ему ориентиров, молодежь подверглась риску утраты приверженности выработанным за годы существования государства традициям.

Распространение экстремизма представляло особую опасность и потому

в условиях тех лет необходимо было в первую очередь выработать подходы в борьбе с этой угрозой.

За годы противодействия экстремистским проявлениям сформировалась достаточно обширная нормативно-правовая база, которая позволила бороться с экстремизмом внутри государства.

Нормативно - правовая база, направленная на противодействие экстремизму базируется на Конституции РФ [2] и нашла свою реализацию в следующих ведущих документах (рис. 1).



Рисунок 1. Нормативно- правовые акты РФ, направленные на противодействие экстремизму

Указ Президента РФ от 28.12.2024 г. № 1124 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации» предусматривает «организацию основанного на традиционных российских духовно-нравственных ценностях информационного противодействия распространению экстремистской и иных деструктивных идеологий; консолидацию усилий субъектов противодействия экстремизму и заинтересованных организаций; повышение уровня патриотизма населения Российской Федерации…» [7].

В 2023 г. в РФ был утвержден «Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2024-2028 годы» [8]. Данный документ [8] направлен, прежде всего, на формирование у населения неприятия идеологии терроризма на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Вышеобозначенный документ представляет собой развернутую программу действий, направленную на формирование жизненных идеалов молодежи, уважения к культуре, традициям и истории страны, вовлечению детей и подростков в активную творческую и общественно-полезную деятельность.

Его реализация, без сомнения, повысит результативность мер профилактического воздействия, направленных на противодействие терроризму и экстремизму в молодежной среде.

Но, помимо практических действий, мы нуждаемся в серьезных теоретических исследованиях, рассматривающих

корни проблемы, и научно-методических разработках, которые помогли бы педагогу разобраться в философских основах религиозных и политических течений, положенных в фундамент экстремизма. Это необходимо, чтобы им противостоять. В силу своей недостаточной компетентности в данных вопросах, педагоги часто становятся беспомощны и не могут аргументировано, с опорой на концептуальную основу, обосновать свою точку зрения. И, следовательно, не умеют убедить подростков в пагубности увлечения экстремистскими идеями.

Не следует забывать об использовании накопленного отечественной педагогикой опыта. В первую очередь тут необходимо обратиться к опыту работы А.С. Макаренко и других руководителей воспитательно-трудовых учреждений первых лет Советской власти, в основе деятельности которых лежала не идеологическая пропаганда, а формирование личности в коллективе и через коллектив, безотносительно национального состава воспитанников. Это было воспитание в процессе общественно-полезной деятельности, когда каждый член колонии чувствовал себя ответственным за порученное дело и судьбу всех своих товарищей [6].

В своей деятельности А.С. Макаренко успешно решал фундаментальные «дуалистические» проблемы педагогики между воспитанием и жизнью, школой и обществом, педагогикой и политикой, коллективом и личностью, внешних и внутренних предпосылок воспитания, сознанием и поведением, исключая противоречивость, характерную для современного межэтнического общения. Лозунг «один за всех и все за одного» давно доказал свою действенность. Программа А.С. Макаренко базируется на стремлении подростков к самостоятельности, лидерству, желанию проявить себя, обостренном чувстве справедливости, тяге к тайнам и игре [6].

Как нам кажется, именно эти положения сегодня используют наши противники, предлагая молодым людям участие в тайных организациях, псевдогероических делах, возможности проверить свою смелость и отвагу.

Но опыт последних десятилетий показывает и то, что в современных условиях нельзя полностью рассчитывать на успех в воспитании молодого поколения, полагаясь только на прежние апробированные подходы. Усилия, направленные на воспитание молодежи, противодействие экстремизму, социальному инфантилизму и другим порокам, будут эффективны только тогда, когда будут базироваться как на накопленном педагогическом опыте, так и на новейших исследованиях по вопросам воспитания молодежи XXI века.

Мы мало используем возможности современных интернет-технологий. В первую очередь, это касается компьютерных и видеоигр, которые в основном разрабатываются за рубежом. Их анализ показывает, что Россия представлена там, как страна-агрессор, стремящаяся к мировому господству и угрожающая всему демократическому сообществу. «Многие популярные во всем мире и коммерчески успешные игры не просто используют этот стереотип, но злоупотребляют им. В некоторых играх разработчики намеренно эксплуатируют такой образ России с целью создания комичного эффекта, однако во многих других используют его абсолютно серьезно», – отмечает С.О. Осекин [5, С. 116].

В эти игры играют в России, они популярны. К сожалению, им практически нечего противопоставить, а ведь на современном этапе игры – важнейшее средство воздействия на умы и сердца подростков. Здесь нельзя действовать по принципу запрета, необходима работа по созданию и противопоставлению ставшим традиционными играм-стереотипам продуманного продукта, их ломающего. И чем скорее такая работа начнется, тем быстрее мы добьемся нужных результатов.

Следует понимать, что элемент пропаганды в компьютерной игре ни в коем случае не должен бросаться в глаза – в противном случае это оттолкнёт потенциальных игроков. И только при соблюдении данного условия российская игровая индустрия сможет конкурировать с ведущими мировыми компаниями не только в плане экономической окупаемости, но в идеологическом аспекте, что в контексте освещаемой проблемы для нас важнее.

Не меньшее значение имеет работа на Интернет-площадках. У экстремистов десятки сайтов, где идет идеологическая обработка попавшей в их сети молодежи. Мы пока ограничиваемся тем, что выявляем и закрываем эти сайты, то есть обороняемся, а нам надо наступать, если мы хотим добиться результатов, но тут мы опять возвращаемся к продуманной государственной программе борьбы с экстремизмом, которая должна лежать в основе контрпропаганды.

Труд, включение в систему коллективных отношений оказывается в воспитательном плане эффективнее пропагандистских призывов и идеологических лозунгов. Совместная деятельность по реализации общезначимых целей способствует стиранию национальных и конфессиональных различий людей, сплачивает их в коллективное целое, особенно если эта деятельность начинается в юном возрасте. Как здесь не вспомнить тимуровцев Аркадия Гайдара, пионерское движение советского времени или патриотический порыв молодежи на строительстве Байкало-Амурской магистрали?

Сейчас молодежь во многом объединяет помощь участникам СВО. Они собирают средства, готовят гуманитарные посылки, плетут сети, пишут письма бойцам. Это позволяет подросткам почувствовать себя единым целым с защитниками Отечества, приобщиться к деятельности на пользу страны, понять значимость коллективного труда.

Огромное значение для противодействия терроризму и экстремизму среди молодежи имеет создание социально-воспитательной среды, которая охватывала бы все сферы деятельности подрастающего поколения.

Такая среда была создана в СССР. Начиная с начальной школы, существовала система детских сообществ, главной задачей которых было воспитание детей и подростков.

Октябрята, пионеры и комсомольцы – это связанные в единое целое организации, занимавшиеся не только воспитанием подрастающего поколения, но и активным вовлечением его в жизнь страны, приобщением как к идеалам общества, так и к деятельности на его благо. Чувство сопричастности к жизни Родины играло огромную роль в воспитании молодежи, как на эмоциональном, так и на поведенческо-деятельностном уровне, порождая стремление быть достойным членом общества.

Следует так же отметить, что молодежные объединения СССР творчески использовали средства массовой информации: детские и юношеские органы печати, радио и телепередачи, где освещалась жизнь и деятельность юных граждан, обсуждались волнующие детей и подростков проблемы, формировались нравственные идеалы и жизненные ценности. СМИ давали возможность обратиться к каждому и проинформировать его делах ровесников и их стремлениях, пригласить к участию в коллективных делах.

К сожалению, современные детские организации Юнармия и Движение первых не имеют такого общественного размаха, как их предшественники и их деятельность не так известна.

Не меньшую роль в воспитании подрастающего поколения сыграла детская литература, формирующая нравственный и эстетический идеал человека. Книги А. Гайдара А. Алексина и В. Крапивина, Р. Ибрагимова и многих других, стремились воспитывать в юных читателях честность, чувство собственного достоинства, справедливость, желание прийти на помощь, умение дружить невзирая на различие национальности и социального положения.

Такое же значение для воспитания молодежи имел и детский кинематограф, создававший яркие и запоминающиеся образы современников и исторических деятелей, и так же, как и литература, ставивший перед молодежью серьезные нравственные и жизненные проблемы.

К сожалению, во многом утрачена роль телевидения в вопросах воспитания современной молодежи. С переходом его на коммерческие рельсы в 90-е годы XX века исчез весь комплекс воспитательных передач, который формировал личность юного гражданина. А с появлением компьютерных технологий интерес молодежи переместился сторону Интернета.

Между тем, в настоящее время телевидением делается достаточно много в данном направлении, создан цикл интересных передач, демонстрируются фильмы, знакомящие с историей России, но молодая аудитория во многом утрачена и предстоит серьезная работа для того, чтобы вернуть детей и подростков к голубым экранам.

Выводы. Завершая исследование, отметим, что в борьбе с идеологией экстремизма нет единого универсального способа действия. Для того, чтобы молодежь не была вовлечена в различные террористические группировки, обществом должна проводиться систематическая комплексная работа по противодействию деструктивным течениям, с использованием как традиционных, так и современных средств, среди которых научно-теоретическая разработка проблемы, использование интернет-технологий и создание в образовательных учреждениях всех уровней социально-воспитательной среды.

Литература:

1. Кадиева, А.М. К вопросу о сущности религиозного экстремизма / А.М. Кадиева // Религиоведение. – 2007. – № 4. – С. 127-137

2. Конституция Российской Федерации. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/constitution/item#chapter_final/ (дата обращения: 15.03.2026)

3. Маркин, В.В. Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде / В.В. Маркин, А.В. Роговая // Власть. – 2012. – № 11. – С. 142-146

4. Маркин, В.В. Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде / В.В. Маркин, А.В. Роговая // Власть. – 2012. – № 12. – С. 114-118

5. Осекин, С.О. Россия как агрессор в современных компьютерных играх / С.О. Осекин // Culture and Civilization. – 2016. – № 1. – С. 116-123

6. Прокопович-Антонский, А.А. О воспитании / А.А. Прокопович-Антонский // Антология педагогической мысли России XVIII в. – Москва, 1985. – С. 349-364

7. Указ Президента России «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/51580 (дата обращения: 06.02.2026)

8. Указ Президента России «Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2024–2028 годы»: утв. Президентом РФ 30 декабря 2023 г. № Пр-2610. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408366785/ (дата обращения: 06.02.2026)

Педагогика

УДК 37.026

кандидат психологических наук, доцент кафедры здоровьесбережения и основ медицинских знаний Колтыгина Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры медицинских знаний и безопасности жизнедеятельности Тарасова Оксана Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
студент факультета комплексной безопасности и военно-патриотического воспитания Величкина Екатерина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО ОБЗР

Аннотация. Статья посвящена особенностям педагогической деятельности при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников (ВсОШ). Актуальность обусловлена необходимостью модернизации подготовки к основам безопасности и защиты Родины (ОБЗР) в связи с усилением патриотического воспитания, многозадачности и быстрого реагирования на изменяющиеся ситуации, появлением других изменений образа жизни. Цель исследования заключалась в определении ряда проблем, с которыми сталкивается педагог при подготовке обучающихся к ВсОШ по ОБЗР и разработке возможных путей их решения. Задачи: изучить составляющие процесса подготовки к олимпиаде, выявить проблемы, влияющие на эффективность подготовки обучающихся к ВсОШ по ОБЗР и предложить возможные пути их решения. Новизна исследования: разработка рекомендаций для повышения эффективности процесса подготовки к ВсОШ. Методы исследования: интервью, теоретический анализ, рефлексивный анализ. Достигнутые результаты: в ходе проведённого опроса участников регионального и заключительного этапов ВсОШ по ОБЗР рассмотрена нормативно-правовая база, связанная с преподаванием предмета; предложены пути повышения эффективности олимпиадной подготовки по ОБЗР. Данные исследования могут быть полезны преподавателям-организаторам ОБЗР и педагогам дополнительного образования.Показана необходимость многофакторности в наставничестве в области олимпиадной подготовки и повышения педагогических компетенций учителей. Описанные решения можно применить для повышения уровня подготовки обучающихся к ВсОШ.

Ключевые слова: дополнительное образование, всероссийская олимпиада школьников, наставничество, олимпиадная подготовка, основы безопасности и защиты Родины.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of pedagogical activity in the preparation of students for the All-Russian Olympiad of schoolchildren. The urgency is due to the need to modernize training in the basics of homeland security and defense (OBR) due to increased patriotic education, multitasking and rapid response to changing situations, and the emergence of other lifestyle changes. The purpose of the study was to identify a number of problems faced by a teacher in preparing students for the Higher School of Economics in OBZR and to develop possible solutions to them. Objectives: to study the components of the preparation process for the Olympiad, to identify problems affecting the effectiveness of students' preparation for the Higher School of Economics and to propose possible solutions. The novelty of the research: the development of recommendations to improve the effectiveness of the preparation process for the WSS. Research methods: interviews, theoretical analysis, reflexive analysis. Results achieved: during the survey of participants of the regional and final stages of the Higher School of Economics on the REVIEW, the regulatory framework related to teaching the subject was reviewed; ways to improve the effectiveness of the Olympiad preparation on the review were proposed. These studies may be useful to teachers, organizers of the review and teachers of additional education.The necessity of multifactorial mentoring in the field of Olympiad training and improvement of teachers' pedagogical

competencies is shown. The described solutions can be applied to improve the level of students' preparation for the Higher School of Economics.
Key words: additional education, All-Russian school Olympiad, mentoring, Olympiad training, fundamentals of homeland security and defense.

Введение. Возрастающее количество угроз в современном мире детерминирует необходимость патриотического воспитания и образования в области безопасности жизнедеятельности (БЖ). Увеличивается внимание к предмету основы безопасности и защиты Родины (ОБЗР), преобразуются учебные программы, на приоритетный план выходит тематика защиты Отечества. Развиваются такие патриотические сообщества, как «Движение первых», «Юнармия», «ДОСААФ».

Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ) по ОБЗР – самое масштабное соревнование, в ходе которого проверяются разносторонние теоретические знания и практические навыки в области БЖ. Участники олимпиады получают опыт, который может помочь им адекватно действовать в экстренных ситуациях. За счет участия в таких мероприятиях улучшаются уровень и качество знаний в области безопасности жизнедеятельности. Необходимо отметить, что подготовка к ВсОШ является и важным направлением повышения профессиональной компетентности педагогов.

Актуальностью участия во ВсОШ по ОБЗР являются: патриотическое воспитание; выявление одарённых обучающихся; расширение области знаний и интересов школьников; формирование личности безопасного типа поведения; обучение знаниям и навыкам, которые могут спасти жизни в экстремальных и чрезвычайных ситуациях; получение углублённых знаний по предмету и саморазвитие; новые знакомства с амбициозными школьниками со всей страны; предпрофессиональная подготовка [7].

Целью проведённого исследования было определение ряда проблем, с которыми сталкивается педагог при подготовке обучающихся к ВсОШ по ОБЗР и разработка возможных путей их решения. В ходе проведённого опроса участников регионального и заключительного этапов ВсОШ по ОБЗР учитывался педагогический опыт преподавателей; рассмотрена нормативно-правовая база, связанная с преподаванием предмета.

Изложение основного материала статьи. Определился ряд проблем, с которыми сталкивается учитель-предметник при подготовке обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников: агитация к участию в олимпиаде и отбор способных учеников; сложности с приобретением оборудования, необходимого для подготовки к олимпиаде; недостаточные для олимпиадной сферы акценты в программах подготовки и переквалификации преподавателей ОБЗР, на курсах повышения квалификации; проблема накопления и подготовки актуальных теоретических материалов; необходимость системности и баланса между подготовкой к теоретическому и практическому турам; необходимость высокой психологической устойчивости преподавателя и обладания навыками психологической поддержки.

В рамках проблемы агитации к участию в олимпиаде и отбора способных учеников перед учителем стоят две задачи:

Обратить внимание на учеников, обладающих широким кругозором, особенной «олимпиадной» логикой, физической подготовкой и стрессоустойчивостью. ОБЗР – междисциплинарный предмет, включающий в себя комплекс знаний из биологии, химии, права, географии, физики и астрономии. Обучающемуся могут помочь эрудиция и способность логично мыслить. Стрессоустойчивость – качество, которым должен обладать любой олимпиадник, так как волнение провоцирует ошибки. Физическая же подготовка становится особенно важна к практическому туру заключительного этапа ВсОШ.

Заинтересовать обучающихся предметом ОБЗР и олимпиадным движением. Для этого необходимо формировать мотивацию к самому предмету, рассказывать о преимуществах, которые может дать успешное выступление на Олимпиаде: поездки на учебно-тренировочные сборы при подготовке к Олимпиаде; возможность призерам и победителям заключительного этапа ВсОШ получить право поступления БВИ в ВУЗы; возможность получить дополнительные баллы за индивидуальные достижения за победу или призерство на региональном этапе; региональные премии победителям и призерам заключительного этапа ВсОШ, возможность получения Президентского гранта; Менделеевскую карту для призеров/победителей, бесплатные поездки в международные лагеря и т.д.

Стоит отметить, если педагог преподает интересно для школьников и импонирует им как личность, он способен заинтересовать к участию в олимпиаде практически без трансляции этих преимуществ. Также большую роль может сыграть поощрение от учебного заведения, награждение за победы успешных учеников. Таким образом, для олимпиадной подготовки необходимо заинтересовать обучающихся как предметом ОБЗР, так и преимуществами, которые могут получить призеры и победители ВсОШ. Учитель должен быть готов к тому, что преимущества олимпиадной подготовки придется объяснять не только ученикам, но и их родителям.

Содержание материально-технической базы кабинета ОБЗР описывается в Приказе Минпросвещения России от 06.09.2022 № 804, его изменениях и дополнениях [6]. Для олимпиадной подготовки его перечень возрастает. Для обучения необходимы отличные от имеющихся в большинстве школ дорогостоящие тренажеры для проведения сердечно-легочной реанимации (СЛР), разнообразное альпинистское оборудование, комплекты боевой одежды пожарного, массогабаритные макеты оружия, пневматические или электронные винтовки и т.д. Как правило, в образовательной организации есть только часть этого оборудования. Проблема закупок иностранного оборудования стоит еще острее. В Постановлении Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2024 г. № 1875 «О мерах по предоставлению национального режима при осуществлении закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд, закупок товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц» установлено ограничение закупок товаров (в том числе поставляемых при выполнении закупаемых работ, оказании закупаемых услуг), происходящих из иностранных государств, работ, услуг, соответственно выполняемых, оказываемых иностранными лицами, по перечню согласно приложению № 2; преимущество в отношении товаров российского происхождения (в том числе поставляемых при выполнении закупаемых работ, оказании закупаемых услуг) [4].

На заключительном этапе ВсОШ по ОБЖ в 2023-2024 учебном году большая доля участников не могла выполнить правильно СЛР, хотя такое задание давалось прежде еще на региональном этапе. Оборудование, используемое на разных этапах олимпиады, отличалось. Специфика тренажера Ambu man заключается в наличии нескольких режимов, на которых осуществление компрессии грудной клетки на достаточную глубину выполнить достаточно сложно. Для выполнения успешной СЛР на нем требуется не только сильная физическая, но и специальная подготовка.

Учителя ОБЗР периодически проходят курсы повышения квалификации, на которых повышают компетентность в теоретических аспектах предмета. Однако есть потребность в улучшении навыков и на практике. Проблемами в рамках олимпиадной подготовки по ОБЗР оказались: необходимость постоянного повышения квалификации при низком уровне мотивированности учителей готовить кандидатов на заключительный этап ВсОШ и необходимость повышения психолого-педагогических компетенций. Высокие требования к профессиональным компетенциям учителя в сочетании с риском неудачного выступления участников на ВсОШ ввиду независящих от педагога обстоятельств могут привести к низкому уровню мотивации для подготовки обучающихся к олимпиаде. Таким образом, возникает необходимость дополнительного стимулирования педагогов к подготовке учеников к ВсОШ.

Современная олимпиада по ОБЗР основывается на нормативно-правовой базе РФ, что порождает проблему накопления и подготовки актуальных теоретических материалов. До 2019 г. эффективную подготовку к теоретическому туру можно было построить по материалам учебников, однако во ВсОШ произошли изменения. Задания стали иметь более четкие критерии оценивания, что ускорило проверку работ теоретического тура и упростило процесс апелляции благодаря увеличению ссылок на нормативно-правовые акты. Однако у этого изменения есть обратная сторона – для подготовки ко ВсОШ необходимо находить и изучать разнообразные Федеральные законы, ГОСТы, СанПины, приказы Президента РФ, уставы Вооруженных сил РФ. Помимо этих источников на заданиях олимпиады используются и другие, не связанные с законодательством. Некоторые задания берутся из различных справочников и пособий. Возможные пути решения: анализ используемых на олимпиаде теоретических источников по заданиям прошлых лет; создание единого ресурса для подготовки к теоретическому туру совместно с другими преподавателями и обучающимися (ресурсы сайта, яндекс-диска, мессенджеров и т.п); изучение публикаций членов центральной предметно-методической комиссии; мониторинг изменений в рассматриваемых на ВсОШ нормативно-правовых актах; использование подборок медиаматериалов от Центра педагогического мастерства, ассоциации победителей олимпиад и иных авторов.

Таким образом, перед школьником возникают две проблемы: необходимость осознавать, что именно рекомендуется учить и необходимость усвоить большой объем накопленного теоретического материала. В свою очередь, учитель должен направить обучающегося, чтобы сделать процесс эффективнее. Приходится учитывать и изменения нормативно-правовой базы. Один из примеров – введение в действие Приказа Минздрава РФ от 03.05.2024 N 220Н «Об утверждении порядка оказания первой помощи» [5]. Есть случаи, когда появление нового нормативно-правового акта не производит ажиотаж и некоторые изменения в классификациях могут остаться незамеченными учителями. Например, появление в 2020 г. ГОСТа «Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Природные чрезвычайные ситуации. Термины и определения» [2]. Классификация в ГОСТе существенно отличается от той, которую печатали в учебниках ОБЖ.

Проблема возникает также в необходимости поиска системности и баланса между подготовкой к теоретическому и практическому турам. Начиная с регионального этапа олимпиады участник проходит два тура. На муниципальном этапе за теоретический тур может даваться больше баллов, чем за практический. Начиная с регионального этапа максимальный балл за оба тура одинаковый.

В ноябре, за 2-3 месяца до регионального этапа выкладываются требования к проведению регионального этапа ВсОШ. Аналогично позже это происходит и с заключительным этапом. В требованиях регламентируется перечень оборудования, необходимого на площадке проведения олимпиады, по которому можно приблизительно составить будущие задания регионального этапа и понимать, к чему необходимо готовиться в первую очередь. Часть указанного в перечне оборудования в дальнейшем не появляется на региональном этапе. Были прецеденты, когда оборудование, наоборот, возникало на олимпиаде несмотря на отсутствие его в ноябрьских требованиях. Например, в 2023-2024 учебном году в задании с изготовлением полиспаста появился ранее не указанный такелажный накопитель. Тем не менее, наличие перечня оборудования требований к проведению регионального этапа положительно сказывается на эффективности подготовки к олимпиаде. Определяется приблизительная сфера навыков, которыми обучающийся должен владеть в совершенстве.

Исходя из проведённого анализа специфики олимпиадной подготовки по ОБЗР, определены задачи педагога при подготовке школьника к практическому туру: продумать возможные варианты заданий регионального этапа с указанным оборудованием; составить план работы, чтобы обучающийся успел:

– получить ряд знаний и умений, которые могут оказаться необходимыми на ВсОШ; знал требования, при которых задание считается правильно выполненным, а также за какие ошибки можно получить штрафные баллы;

– отработать практические задания таким образом, чтобы стабильно выполнять их правильно и быстро, до истечения контрольного времени;

– принять участие в соревновательном процессе (например, учитель может устраивать небольшие соревнования, «прогоны», среди олимпиадников из одной школы. На них желательно приглашать других, возможно, незнакомых участникам судий. Условия должны быть максимально приближенными к тем, в которых окажутся участники регионального этапа);

– получить психологическую подготовку, научиться совладать со стрессом;

– обеспечить возможность подготовки к олимпиаде со всем необходимым оборудованием: организовать межсетевое взаимодействие образовательных организаций; информировать обучающихся о наличии мастер-классов, в том числе от Центра олимпиад, с использованием необходимого оборудования; показать ученику алгоритм выполнения задания на видео, в пособии или с помощью других источников.

Таким образом, эффективная подготовка к практическому туру требует множества условий, но при их выполнении результат гарантирован. В случае же с теоретическим туром, важную роль играет проблема накопления материалов и сложность их освоения из-за большого объема. Особенностью этого тура является первостепенность значения самоподготовки обучающихся. Педагог может дать базу знаний по предмету в рамках школьной программы, объяснить на какие конкретные аспекты стоит обращать внимание, отвечать на появляющиеся вопросы. Однако существенное отличие теоретического этапа от практического – невозможность построить подготовку таким образом, чтобы учитель смог дать абсолютно все необходимые на туре знания. На первый план выходят индивидуальные особенности школьников: уровень эрудиции, знаний по общеобразовательным предметам; когнитивные способности (логика, способность к усвоению больших объемов информации, хорошая память); уровень заинтересованности к предмету и стремление к победе на Олимпиаде.

Направления подготовки школьников к теоретическому туру: изучение школьной программы; детальное изучение отдельных тем предмета; составление перечня рекомендуемых материалов для самоподготовки; регулярное решение тестов и заданий с развернутым ответом с последующим разбором ошибок.

Выступление на мероприятии соревновательного характера на региональном и всероссийском уровнях является источником значительного стресса как для самого участника, так и для учителя-предметника, что детерминирует необходимость высокой психологической устойчивости преподавателя и обладания навыками психологической поддержки.

Условия, способствующие психологической подготовленности школьника к олимпиаде, выявленные методом интервью: наличие взаимопонимания и хороших отношений между учителем и учеником; комфортная атмосфера в коллективе одновременно со здоровой конкуренцией; дозированность нагрузок на школьника, рациональный режим учёбы и отдыха; наличие регулярных физических нагрузок; поддержание физического здоровья обучающихся; поддержка родителей; позитивный настрой; умение принимать поражения; сопровождение наставника при подготовке к олимпиаде и после неё.

С целью обеспечения психологического комфорта и психологической подготовки обучающегося можно принять ряд мер: направлять школьников на консультации к психологам перед выступлением на олимпиаде; рекомендовать блок обучения психолого-педагогической подготовке для преподавателя; расширять профессиональные навыки педагогов [3];

педагогу сопровождать включенность ученика в процесс подготовки; обучать тайм-менеджменту для планирования подготовки к олимпиаде и эффективного выполнения заданий непосредственно во время тура; обучать школьников ряду техник борьбы со стрессом (дыхательные практики, синхрогимнастика и т.п.) [9]; проводить просветительскую работу с родителями ученика; контролировать состояние морального и физического здоровья обучающихся; снижать нагрузку на ученика в период непосредственно перед соревновательными турами [1]. При подготовке к олимпиаде рекомендуется применять интерактивные образовательные технологии, такие как: «перевёрнутый класс», кейс-технология, дискуссия [8].

Выводы. Данные этого исследования подтверждают многофакторность наставничества в области олимпиадной подготовки и необходимость постоянного повышения педагогических компетенций учителей. Реализация приведенных методов положительно сказывается на эффективности подготовки обучающихся к ВсОШ. Однако нужно признать, что некоторое число проблем (например, с оборудованием) в ряде случаев не может быть решено. Учитель-наставник должен уметь проявить изобретательность и находить компромиссы.

Литература:

1. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта: учеб. пособие / Г.Д. Горбунов. – Москва: Советский спорт, 2014. – 328 с. – ISBN 978-5-9718-0698-1. – URL: https://e.lanbook.com/book/69843 (дата обращения: 02.10.2025)

2. ГОСТ Р 22.0.03-2020 «Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Природные чрезвычайные ситуации. Термины и определения». – URL: https://rosgosts.ru/file/gost/13/200/gost_r_22.0.03-2020.pdf (дата обращения: 02.10.2025)

3. Колтыгина, Е.В. Здоровый образ жизни: теоретические и психолого-педагогические аспекты проблемы / Е.В. Колтыгина, П.Г. Воронцов, Е.В. Ушакова // Полвека на страже здоровья детей: сб. науч. тр. к 50-летию Педиатрического факультета АГМУ (1966-2016), Барнаул, 20 октября 2016 г. – Барнаул: Алтайский государственный медицинский университет, 2016. – С. 126-131

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2024 г. № 1875 «О мерах по предоставлению национального режима при осуществлении закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд, закупок товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411097447/ (дата обращения: 02.10.2025)

5. Приказ Минздрава РФ от 03.05.2024 № 220н «Об утверждении порядка оказания первой помощи». – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=472132 (дата обращения: 02.10.2025)

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 6 сентября 2022 г. № 804 «Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, соответствующих современным условиям обучения, необходимых при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», направленных на содействие созданию (создание) в субъектах Российской Федерации новых (дополнительных) мест в общеобразовательных организациях, модернизацию инфраструктуры общего образования, школьных систем образования, критериев его формирования и требований к функциональному оснащению...». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405347139/ (дата обращения: 02.10.2025)

7. Спицына, Т.А. Особенности организации и проведения регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по основам безопасности жизнедеятельности / Т.А. Спицына // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика: сб. материалов XXVIII Всерос. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 12 ноября 2024 г. – Казань, 2024. – С. 224-227

8. Станкевич, П.В. Диалектика процессов диверсификации и персонализации в формировании компетенций здоровьесберегающей деятельности студентов педагогического вуза / П.В. Станкевич, Е.В. Колтыгина, А.Б. Шангин // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 3-2(168). – С. 96-101. – EDN: BPXAZA

9. Тарасова, О.А. Критерии и уровни готовности будущего учителя к реализации здоровьесберегающих технологий / О.А. Тарасова, Е.В. Колтыгина, П.П. Сапрыкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 197-199. – EDN: IQQLYE

Педагогика

УДК 378.147

заместитель декана технологического факультета Комлева Венера Шамильевна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Михайлова Екатерина Борисовна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал)
Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема поиска эффективных технологий педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов в условиях модернизации высшего образования. Организация самостоятельной работы направлена на формирование навыков самоорганизации, умений грамотно распределять свое время и учебную нагрузку, а также ответственного отношения студентов к обучению. Авторы рассматривают такие понятия, как «самостоятельная работа» и «педагогическое сопровождение». Также обращаются к концепции «scaffolding», подчеркивая, что простое увеличение объема заданий без системы поддержки не дает результата. Эффективное сопровождение базируется на сочетании системно-синергетического, личностно-деятельностного, интегративного, информационного и праксеологического подходов. Формулируются ключевые принципы организации сопровождения. Подробно анализируются инновационные виды сопровождения – модерация, тьюторство и супервизия, а также активные методы обучения, приобретающие новое значение в поддерживающем контексте. Особое внимание уделяется этапам проектирования сопровождения: от диагностики и мотивации до организации деятельности и рефлексии. Технология педагогического сопровождения не является спонтанной деятельностью, а представляет собой целенаправленный и четко спроектированный процесс. Делается вывод, что грамотно выстроенное сопровождение, основанное на принципах индивидуализации и «угасающей помощи», способствует формированию у студентов познавательной самостоятельности и автономии.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, педагогическое сопровождение, технологии педагогического сопровождения, принципы организации сопровождения, этапы сопровождения, индивидуализация обучения, автономия

студента.

Annotation. This article examines the search for effective technologies for pedagogical support for student independent work in the context of modernization in higher education. Organizing independent work is aimed at developing self-organization skills, the ability to effectively manage time and study load, and students' responsible attitudes toward learning. The authors examine the concepts of «independent work» and «pedagogical support». They also address the concept of «scaffolding», emphasizing that simply increasing the volume of assignments without a support system is ineffective. Effective support is based on a combination of systemic-synergetic, personal-activity-based, integrative, informational, and praxeological approaches. Key principles for organizing support are formulated. Innovative types of support-moderation, tutoring, and supervision-are analyzed in detail, as well as active learning methods, which acquire new meaning in a supportive context. Particular attention is paid to the stages of support design: from diagnostics and motivation to the organization of activities and reflection. Pedagogical support technology is not a spontaneous activity, but a purposeful and clearly designed process. It is concluded that well-designed support, based on the principles of individualization and «fading support», promotes the development of students' cognitive independence and autonomy.

Key words: independent work of students, pedagogical support, technologies of pedagogical support, principles of organization of support, stages of support, individualization of learning, student autonomy.

Введение. Самостоятельная работа студентов высших учебных заведений является неотъемлемой частью образовательного процесса. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования не менее 50% от общего количества часов, отведенных на реализацию дисциплины, отводится на самостоятельную работу студентов.

Организация самостоятельной работы направлена на формирование навыков самоорганизации, умений грамотно распределять свое время и учебную нагрузку, а также ответственного отношения студентов к обучению.

Однако простое увеличение часов самостоятельной работы не гарантирует роста качества подготовки будущих специалистов. Существуют такие проблемы, как преобладание репродуктивных видов заданий (конспектирование, подготовка докладов), низкий уровень мотивации студентов к систематической внеаудиторной работе, неготовность первокурсников к самоорганизации и планированию собственной деятельности. Поэтому педагогам необходимо подходить к проблеме организации самостоятельной работы студентов ответственно.

В этой связи возникает объективная потребность в переосмыслении роли преподавателя. Он перестает быть только транслятором информации и становится наставником, сопровождающим путь студента в образовательном пространстве. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью систематизации и описания технологий педагогического сопровождения самостоятельной работы, которые позволили бы эффективно управлять этим процессом, не подавляя инициативу обучающегося, а развивая его автономию.

Изложение основного материала статьи. Вопросы самостоятельной работы студентов и педагогического сопровождения затрагивались многими авторами. Так, В.Г. Григорян и П.Г. Химич в своем исследовании рассматривают самостоятельную работу как «совокупность всей самостоятельной деятельности студентов во время аудиторных занятий и различную их деятельность вне аудиторий как при участии преподавателя, так и в его отсутствие, направленную на достижение учебных целей дисциплины» [8]. Л.М. Левина говорит, что самостоятельная работа – это «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность» [10].

Можно сказать, что анализ научной литературы показывает многогранность феномена «самостоятельная работа». Ее трактуют и как форму организации учебных занятий, и как метод обучения, и как средство развития познавательной активности [2; 9].

Понятие «педагогическое сопровождение» в научный оборот вошло относительно недавно. Это понятие близко к понятию «педагогическая поддержка». Но у данных терминов есть сходства и различия. По мнению Л.М. Левиной, педагогическое сопровождение понимается как «взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого с целью создания благоприятных условий развития субъектов взаимодействия, обучение выбору, создание ориентационного поля развития» [10]. О.А. Вагаева и Ю.А. Веденеева считают, что педагогическое сопровождение представляет собой «форму взаимодействия педагога и ученика, направленную на создание условий для саморазвития, самореализации и успешного усвоения учебного материала» [4].

Следовательно, педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов – это «проектируемый педагогом механизм двустороннего педагогического взаимодействия по формированию когнитивных, коммуникативных и рефлексивных компетенций студента, поэтапно обеспечивающий познавательную самостоятельность и автономию обучаемого» [10].

Проектирование эффективного сопровождения базируется на ряде методологических подходов. В проанализированных работах исследователи опираются на [7]:

– системно-синергетический подход, который позволяет рассматривать сопровождение как открытую, самоорганизующуюся систему, где учитывается множество факторов (внутренние возможности студента, внешние влияния образовательной среды) и происходит управление познавательным процессом через моделирование и прогнозирование;

– личностно-деятельностный подход, ставящий в центр личность студента с его интересами и потребностями. Согласно этому подходу, самостоятельная работа организуется через включение студента в исследовательскую, проектную, аналитическую деятельность, в результате которой он выступает как субъект, а не объект обучения;

– интегративный подход, позволяющий раскрывать интеллектуальный потенциал личности обучающихся и акцентирующий внимание на использовании межпредметных связей;

– информационный подход, подчеркивающий важность использования ресурсов информационно-образовательной среды для получения и обмена информацией;

– праксеологический подход, позволяющий обучающемуся осмыслить самостоятельную работу и провести самоанализ.

На основе этих подходов формулируются ключевые принципы организации сопровождения. Помимо классических (научности, доступности), особую значимость приобретают [7; 10]:

1. Принцип субъектности: признание студента активным участником образовательного процесса, проектирующим свою деятельность на основе субъектного опыта.

2. Принцип индивидуализации: выстраивание индивидуальной траектории работы с учетом личностных интересов, способностей и уровня подготовки студента.

3. Принцип обратной связи и рефлексивности: постоянное взаимодействие преподавателя и студента, направленное на анализ трудностей и корректировку деятельности, а также развитие у студента способности к самоанализу.

4. Принцип «угасающей помощи» (производный от scaffolding): постепенное уменьшение прямой поддержки преподавателя по мере освоения студентом необходимых компетенций.

Педагогическое сопровождение реализуется через совокупность конкретных технологий. В современной литературе представлены различные классификации. Наиболее интересной представляется классификация инновационных видов, предложенная Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, а также детализированная в работе Г.Я. Гревцевой и ее соавторов [7; 12]. Они выделяют три ключевые роли преподавателя-сопровождающего:

1. Модерация. Это технология организации коллективно-индивидуальной работы, направленная на раскрытие внутреннего потенциала студента. Модератор не предлагает готовых решений, а создает условия для инициативного, творческого участия в совместных действиях, управляя процессом дискуссии, мозгового штурма или группового проекта. Модерация особенно эффективна при выработке коллективных решений и развитии коммуникативных навыков.

2. Тьюторство. Это специализированная индивидуализированная помощь студенту в его образовательном движении. Тьютор выступает в роли аналитика, эксперта и консультанта, помогая выстроить индивидуальную образовательную траекторию, выбрать курсы, спланировать научно-исследовательскую работу. Основные направления тьюторского сопровождения включают информационное, организационное, диагностическое и коммуникативное.

3. Супервизия. Данный вид педагогического сопровождения пришел из практики подготовки психологов и социальных работников, но сейчас адаптируется и для других направлений. Супервизия предусматривает консультирование студента в сложных профессиональных или учебных ситуациях, анализ его действий и оказание корректной помощи. Особенность супервизии в том, что она может быть направлена на формирующуюся личность специалиста, помогая преодолеть внутренние затруднения.

Помимо этих технологий, широкое применение находят конкретные методы и техники. К ним относятся метод проектов, «кейс-стади», технология развития критического мышления, портфолио, деловые и ролевые игры [3; 5].

Особое место занимает технология «скаффолдинг» как тактика оказания помощи. Она может проявляться в виде удержания цели и упрощения задачи; демонстрации образца или алгоритма действия; наводящих вопросов, активизирующих мыслительные процессы; эмоциональной поддержки и создания ситуации успеха. Принципиальным условием является «угасание» этой помощи по мере того, как студент овладевает навыком.

Технология педагогического сопровождения не является спонтанной деятельностью, а представляет собой целенаправленный и четко спроектированный процесс. Обобщая материалы ряда авторов [1; 6; 10], можно выделить подготовительный, диагностико-мотивационный и организационно-деятельностный этапы.

На подготовительном (проектировочном) этапе преподаватель анализирует требования ФГОС, определяет цели и задачи самостоятельной работы студентов, отбирает содержание, планирует объем материалов, проектирует виды заданий, разрабатывает критерии их оценки. Также он предполагает, на каких этапах и какая именно поддержка потребуется студентам. Создается учебно-методическое обеспечение. Важную роль здесь играет проектирование информационной среды, которая будет служить платформой для взаимодействия. Например, создание курса в системе Moodle.

Диагностико-мотивационный этап реализуется уже при контакте со студентами. Проводится входная диагностика уровня подготовленности и сформированности навыков самоорганизации. Важнейшей задачей является мотивация студентов. Как справедливо отмечают В.Г. Григорян и П.Г. Химич, сильнейшим мотивирующим фактором является осознание полезности выполняемой работы для будущей профессиональной деятельности [8]. Преподаватель должен показать связь заданий с реальными профессиональными задачами, а также создать позитивный настрой, продемонстрировав образцы успешных работ. На этом же этапе студенты знакомятся с критериями оценки и графиком работы.

На организационно-деятельностном этапе (этапе реализации) студенты выполняют задания самостоятельно, а преподаватель корректирует их действия, учитывая уровень подготовки студентов и сложность материала. Для поддержки используются разные технологии педагогического сопровождения: от индивидуальных или групповых консультаций в аудитории и онлайн до внедрения деловых игр и проектной работы [11]. Важную роль играет постоянное отслеживание прогресса, чтобы при необходимости вовремя подключиться и помочь.

Контрольно-оценочный и рефлексивный этапы предполагают подведение итогов и анализ пройденного материала. Студенты оценивают, насколько успешными оказались их подходы к решению задач, какие препятствия встречались на пути и какими способами удалось с ними справиться. В качестве инструментов на этом этапе могут выступать портфолио, рефлексивные дневники, защита проектов, балльно-рейтинговая система, которая делает оценку прозрачной и накопительной [6].

Описанные ранее технологии педагогического сопровождения работают наиболее эффективно, когда имеется четкое и понятное студентам материально-методическое обеспечение (технологические карты, методические указания, критерии оценки), когда используется информационно-образовательная среда (Moodle, учебные веб-сайты, социальные сети) для обеспечения доступа к материалам и обратной связи, когда самостоятельность студентов формируется последовательно на протяжении всего обучения, когда педагог учитывает текущие знания и личные интересы студентов.

С целью изучения реального состояния дел в области педагогического сопровождения самостоятельной работы и выявления предпочтений самих обучающихся нами было проведено анкетирование среди студентов Института пищевых технологий и дизайна, Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, Дзержинского политехнического института филиала НГТУ им. Р.Е. Алексеева. В опросе приняли участие 84 студента очной формы обучения, средний возраст 19,7 лет.

На вопрос «Как часто вы обращаетесь за помощью к преподавателям?» большинство (38%) студентов ответили, что периодически обращаются за помощью, когда стандартные методы решения задачи не дают результата. 32% респондентов редко обращаются к педагогам, только когда возникают технические сложности или не понимают задание. И только 25% опрошенных отметили, что за помощью к педагогам почти не обращаются, они самостоятельно решают свои проблемы. А5% респондентов ответили, что часто обращаются к педагогам, чтобы не сделать ошибок при самостоятельных работах.

При анализе ответов на вопрос с множественным выбором выявились приоритетные для студентов технологии педагогического сопровождения. Наибольшее количество участников (71% опрошенных) нуждаются в детальных инструкциях к заданиям и известных заранее параметрах их оценки, что говорит о важности понимания критериев качества работы еще до ее начала. Чуть менее значимой, но тоже крайне востребованной (64% респондентов) оказалась возможность сдавать работу поэтапно и получать от преподавателей детализированные комментарии к промежуточным версиям. Также более половины студентов отметили необходимость постоянного доступа к учебным материалам через интернет (58%) и быстрой связи с преподавателем в цифровых каналах (52%). Примечательно, что запрос на групповые и индивидуальные консультации оказался практически одинаковым (36% и 31%), что подтверждает необходимость сочетания обоих форматов для разных образовательных целей.

На вопрос «Как вы оцениваете баланс между предоставляемой самостоятельностью и доступностью поддержки?» большинство студентов ответили положительно. 56% респондентов удовлетворены объемом самостоятельной работы и возможностью обратиться за помощью к преподавателям. 33% опрошенных скорее не согласны или полностью не согласны

с тем, что при самостоятельной работе они могут получить необходимую помощь от преподавателей. Эти студенты не понимают, как и когда они могут на нее рассчитывать. А оставшиеся 11% затруднились с ответом.

Таким образом, результаты проведенного опроса свидетельствуют о наличии у студентов устойчивого запроса не просто на контроль, а именно на продуманное педагогическое сопровождение. Наиболее востребованными оказываются формы, которые обеспечивают ясность требований, возможность поэтапной коррекции работы и оперативную обратную связь. Примерно треть опрошенных испытывают дефицит такого рода взаимодействия, что является тревожным сигналом и требует от преподавательского состава более внимательного отношения к организации поддерживающей образовательной среды.

Выводы. Таким образом, технологии педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов представляют собой сложный, многоуровневый инструментарий, направленный на реализацию компетентностного подхода. Их суть не в тотальном контроле, а в создании условий для постепенного перехода студента от позиции пассивного слушателя к позиции автономного, самоорганизующегося исследователя и профессионала. Анализ научных источников, в том числе представленных в рамках данной работы, показывает, что эффективное сопровождение базируется на сочетании системно-синергетического, личностно-деятельностного, интегративного, информационного и праксеологического подходов и реализуется через такие инновационные виды взаимодействия, как модерация, тьюторство и супервизия.

Проектирование сопровождения должно быть поэтапным, начиная от диагностики и мотивации и заканчивая совместным рефлексивным анализом результатов. Ключевыми условиями успеха являются высокое качество учебно-методических материалов, активное использование цифровой образовательной среды и, что самое важное, перестройка профессионального сознания самого педагога, его готовность стать для студента не источником готовых ответов, а мудрым наставником, помогающим найти собственный путь в мире знаний и профессии.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку и использование на практике конкретных моделей сопровождения для различных направлений подготовки (в том числе творческих, технических, гуманитарных) и на изучение влияния цифровых инструментов нового поколения на автономию обучающихся.

Литература:

1. Бабакова, Т.А. Технология педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов / Т.А. Бабакова; общ. ред. и сост. Т.С. Екименко, С.А. Останина // Современные технологии в образовании на примере творческого вуза: сб. ст., Петрозаводск, 10-11 декабря 2015 г. – Петрозаводск: VPPrint, 2016. – С. 129-141

2. Баранова, А.С. Организация самостоятельной работы студентов в процессе подготовки к профессиональному самосовершенствованию / А.С. Баранова // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2020. – № 11. – С. 175-181

3. Боталиева, У.А. Значение самостоятельных работ в повышении качества знаний студентов педагогического направления / У.А. Боталиева, М.Г. Иманбакаева // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2018. – № 4. – С. 149-152

4. Вагаева, О.А. Сущность понятий «сопровождение», «педагогическое сопровождение» в научной и методической психолого-педагогической литературе / О.А. Вагаева, Ю.А. Веденеева // Тенденции развития науки и образования. – 2025. – № 119-1. – С. 17-19. – DOI: 10.18411/trnio-03-2025-04

5. Власова, Н.Т. Портфолио как педагогическая технология мотивации и личностно-ориентированного обучения студентов в высшей школе с позиций деятельностного подхода / Н.Т. Власова; общ. ред. и сост. Т.С. Екименко, С.А. Останина // Современные технологии в образовании на примере творческого вуза: сб. ст., Петрозаводск, 10-11 декабря 2015 г. – Петрозаводск: VPPrint, 2016. – С. 180-185

6. Гицкая, О.П. Управление самостоятельной работой студентов в условиях модернизации высшего образования / О.П. Гицкая, О.Ю. Пятецкая // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIII Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования Белорусского государственного университета, Минск, 30 октября 2019 г. – Минск: Белорусский государственный университет, 2019. – С. 418-423

7. Гревцева, Г.Я. Инновационные виды педагогического сопровождения самостоятельной работы обучающихся в информационно-образовательной среде / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина, А.В. Фахрутдинова // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 489. – С. 173-180. – DOI: 10.17223/15617793/489/17

8. Григорян, В.Л. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов / В.Л. Григорян, П.Г. Химич // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 108-114

9. Жулькова, Ю.Н. Особенности организации самостоятельной работы обучающихся высшего учебного заведения / Ю.Н. Жулькова, Т.В. Крылова, Е.А. Челнокова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 122-125

10. Левина, Л.М. Проектирование педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов / Л.М. Левина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2015. – № 1(37). – С. 228-234

11. Суханов, П.В. Методические аспекты организации самостоятельной работы студентов вуза / П.В. Суханов, Р.Н. Нурулин // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – 426 с.

12. Яковлев, Е.В. Инновационные виды педагогического сопровождения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – № 8. – С. 101-106

Педагогика

УДК 37.013.78

старший преподаватель кафедры социального управления
и конфликтологии Кондратенко Виктория Александровна
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. Автором уточнено содержание данной дефиниции, а также предложена модель ее формирования, состоящая из пяти взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, содержательного, организационно-деятельностного и результативного. Для оценки эффективности разработанной модели представлен критериально-оценочный инструментарий. Важным результатом работы стало выявление комплекса педагогических условий, которые обеспечивают поэтапное формирование компонентов компетентности как в аудиторной, так и во внеучебной работе. В исследовании подчеркивается, что эффективная адаптация первокурсников – выпускников сельских школ – к

образовательной среде вуза возможна лишь при внедрении целостного комплекса педагогических условий. Автор показывает, как эффективность предложенной модели подтверждается полученными в ходе опытного обучения сравнительными результатами уровня развития социально-адаптивной компетентности к обучению в вузе первокурсников – выпускников сельских школ из контрольной и экспериментальной групп.

Ключевые слова: социально-адаптивная компетентность, студенты – выпускники сельских школ, структуры модели формирования социально-адаптивной компетентности, критериально-оценочный аппарат, комплекс педагогических условий.

Annotation. The author clarifies the content of this definition and proposes a model for its formation, which consists of five interconnected blocks: target, methodological, content, organizational-activity, and result. To assess the effectiveness of the developed model, a criterion-based evaluation tool is presented. An important result of the work is the identification of a set of pedagogical conditions that ensure the gradual formation of competence components in both classroom and extracurricular activities. The study emphasizes that effective adaptation of first-year students who graduated from rural schools to the university educational environment is possible only if a comprehensive set of pedagogical conditions is implemented. The author shows how the effectiveness of the proposed model is confirmed by the comparative results of the level of development of socio-adaptive competence in higher education among first-year students from rural schools in the control and experimental groups.

Key words: socio-adaptive competence, students who graduated from rural schools, the structure of the model for the formation of socio-adaptive competence, the criteria and evaluation system, and the set of pedagogical conditions.

Введение. Актуальность данного исследования вызвана объективными противоречиями, сложившимися в современной высшей школе. С одной стороны, государство требует повышения качества подготовки кадров, с другой – образовательный процесс не учитывает особенности сельских выпускников, что снижает его эффективность. Кроме того, наблюдается диссонанс между активным использованием инновационных методов обучения и неготовностью вчерашних сельских школьников к усвоению больших объемов теоретических знаний. Наконец, существующие высокие требования к первокурсникам вступают в конфликт с реальным уровнем развития их учебных умений.

В научно-педагогической литературе активно изучаются различные аспекты, связанные с подготовкой студентов – первокурсников – выпускников школ. Исследователей интересует процесс формирования у них социально-адаптивной компетентности, позволяющей успешно включиться в вузовскую среду [6]. Исследователями анализируются такие понятия, как «социальная компетентность» и «социально-адаптивная компетентность», а также их составляющие, например, способность к адаптации в учебном процессе, мотивация к получению знаний, навыки межличностного общения и умение разрешать конфликты. Особое внимание уделяется особенностям сельских абитуриентов и трудностям, с которыми они сталкиваются в период привыкания к университетской жизни.

Несмотря на несомненную ценность проведенных исследований для теории и практики, интересующий нас ракурс проблемы разработан недостаточно. Процесс адаптации первокурсников-селян к обучению в вузе сопряжен с рядом сложностей, которые и определили вектор нашего научного поиска. Ключевой задачей становится разработка наиболее эффективной модели, позволяющей целенаправленно формировать данную компетентность у этой категории студентов.

В связи с этим цель настоящей работы состоит в описании модели, направленной на формирование социально-адаптивной компетентности у студентов из сельской местности.

Изложение основного материала статьи. Для определения готовности студентов - выпускников сельских школ к обучению в вузе используются различные понятия. Наиболее часто встречается термин «социальная компетентность», «социально-адаптивная компетентность». На наш взгляд, социально-адаптивная компетентность представляет собой многогранное личностное образование. Ее содержание не исчерпывается классическими блоками (знаниевым, коммуникативным и практическим). Она органично включает в себя социальный компонент, совокупность гибких навыков (soft skills), а именно: адаптивность к новым условиям, навыки командной работы и лидерский потенциал. Кроме того, неотъемлемой частью данной компетентности являются психологические особенности индивида (темперамент, свойства личности), эмоциональный компонент (проявляющийся в эмпатии и стрессоустойчивости), а также внутренняя познавательная мотивация, когнитивный и деятельностный компоненты – универсальные и общепрофессиональные компетенции (в когнитивном – на знаниевом уровне (знать), деятельностном – на уровне умений и навыков (уметь и владеть), а также коммуникативный – такие «мягкие навыки», как умение создавать тексты, способность к визуализации информации, коммуникативные навыки [2; 3].

Эффективная адаптация первокурсников – выпускников сельских школ – к образовательной среде вуза возможна лишь при внедрении целостного комплекса педагогических условий. Данный комплекс объединяет образовательные и воспитательные ресурсы университета, где ключевая роль отводится психолого-педагогическому сопровождению. Структурно этот процесс представлен разработанной нами моделью формирования социально-адаптивной компетентности (Рис. 1).

Целевой блок определяет главную цель исследования – формирование социально-адаптивной компетентности будущего конфликтолога. Методологический блок включает компетентностный подход, социокультурный подход, личностно-ориентированный подход, технологический подход.

Компетентностный подход является основой современного высшего образования, основой федеральных государственных стандартов высшего образования [7]. Так, подготовка будущих конфликтологов определяется ФГОС ВО бакалавриата по направлению подготовки 37.03.02 Конфликтология, в котором определены в качестве целей образования в том числе универсальные и общепрофессиональные компетенции (УК-1, УК-2, УК-3, УК-4, УК-5, УК-6 и ОПК-4, ОПК-5 – те компетенции, которые мы можем включить в социально-адаптивную компетентность). Социокультурный подход предполагает рассмотрение общества как «единства культуры и социальности» [5]. Рассматривая теории личностно-ориентированного подхода, мы опираемся, прежде всего, на концепцию И.С. Якиманской, в центре которой развитие личностных черт обучающихся [4].

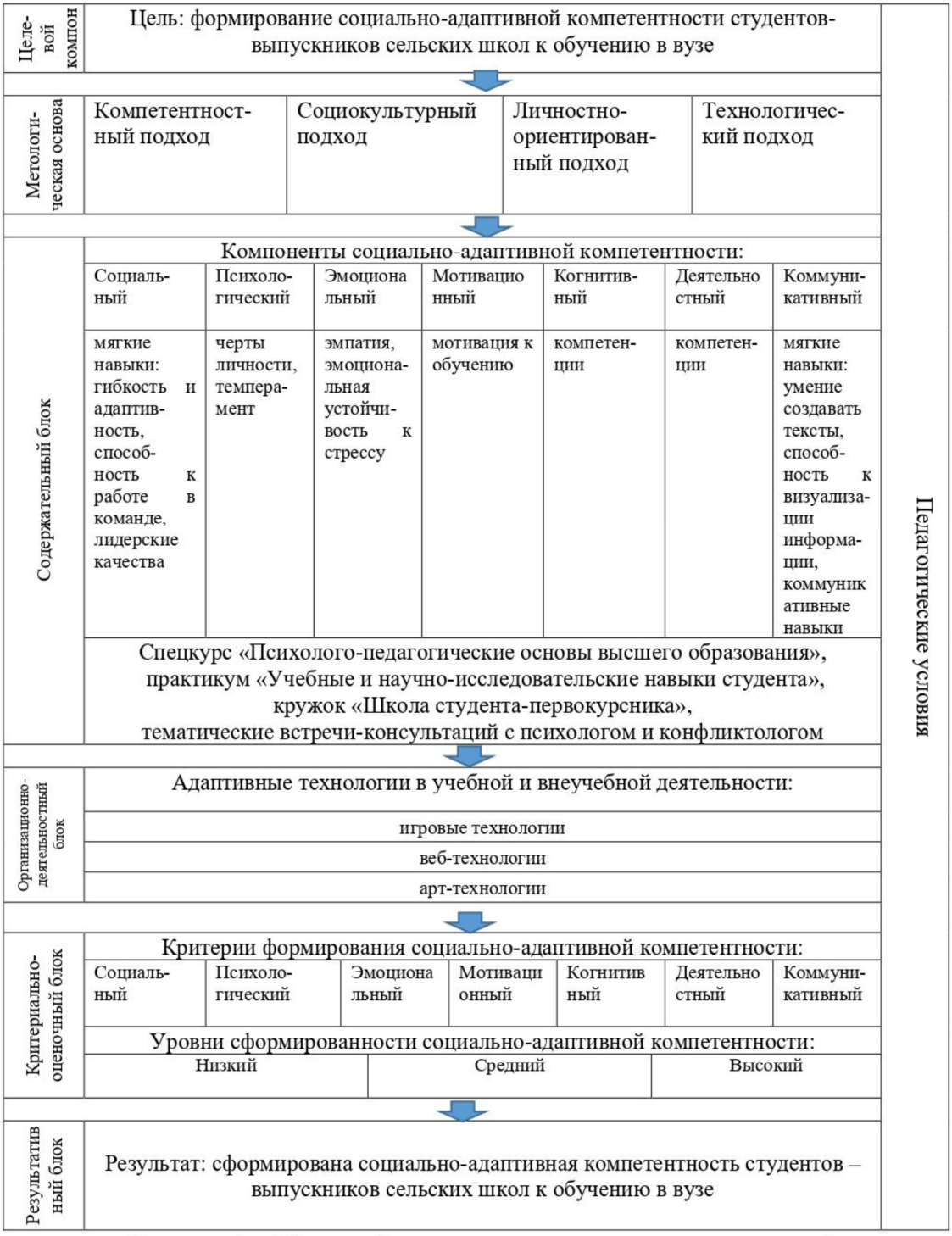


Рисунок 1 – Модель формирования социально-адаптивной компетентности студентов – выпускников сельских школ к обучению в вузе

Под технологическим подходом мы понимаем подход, основывающийся на внедрение в образовательный процесс различных технологий обучения, для нашего исследования из них особенно будут важны так называемые адаптивные технологии.

В содержательный блок вошли компоненты социально-адаптивной компетентности, включая названные выше универсальные и общепрофессиональные компетенции, «мягкие навыки» (soft skills) [1]. Кроме того, в содержательный блок вошли содержание спецкурса для студентов: «Психолого-педагогические основы высшего образования», практикума «Учебные и научно-исследовательские навыки студента», программы кружка «Школа студента-первокурсника», программ тематических встреч-консультаций с психологом и конфликтологом.

Формирование социально-адаптивной компетентности обеспечивается применением адаптивных технологий в учебной и внеучебной деятельности. Совокупность данных технологий обучения, а также многообразие форм внеурочной деятельности студентов составили содержание организационно-деятельностного блока представленной модели. К адаптивным технологиям мы относим, прежде всего, игровые технологии, веб-технологии и арт-технологии.

Критериально-оценочный аппарат, состоящий из социального, психологического, эмоционального, мотивационного, когнитивного, коммуникативного и деятельностного критериев для определения уровней сформированности социально-адаптивной компетентности студентов – выпускников сельских школ, включает также низкий, средний и высокий уровни сформированности ее компонентов. Анкетирование, тестирование, метод наблюдения и моделирования учебных и внеучебных ситуаций стали основными диагностическими методами исследования.

Социальный критерий для определения уровня формирования социально-адаптивной компетентности первокурсников включает в себя следующие показатели успешного взаимодействия с другими людьми, готовности сотрудничать и другие аспекты: уровень социальной интеграции, социальную ответственность и участие в общественной жизни, терпимость и уважение к различиям (толерантность), способность к коллективному взаимодействию, адаптивные навыки и умения, конфликтологическую компетентность и др.

Психологический критерий, определяющий уровень формирования социально-адаптивной компетентности студентов – выпускников сельских школ, может включать следующие показатели: эмоциональную стабильность, самооценку и самоэффективность, способность решать проблемы и конфликты, сочувствие и понимание других, саморегулирование и самоконтроль и др.

Эмоциональный критерий в социально-адаптивной компетентности, позволяющий определить уровень эмоциональной зрелости обучающихся и их готовность эмоционально взаимодействовать с другими, управлять своими эмоциями и эффективно разрешать конфликты, включает следующие показатели: понимание других и понимание их чувств (эмпатию), самосознание и саморегулирование, эмоциональную открытость и самовыражение, способность формировать и поддерживать эмоциональные связи и т.п.

Мотивационный критерий для определения уровня формирования социально-адаптивной компетентности студентов – выпускников сельских школ может включать показатели сформированности уровня мотивации и готовности первокурсников к развитию социально-адаптивных навыков, их целеустремленность и уверенность в личных силах, ответственность и понимание важных социальных компетенций для успешной адаптации в обществе и др.

Когнитивный критерий позволяет определить их способность анализировать социальные ситуации, управлять эмоциями, разрешать конфликты и эффективно общаться с окружающими и может включать следующие аспекты: знание социальных норм и правил, способность анализировать и прогнозировать социальные ситуации, эмоциональный интеллект и управление эмоциями, конфликтологические навыки, когнитивные знания и умения в области групповой работы и т.п.

Коммуникативный критерий для определения уровня формирования социально-адаптивной компетентности студентов – выпускников сельских школ помогает оценить уровень развития у студентов навыков общения, построения отношений и разрешения конфликтов, умения проявлять сочувствие и может включать следующие показатели: коммуникативные навыки, умение строить отношения, сочувствие и понимание, способность разрешать конфликты, работать в команде и др.

Деятельностный критерий позволяет выявить сформированность данной компетентности на практическом уровне, определить готовность первокурсников к активной социальной жизни, успешной адаптации к различным ситуациям и т.п.

Реализация модели базировалась на четырех ключевых педагогических условиях:

1. Введение специализированных курсов и практикумов по развитию учебных и исследовательских навыков.
2. Функционирование внеучебного кружка («Школа студента-первокурсника»).
3. Проведение тематических консультаций с психологом и конфликтологом.
4. Применение адаптивных технологий (игровые, арт, веб) в учебной и внеучебной деятельности для облегчения адаптации к вузу.

Эффективность модели подтверждается полученными в ходе опытного обучения результатами (Табл. 1).

Таблица 1

Показатели сформированности социально-адаптивной компетентности студентов-выпускников сельских школ к обучению в вузе

Компоненты социально-адаптивной компетентности студентов – выпускников сельских школ к обучению в вузе	**% студентов, сформировавших социально-адаптивную компетентность (показатели после опытно-экспериментальной работы средний и высокий уровни)**	
	Контрольная группа (КГ) студентов – выпускников сельских школ, 34 чел.	Экспериментальная группа (КГ) студентов – выпускников сельских школ, 36 чел.
Социальный компонент	66	100
Психологический компонент	54,4	96,4
Эмоциональный компонент	51	96,4
Мотивационный компонент	61,2	96,4
Когнитивный компонент	66	100
Коммуникативный компонент	62,6	96,4
Деятельностный компонент	59,2	96,4

Хотя перед началом эксперимента студенты – выпускники сельских школ из контрольной и экспериментальной групп имели равный уровень сформированности социально-адаптивной компетентности, после завершения опытного обучения студенты экспериментальной группы показывают более высокие результаты сформированности всех компонентов исследуемой компетентности (Рис. 2).

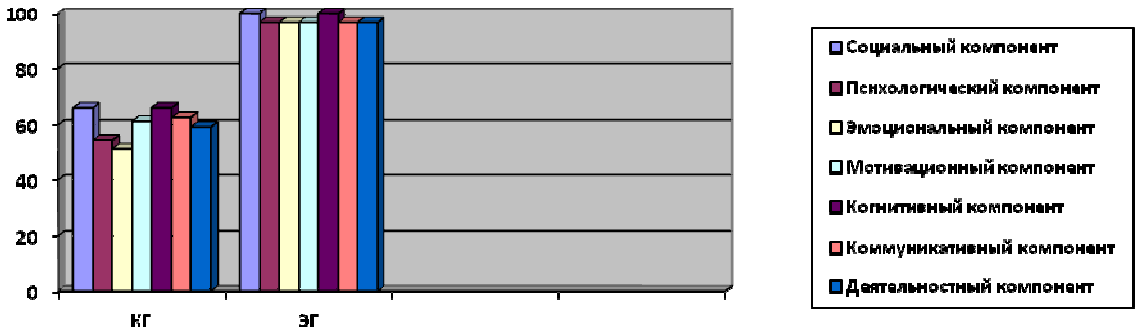


Рисунок 2. Показатели сформированности социально-адаптивной компетентности студентов-выпускников сельских школ к обучению в вузе

Выводы. Разработанная в ходе исследования модель позволяет констатировать, что успешная социальная адаптация вчерашних сельских школьников к вузу возможна при соблюдении определенных этапов. Она направлена на развитие мотивационной, когнитивной, коммуникативной и других сфер личности. Важнейшими инструментами здесь выступают педагогические условия, создаваемые через систему усложняющихся задач и адаптивные формы организации учебной и внеучебной работы.

Итогами работы стали: уточнение дефиниции «социально-адаптивная компетентность» для выпускников сельских школ, создание авторской модели её формирования и критериального аппарата для измерения.

Главным же практическим результатом является выявление комплекса педагогических условий, которые гарантируют развитие всех компонентов этой компетентности на протяжении всего периода обучения.

Литература:

1. Ануфриева, Т.Н. Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills) / Т.Н. Ануфриева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2(226). – С. 120-132

2. Кондратенко, В.А. К вопросу о формировании социально-адаптивной компетентности сельских студентов к обучению / В.А. Кондратенко // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. – № 4(97). – С. 254-257

3. Кондратенко, В.А. Сущность и содержание социально-адаптивной компетентности выпускников сельских школ к обучению в вузе / В.А. Кондратенко, А.М. Митяева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2025. – № 3(108). – С. 189-194

4. Построение модели личностно-ориентированного обучения / под науч. ред. И.С. Якиманской. – Москва: КСП+, 2001. – 128 с.

5. Пышминцева, О.А. Социокультурный подход к образовательному потенциалу населения / О.А. Пышминцева // Human progress. – 2017. – Т. 3. – № 5. – 6 с.

6. Сомова, Н.В. Формирование социально-адаптивной компетентности иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сомова Наталья Владимировна. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный областной университет им. А.С. Пушкина, 2015. – 23 с.

7. Троянская, С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учеб. пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Удмуртский университет, 2016. – 176 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор психологических наук, доцент Кондратьева Светлана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
доцент кафедры логопедии, кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Мария Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье раскрывается содержание воспитательной работы с иностранными студентами. Цель исследования состояла в обосновании и определении содержания воспитательной работы, направленной на сопровождение студентов стран СНГ в период обучения в университете и овладевающих профессией педагога. В статье раскрывается содержание понятия педагогическое сопровождение иностранных студентов с описанием форм сопровождения: академическое, социокультурное, лингвистическое. В исследовании представлено содержание анкеты для студентов, направленной на оценку осведомленности обучающихся о межкультурных взаимоотношениях, межнациональных конфликтах в образовательной среде. Мероприятия воспитательной направленности охарактеризованы на основе анализа результатов анкетирования. Описаны указанные мероприятия с учетом запроса студентов СНГ. Ключевым элементом предлагаемых мероприятий является целеполагание, интегрированное в учебную и внеучебную деятельность, направленную на формирование у студентов профессионально-личностных качеств будущих педагогов. В статье уточнены трудности, возникающие у студентов рассматриваемой категории, в период обучения в педагогическом вузе. Представлены формы воспитательной работы по сопровождению студентов СНГ, реализуемые во взаимосвязи с учебной и внеучебной работой. Воспитательная работа рассматривается как действенный инструмент при условии взаимодействия, включенности профессорско-преподавательского состава, педагогического коллектива и с учетом пожеланий и запроса студентов на содержание такого взаимодействия.

Ключевые слова: воспитательная работа, куратор, профессионально-личностные качества, сопровождение иностранного студента, учебная, внеучебная деятельность.

Annotation. The article reveals the content of educational work with international students. The purpose of the study was to substantiate and determine the content of educational work aimed at accompanying students of the CIS countries during their studies at the university and mastering the profession of a teacher. The article reveals the content of the concept of pedagogical support for foreign students with a description of the forms of support: academic, socio-cultural, linguistic. The study presents the content of a questionnaire for students aimed at assessing students' awareness of intercultural relations and interethnic conflicts in the educational environment. Educational activities are characterized based on the analysis of the survey results. These events are described taking into account the request of CIS students. A key element of the proposed measures is goal setting, integrated into academic and extracurricular activities aimed at developing students' professional and personal qualities of future teachers. The article clarifies the difficulties encountered by students of this category during their studies at a pedagogical university. The forms of educational work for the support of CIS students, implemented in conjunction with academic and extracurricular activities, are presented. Educational work is considered as an effective tool under the condition of interaction, involvement of the teaching staff, teaching staff and taking into account the wishes and requests of students for the content of such interaction.

*Key words:*educational work, curator, professional and personal qualities, support for foreign students, academic and extracurricular activities.

Статья подготовлена при выполнении научного исследования в рамках внутреннего конкурса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (проект №95ВГ)

Введение. Актуальность исследования обусловлена значимостью реализации воспитательной работы в системе современного высшего педагогического образования при освоении студентами профессии педагога. Воспитательная работа в университете выстраивается с учетом возрастных особенностей студентов, цели и задач освоения основной образовательной программы, а также с учетом статуса обучающихся (студенты-инвалиды, студенты-сироты, иногородние студенты, студенты-иностранцы). Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации современного образования отражает необходимость адаптации и сопровождения студентов в период обучения в университете с учетом дифференцированного подхода. В данной статье рассматривается вопрос о сопровождении студентов стран СНГ, со статусом «студенты-иностранцы» с позиции социологии, культурологии, социальной психологии, этнопсихологии и педагогики [1, 11]. Происходящие в последнее время политические изменения затронули различные сферы жизни общества: политическую, экономическую сферы, а также механизмы социального и культурного взаимодействия между странами СНГ, что порой отражается на взаимодействии студентов в образовательном пространстве вуза [7]. Проблемы в языковой и культурной политике в области профессионального образования являются на сегодняшний день весьма актуальными. Выпускникам педагогических вузов, предстоит продолжить свою педагогическую деятельность, взаимодействуя с детьми и взрослыми различной национальной принадлежности. И жизненный опыт взаимодействия, приобретенный в условиях студенческой жизни, может стать основой для будущего педагогического опыта.

Актуальность исследования продиктована предъявлением в настоящее время высоких требований к уровню профессиональной подготовки педагогов, формированию их профессионально-личностных качеств, значимой роли педагога как носителя национальных и человеческих ценностей [8]. Несмотря на широкий охват темы, посвященной воспитательной деятельности вузов, отсутствуют работы, детально раскрывающие причины, осложняющие процесс адаптации студентов и способы их коррекции с учетом взаимосвязи учебной и внеучебной работы.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с поставленной целью, были сформулированы следующие задачи: 1) разработать анкету для студентов педагогических вузов, отражающую проблемы межкультурных взаимоотношений, межнациональных конфликтов в образовательной среде, круга проблем, с которыми сталкиваются студенты, относящиеся к статусу «иностранные студенты» (студенты СНГ); 2) осуществить анкетирование студентов и анализ результатов, позволяющих определить круг основных проблем; 3) на основе результатов анкетирования разработать план мероприятий по сопровождению студентов СНГ, с учетом их запросов, в структуре учебной и внеучебной деятельности педагогического вуза.

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов: 1) педагогического проектирования – для разработки методики и инструментов диагностики; 2) анализ, синтез, обобщение и моделирование. Материалом для исследования послужили ответы студентов, полученные в результате опроса, направленного на установление их осведомленности о степени опасности, возможных причинах межкультурных и межнациональных конфликтов в образовательной среде; комфортности пребывания в университете.

Теоретическую базу исследования составили положения о гуманизации высшего образования, базирующиеся на отношении к человеку как к высшей ценности и предполагающие единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности педагога [2; 3; 5; 10]; о деонтологической компетентности, предусматривающей достаточный уровень подготовленности педагога для профессиональной деятельности и способности реализовать этот уровень с учетом норм профессионального и социального морально-этического поведения [12; 14; 15], и принципы компетентностного, системно деятельностного подхода, с учетом которых предполагается моделирование и реализация различных сценариев реализации форм воспитательной работы, способствующих успешному сопровождению студентов при освоении профессии педагога [2; 6]. Теоретическая значимость статьи состоит в обосновании необходимости разработки и проведения анкетирования студентов, относящихся к статусу «иностранные студенты» (студенты СНГ), определении круга проблем, с которыми сталкиваются студенты, и разработки плана мероприятий по сопровождению студентов СНГ с учетом их запросов, в структуре учебной и внеучебной деятельности вуза, направленной на формирование у студентов профессионально-личностных качеств будущих педагогов. Практическая значимость состоит в возможности внедрения форм воспитательной работы по сопровождению студентов со статусом «иностранные» в структуре академической, культурной, языковой и социальной адаптации: студенческие праздники и конференции, доклады и презентации к учебным конференциям, например, по темам «Оказание логопедической помощи в моем городе», «Семейное воспитание в республике», «Значение народных колыбельных песен, как элемент этнопедагогики», поздравления на родном языке к «Дню матери», участие в студенческом научном обществе, в волонтерской деятельности, например, проведение мероприятий для детей, оставшихся без попечения родителей, участие в студенческом проекте «На встречу к книге» – создание детской книги с использованием средств адаптированной и дополнительной коммуникации, участие студентов в различных клубах и организациях (культурно-досуговых, физкультурных, патриотических и т.д.), например, экскурсии «Куклы большой страны», «Мой университет», «Возложение цветов к памятнику герценовцев».

Педагогическое сопровождение иностранных студентов в российском университете трактуется как «взаимодействие субъектов в образовательном процессе, которое проявляется на функционально-ролевом и мотивационно-смысловом

уровнях в виде воплощения ими ценностей, идеалов, норм, личностных качеств в образовательной деятельности вуза при достижении удовлетворенности и продуктивности в данном процессе» [1, С. 97]. Процесс педагогического сопровождения студентов связан с их приспособлением к новой системе образования, методам и технологиям преподавания, контроля знаний и оценивания, с интеграцией в новую социокультурную студенческую среду. Академическое направление предполагает приспособление студентов со статусом «иностранные» к российской системе образования, особенностям организации образовательного процесса в педагогическом университете. Выделяются следующие направления: формирование положительной мотивации на получение образования и освоение профессии; содействие к адаптации к социокультурной среде вуза, к профессиональному сообществу в процессе получения профессии; помощь в усвоении и исполнении норм и правил, принятых в образовательном пространстве российского педагогического вуза [13]. Культурное или социокультурное сопровождение студентов проявляется в понимании и принятии этики общения типичной для российского общества, социальном взаимодействии. Целесообразны следующие формы взаимодействия: межкультурные вечера - изучение местных обычаев и традиций, знакомство с традициями стран СНГ, наставничество со стороны старших студентов и преподавателей. Языковое или лингвистическое сопровождение заключается во владении русским языком, необходимо, чтобы студенты со статусом «иностранные» понимали и использовали русский язык не только в повседневных ситуациях, но и владели профессиональной терминологией. В данном случае целесообразно наставничество, необходимо оказать помощь студентам в создании терминологических словарей, списка литературы. Социальная адаптация дает возможность включения студентов СНГ в студенческую жизнь кафедры и университета в формате принятия участия в различных клубах и организациях (культурно-досуговых, физкультурных, патриотических и т.д.): экскурсии, межкультурные вечера, семинары, квесты. Для проведения исследования составлена анкета для обучающихся вузов с использованием материалов Е.Н. Барышникова [4], и адаптированная нами с учетом задач исследования и возраста респондентов. В анкетировании принимали участие 74 студента из России, Молдовы, Казахстана, Эстонии, Армении в возрасте 20-22 лет, обучающиеся в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, Московском государственном психолого-педагогическом университете, Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена. В содержании анкеты были включены вопросы, касающиеся проблемы межкультурных взаимоотношений, межнациональных конфликтов в образовательной среде, круга проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты. 7 вопросов были закрытыми, как с единичным (4 вопроса), так с множественным выбором (3 вопроса); 2 вопроса требовали от студентов развернутых ответов. Далее проанализируем полученные результаты.

На первый вопрос «Считаете ли Вы возможным успешное взаимодействие людей различных культур и убеждений?» большинство респондентов дали утвердительный ответ («да» – 60,8% от общего числа ответов (45), «скорее да» – 33.8% (25). Затруднились ответить только 3 студента, а отрицательный ответ («скорее нет») дал один студент.

При ответе на второй вопрос, опасны ли для общества межкультурные и межнациональные конфликты в образовательной среде, также не было значительных расхождений: 56 респондентов дали утвердительный ответ («да» – 47,9% (34), «скорее да» – 32,4% (23)). Затруднились ответить 11 участников анкетирования (14,8% от общего числа ответов). Отрицательный ответ был зафиксирован у шести студентов («нет» – 4,1% (3), «скорее нет» – 4,1% (3)).

Ответы на вопрос о возможной причине межкультурных и межнациональных конфликтов в образовательной среде (предлагалось выбрать несколько вариантов из числа предложенных): в низкой правовой культуре населения и недостаточной терпимости людей (51,1% от общего числа ответов (47); в недостаточном правовом просвещении граждан в сфере противодействия экстремизма – 32,6% (30); в многонациональности населения, проживающего на территории России – 16,3% (15). Был сделан вывод о необходимости проведения мероприятий в студенческой группе по профилактике конфликтов, повышению правовой культуры среди обучающихся. При этом подавляющее большинство студентов (62 чел.) на четвертый вопрос «Чувствуете ли Вы себя комфортно, находясь в своем образовательном учреждении?» дали положительный ответ («да» – 58,9% (48 ответов), «скорее да» – 19,2% (14 ответов)). Затруднились ответить 14 студентов (19,2% от общего числа ответов). Отрицательно ответили только трое («скорее нет» – 2,7% (2 ответа), «нет» – 1 ответ). При этом, ответившие отрицательно на данный вопрос, не смогли/не захотели пояснить свой выбор, обосновать причину отсутствия комфорта.

На пятый вопрос «С какими проблемами Вы встречались чаще всего в образовательном учреждении» ответы распределились: трудности в общении со сверстниками (25,7% (19 ответов); трудности в общении с профессорско-преподавательским составом (37,5% (50 ответов). Предполагаем, что трудности в общении с педагогами связаны с организацией образовательного процесса в университете, как незнакомой, новой. Особо следует отметить трудности, связанные с усвоением объемного теоретического материала, профессиональной терминологии; изучением научно-методической литературы при подготовке к занятиям. Все это требует от студентов достаточно высокого уровня владения русским языком. При этом незначительная часть респондентов (5,4% от общего числа ответов) указала на «трудности с языком». Вариант «другое» выбрали 19 участников (25,7% от общего числа ответов), при этом, свой вариант не указали. Ответы на шестой вопрос «Реализуется ли взаимодействие Вашего культурно-национального объединения, например, студенческий клуб «Симург», национально-культурная ассоциация азербайджанских студентов и молодежи в Санкт-Петербурге, с образовательными учреждениями Санкт-Петербурга по профилактике, предотвращению возможных межкультурных и межнациональных конфликтов?»: 47 студентов (64,4% от общего числа ответов) затруднились с ответом; утвердительно ответили 12 человек («да» – 16,4% от общего числа ответов). Равномерно распределены ответы «скорее да» (6,8% от общего числа ответов), «скорее нет» и «нет» – по пять человек. Из числа иностранных студентов большинство ответили «затрудняюсь», незначительная часть студентов из Казахстана ответили «скорее да» (пять человек).

При этом на седьмой вопрос «Считаете ли Вы необходимым проведение мероприятий в образовательной организации по адаптации студентов, приехавших из регионов?» большинство студентов, ответили утвердительно («да» – 77,8% (56 ответов); «затрудняюсь ответить» – 18,9% (14 ответов) и отрицательно – 5 студентов («нет» – 6,9%). При этом все иностранные студенты дали положительный ответ, что свидетельствует о необходимости проведения воспитательной работы в данном направлении. В содержание анкеты были вопросы, предполагающие развернутый ответ, однако они вызвали значительные трудности. На вопрос «Укажите названия (примеры) нескольких мероприятий культурно-национального объединения, которые ориентированы на предотвращение вероятных межкультурных и межнациональных конфликтов» лишь незначительное количество студентов привели по мероприятию, например, открытые занятия, конференции, посвященные Дню толерантности, Дню российского флага, национального праздника песни и танца. Такой характер ответов студентов свидетельствует как о низкой осведомленности о проводимых мероприятиях, так и недооценке со стороны студентов значимости подобных встреч/мероприятий.

На девятый вопрос «Напишите Ваши пожелания по проведению необходимых мероприятий в образовательной организации по адаптации студентов, приехавших из регионов?», было получено чуть больше предложений: «выезды группой в интересные места», «мероприятия по интересующим студентов вопросам»; «мероприятия, направленные на взаимодействие студентов между собой»; «день культуры» – представление студентами своего региона, города,

исторических мест; культурно-досуговая деятельность; вовлечение в добровольческую деятельность; проведение консультаций педагогами и наставниками.

Анализ ответов студентов позволил выделить ряд трудностей, которые испытывают студенты со статусом «иностранные»: психоэмоциональные трудности, которые связаны с интеграцией в студенческую среду, академический стресс; учебно-познавательные трудности, обусловленные недостаточным уровнем владения языка, преодолением различий в системах образования, адаптацией к новым требованиям и системе оценки знаний; социокультурные трудности, связанные с освоением нового социального и культурного пространства университета, преодолением языковых барьеров в решении коммуникативных проблем; недостаточная осведомленность об особенностях русского менталитета, норм поведения и этикета. Все вышесказанное свидетельствует о необходимости активизации ресурсов воспитательной работы с иностранными студентами для установления межличностных связей, формирования продуктивного педагогического общения между преподавателями и иностранными студентами, установления взаимопонимания внутри группы и университета. Содержание воспитательной работы в высшем учебном педагогическом заведении определяется: ориентацией на педагогическую профессию и профессиональное самоопределение в ней; развитие лидерских качеств и умения выступать организатором; поддержкой и развитием научно-педагогического творчества обучающихся, повышением авторитета и значимости студенческой науки в области образования; формированием устойчивого неприятия деструктивного поведения в молодежной среде. При этом особое значение в контексте нашего исследования приобретает воспитание уважительного отношения к другим народам, их обычаям, культуре. При проектировании содержания воспитательная работа рассматривалась нами как педагогическая деятельность, направленная на создание воспитательного пространства, управление разными видами деятельности студентов с целью создания условий для их приобщения к социокультурным и духовно-нравственным ценностям народов РФ при активной позиции обучающихся. Для этого необходимо учитывать ряд основополагающих принципов: единства учебной и внеучебной воспитательной деятельности; ориентации на нравственные идеалы, духовные ценности российского общества, а также формирование гражданской идентичности и установка на межкультурный диалог, межкультурное взаимодействие. Приведем примеры мероприятий, реализуемых на кафедре логопедии РГПУ им. А.И. Герцена при осуществлении работы по сопровождению студентов со статусом «иностранные» в контексте академического, языкового, культурного и социального сопровождения. Мероприятия проводятся с учетом единства учебной и внеучебной воспитательной деятельности при освоении дисциплин «Система оказания логопедической помощи детям с ОВЗ» и «Семейное воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи». При освоении дисциплины «Система оказания логопедической помощи детям с ОВЗ» проводится мероприятие в формате учебной конференции, при подготовке, к которой студенты выбирают организационный комитет, модераторов секций, составляют программу конференции и готовят сообщение с презентацией об организации логопедической помощи детскому населению в родном городе (стране). Выступление включает в себя сообщение об истории их родного города (населенного пункта), национальных традициях, рассказ о функционировании сети учреждений, оказывающих логопедическую помощь в регионе. По результатам проведения учебных конференций, можно предположить, что подобные воспитательные мероприятия содействуют интеграции студентов СНГ в образовательное пространство университета; продуктивному взаимодействию с участниками образовательного процесса; преодолению языковых барьеров; положительному влиянию на развитие личностного потенциала студентов в учебно-профессиональной деятельности. При освоении дисциплины «Семейное воспитание детей с нарушениями речи» реализуется мероприятие «Портрет семьи». Студенты рисуют портрет своей семьи, готовят презентацию и сообщение/доклад о семейных традициях, воспитании детей с учетом культурно-национальных особенностей их родного региона (страны). Из внеучебных мероприятий воспитательной деятельности следует отметить «презентацию свода правил для обучающихся кафедры» и «встречи с выпускниками кафедры», во время которых выстраивается эффективный диалог между иностранными студентами, студентами старших курсов и выпускниками кафедры. Студенты знакомятся с историей и традициями университета, института, кафедры, правилами поведения в вузе, общения со студентами, преподавателями, особенностями организации учебного процесса и др. При сопровождении иностранных студентов осуществляется поддержка куратора-наставника из числа преподавателей и студентов старших курсов на протяжении всего периода обучения. При этом особая роль кураторской поддержке отводится при сопровождении студентов младших курсов [9].

Выводы. Таким образом, можно сделать выводы о том, что для повышения качества обучения студентов СНГ в педагогическом университете, значимо проведение различных форм воспитательной работы в единстве учебной и внеучебной воспитательной деятельности. Сопровождение иностранных студентов СНГ в высшем учебном заведении целесообразно рассматривать многоаспектно, включая академическое, культурное, языковое и социальное сопровождение. В качестве перспектив дальнейшего исследования можно рассматривать разработку и внедрение различных форм воспитательной работы с иностранными студентами при освоении других дисциплин.

Литература:

1. Абдалина, Л.В. Самореализация иностранных студентов в образовательной среде вуза: актуальные вопросы исследования / Л.В. Абдалина, Ш. Моу // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 8. – С. 103-107

2. Андриенко, Е.В. Подготовка будущего учителя к работе с аддиктивными детьми / Е.В. Андриенко // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8. – С. 75-79

3. Акутина, С.П. Современные модели кураторства в высшем образовании / С.П. Акутина, Т.Т. Щелина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2016. – № 1(41). – С. 173-178

4. Барышников, Е.Н. Взаимодействие семьи и школы как компонент рабочей программы воспитания: современные требования, подходы и практика: учеб.-метод. пособие / Е.Н. Барышников [и др.]; под общ. ред. О.А. Щекиной. – Санкт-Петербург: СПб АППО, 2024. – 82 с.

5. Бондаревская, Е.В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета / Е.В. Бондаревская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 7(51). – С. 43-51

6. Глуханюк, Н.С. Психология субъектной профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2003. – № 5(23). – С. 64-79

7. Гущин, А.В. Постсоветское пространство в современных образовательных проектах и программах / А.В. Гущин, А.С. Левченков // Балтийский регион. – 2010. – № 3(5). – С. 61-65

8. Кондратьева, С.Ю. Наставничество как формат вовлечения в профессионально-педагогическую деятельность / С.Ю. Кондратьева, М.В. Ковалева; отв. ред. Н.В. Крюковская // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 15 ноября 2024 г. – Гродно: Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, 2024. – С. 106-109

9. Кондратьева, С.Ю. Реализация системы наставничества с обучающимися разных уровней обучения / С.Ю. Кондратьева, М.В. Ковалева; под ред. А.В. Багачук // Развитие региональных кластеров непрерывного образования

педагогических кадров: материалы III Междунар. педагогического форума Енисейской Сибири, Красноярск, 14-15 ноября 2024 г. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024. – С. 47-50

10. Лежников, В.П. Проблемы гуманизации профессионального образования / В.П. Лежников // Интернет-журнал Науковедение. – 2013. – № 1(14). – 46 с.

11. Моу, Ш. Модель педагогического сопровождения самореализации иностранных студентов в российском вузе / Ш. Моу // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2024. – Т. 23. – № 2. – С. 95-102

12. Орешкина, М.Е. Деонтология в профессиональной деятельности логопеда: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Орешкина Мария Евгеньевна. – Москва, 2007. – 15 с.

13. Сухова, А.Н. Социальная, академическая и культурная адаптация иностранных студентов: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Сухова Анна Николаевна. – Нижний Новгород, 2013. – 23 с.

14. Филатова, И.А. О деонтологической готовности к профессиональной деятельности специального педагога / И.А. Филатова // Специальное образование. – 2009. – № 4(16). – С. 89-97

15. Филатова, И.А. Деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов / И.А. Филатова // Специальное образование. – 2015. – № 2(38). – С. 105-115

Педагогика

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Первичным социальным институтом, чье воспитательное влияние трудно переоценить, является семья. Ее влияние на личностно-социальное развитие человека начинается на самых ранних этапах онтогенеза и продолжается вплоть до периода взрослости. Однако имеет большое значение и понимание ребенком особенностей своей семьи, осознание и овладение ее традициями, ценностями и укладом жизни. Исследования педагогов о представлениях ребенка с ЗПР к своей семье показало, что особенности воспитания и взаимоотношений родителей к ребенку с нарушениями в развитии оказывают существенное влияние на его отношение к своим родителям. Более того, дети данной категории не испытывают должного чувства привязанности и любви к своим родителям. Результаты проведенного исследования показали, что у большинства младших школьников с ЗПР преобладает низкий уровень представлений о семье: дети чувствуют дискомфорт в семейной ситуации, не включены в совместные семейные дела, выбирают деятельность по собственному предпочтению. У детей не налажен должный психологический контакт с родителями, дети не знакомы или не принимают ценности своей семьи. Знания и представления младших школьников с ЗПР о своей семье весьма ограничены, они не всегда проявляют эмоциональную отзывчивость, уважительное отношение к родителям. У младших школьников с ЗПР представления о семье фрагментарные. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости психолого-педагогической работы, направленной на гармонизацию семейных отношений детей с ЗПР и их родителей и формирование позитивных детских представлений о семье.

Ключевые слова: младший школьный возраст, задержка психического развития, семья, представление о семье, детско-родительские отношения.

Annotation. The primary social institution, whose educational influence is difficult to overestimate, is the family. Its influence on a person's personal and social development begins at the earliest stages of ontogenesis and continues until adulthood. However, it is also important for a child to understand the characteristics of his family, to understand and master its traditions, values and way of life. Research by teachers on the views of a child with ASD towards his family has shown that the peculiarities of parenting and the relationship of parents to a child with developmental disabilities have a significant impact on his attitude towards his parents. Moreover, children in this category do not feel the proper sense of affection and love for their parents. The results of the study showed that the majority of younger schoolchildren with ASD have a low level of understanding of the family: children feel uncomfortable in the family situation, are not involved in joint family affairs, and choose activities according to their own preferences. Children do not have proper psychological contact with their parents, children do not know each other or do not accept the values of their family. The knowledge and ideas of younger schoolchildren with ASD about their family are very limited, they do not always show emotional responsiveness and respect for their parents. Younger students with ASD have fragmented ideas about family. The results obtained indicate the need for psychological and pedagogical work aimed at harmonizing family relations between children with ASD and their parents and the formation of positive children's ideas about the family.

Key words: primary school age, mental retardation, family, family concept, child-parent relations.

Введение. Первичным социальным институтом, чье воспитательное влияние трудно переоценить, является семья. Ее влияние на личностно-социальное развитие человека начинается на самых ранних этапах онтогенеза и продолжается вплоть до периода взрослости. Однако имеет большое значение и понимание ребенком особенностей своей семьи, осознание и овладение ее традициями, ценностями и укладом жизни. Доверительные и крепкие отношения внутри семьи являются основой для полноценного социально-психологического развития ребенка, его Я-концепции [3]. Ценности семьи позволяют выстроить благополучные отношения в будущей жизни, привить определенные принципы, при следовании которым откроются перспективы в профессиональной и семейной жизни.

Т.В. Епремян, М.Э. Абрамова выделяют следующие виды ценностей по элементам связи внутри семьи:

1. Ценность брачных отношений, то есть ценность супружеских отношений.

2. Ценность родительства, основу которой составляет полноценная реализация родителями свих воспитательных ресурсов. Родитель для ребенка выступает в качестве значимой фигуры, на которую он равняется.

3. Родственные ценности, сущность которых заключается в бережном и уважительном отношении ко всем членам

семьи, проявлении эмпатии [2, С. 72].

Следовательно, семья включает в себя совокупность ценностей, каждая из которых имеет определенное значение и оказывает воздействие на всех ее членов.

Оценивая значимость семьи для становления личности ребенка, важно отметить, что для детей с нарушениями развития эта она не снижается, а даже и возрастает, приобретает особое коррекционное значение. Ребенок с проблемами в развитии нуждается в семейной поддержке, однако не всегда ее получает в силу ряда объективных и субъективных причин.

Р.Д. Тригер был выделен ряд объективных трудностей, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка с задержкой психического развития (ЗПР):

- финансовые проблемы, связанные с тем, что родители вынуждены обеспечивать своего ребенка необходимыми лекарственными средствами и процедурами, которые стоят дорого. В связи с чем, родители вынужден искать дополнительный заработок, чтобы содержать свою семью;
- дополнительные обязанности, в соответствии с которыми у родителей увеличивается объем обязанностей, которые они вынуждены исполнять, поскольку ребенок требует повышенного внимания к себе;
- несформированность умений родителей взаимодействовать с ребенком. «Матерям зачастую сложно определить меру строгости и требовательности к ребенку из-за симбиотических отношений с ним: они излишне опекают его, ограждают от любых трудностей» [7, С. 24].

И.Н. Дорониной, Н. А. Мосиной были выявлены общие признаки, которые характеризуют все семьи с детьми с ЗПР:

1. Родители живут в условиях повышенных эмоциональных и физических нагрузок, испытывают напряжение и хроническую усталость ввиду неуверенности и тревожности за здоровье и будущее своего ребенка.
2. Ожидания родителей не оправдываются, что способствует возникновению отрицательных эмоций, повышенной раздражительности.
3. Нарушение и искажение семейных отношений, конфликты.
4. Снижение социального статуса семьи и появление социальной изоляции, желание сокрытия факта наличия у ребенка дефекта развития.
5. Испытывают на себе давление общественного мнения. Окружающие не всегда дают объективную оценку усилиям, которые прикладывают родители в процессе воспитания и лечения такого ребенка [1].

Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина указывают, что «часть детей с нарушением в развитии не воспринимают отца и мать как членов семьи. Кроме того, дети безразлично относятся к их роли, отмечая при этом и безразличие с их стороны. У этих детей преобладает тревожное поведение и агрессивность в процессе взаимодействия с родителями. В связи с чем, у таких детей преобладают отрицательные представления о своей семье, они чувствуют себя ненужными в ней» [4, С. 79].

Е.А. Никитина, Т.Н. Мартынова в ходе изучения специфики представлений о семье у детей младшего школьного возраста с ЗПР установили, что «семья не способствует формированию крепких эмоциональных связей и привязанности, дети не чувствуют себя защищенными. Более того, у таких детей нет привязанности к своим родителям» [6, С. 120].

Как отмечает А.Ю. Маркина, в восприятии родителей ребенком с ЗПР было установлено, что он настороженно относится к отцу. Это можно объяснить тем, что в большинстве случаев отец отдален от своего ребенка, так как работает, отец импульсивен и строг с ребенком, часто разговаривает с ним на повышенных тонах. Следовательно, модель поведения «ребенок-отец» искажается, между ними преобладают холодные взаимоотношения, отец не дает ребенку должной теплоты и заботы [5, С. 20].

Т.В. Шелкунова отмечает, что представления ребенка с ЗПР о своей семье искажены в связи со снижением уровня заботы и поддержки, а также заниженным уровнем требовательности к своему ребенку [8, С. 17].

Исследования педагогов о представлениях ребенка с ЗПР к своей семье показало, что особенности воспитания и взаимоотношений родителей к ребенку с нарушениями в развитии оказывают существенное влияние на его отношение к своим родителям. Более того, дети данной категории не испытывают должного чувства привязанности и любви к своим родителям.

Учитывая научно-прикладную значимость проблемы, в качестве ведущей мы определяем цель психолого-педагогического исследования – изучение представлений о своей семье у детей младшего школьного возраста с ЗПР. В исследовательскую выборку были включены 30 младших школьников с ЗПР и 30 младших школьников с нормальным психическим развитием (НПР). Предполагаем, что у младших школьников с ЗПР представления о семье неполные, шаблонные, внутри семьи дети чувствуют себя психологически некомфортно, не принимают участие в семейных делах.

Изложение основного материала статьи. Результаты по проективной методике «Рисунок семьи» (Л. Корман), целью которой было выявление уровня сформированности внутрисемейных отношений у младших школьников с ЗПР, показали, что 60,1% младших школьников с ЗПР и 33,4% младших школьников с НПР имеют низкий уровень сформированности позитивных внутрисемейных отношений. 33,3% младших школьников с ЗПР и 56,6% младших школьников с НПР имеют средний уровень сформированности позитивных внутрисемейных отношений. 6,6% младших школьников с ЗПР и 10% младших школьников с НПР имеют высокий уровень сформированности позитивных внутрисемейных отношений. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей экспериментальной группы преобладает низкий уровень сформированности позитивных внутрисемейных отношений, у детей контрольной группы – высокий.

Анализ результаты исследования по анкете «Я и моя семья», целью которой было выявление уровня сформированности семейных ценностей у младших школьников с ЗПР, показал, что 50,0% младших школьников с ЗПР и 23,4% младших школьников с НПР имеют низкий уровень сформированности семейных ценностей, в соответствии с которым школьники чувствуют себя в семье не комфортно, не принимают участие в общих семейных делах, предпочитают деятельность для собственного удовольствия. Более того, у детей не налажен контакт с родителями, они не принимают ценностные установки своей семьи. Нередко семья воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них затруднительно.

43,4% младших школьников с ЗПР и 63,9% младших школьников с НПР имеют средний уровень сформированности семейных ценностей, согласно которому внутри семьи существует взаимопонимание и взаимопомощь. Однако семейные ценности не принимаются полностью ребенком, есть моменты, которые не устраивают школьника. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в семье, однако бывают разногласия и непонимания с родителями.

6,6% младших школьников с ЗПР и 13,3% младших школьников с НПР имеют высокий уровень сформированности семейных ценностей, при котором у обучающихся сформированы семейные ценности, они проявляют уважение по отношению к своим родителям.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с ЗПР преобладает низкий уровень сформированности семейных отношений.

Проанализируем результаты исследования по методике «Почта» Е.Антони, Е.Бине, цель которой – выявление уровня сформированности уверенности или неуверенности детей младшего школьного возраста с ЗПР в родительской любви. Установлено, что 46,7% младших школьников с ЗПР и 23,4% младших школьников с НПР имеют низкий уровень

уверенности в родительской любви.

46,7% младших школьников с ЗПР и 60,0% младших школьников с НПР имеют средний уровень уверенности в родительской любви, что выражено тем, что письма детей имели положительную направленность, а также имели информативный характер об избирательности эмоциональных отношений ребенка к членам своей семьи. При этом у детей можно было встретить такие сообщения, как «Об этом человеке я не скучаю», «На этого человека я часто сержусь».

6,6% младших школьников с ЗПР и 16,6% младших школьников с НПР имеют высокий уровень уверенности в родительской любви, что выражено тем, что письма детей отражали положительную направленность родителей по отношению к детям.

Следовательно, было установлено, что у детей экспериментальной группы преобладают низкий и средний уровни сформированности уверенности в родительской любви, у детей контрольной группы – средний.

Проанализируем результаты исследования по методике К. Е. Ривиной «Знакомим школьника с семьей», направленной на выявление уровня сформированности знаний детей младшего школьного возраста с ЗПР о своей семье. Было выявлено, что 53,4% младших школьников с ЗПР и 40,1% младших школьников с НПР имеют низкий уровень сформированности знаний о своей семье. 40,0% младших школьников с ЗПР и 46,6% младших школьников с НПР имеют средний уровень сформированности знаний о своей семье, а 6,6% младших школьников с ЗПР и 13,3% младших школьников с НПР имеют высокий уровень сформированности знаний о своей семье.

Обобщая все полученные результаты исследования, мы установили, что дети с ЗПР имеют низкий уровень сформированности представлений о своей семье, а детей с нормой развития – средний. Обе группы испытуемых имеют пробелы в представлениях о семье, но у младших школьников с ЗПР они проявляются отчетливее. Для подтверждения статистических различий в результатах младших школьников с ЗПР и детей без нарушений в развитии по всем методикам был использован расчет t-критерия Стьюдента.

Выводы. Таким образом, результаты исследования показали, что у большинства младших школьников с ЗПР преобладает низкий уровень представлений о семье: дети чувствуют дискомфорт в семейной ситуации, не включены в совместные семейные дела, выбирают деятельность по собственному предпочтению. У детей не налажен должный психологический контакт с родителями, дети не знакомы или не принимают ценности своей семьи.

Также было установлено, что у знания и представления младших школьников с ЗПР о своей семье оказались серьезно ограничены, они не часто проявляют эмоциональную привязанность, теплоту и уважительное отношение к родителям. У них есть представления о том, что такое семья, но данные представления фрагментарные. Результаты детей без нарушения в развитии находятся на среднем уровне, поскольку их представления о семье более полные и имеют положительную направленность. Следовательно, полученные результаты свидетельствуют о необходимости психолого-педагогической работы, направленной на гармонизацию семейных отношений детей с ЗПР и их родителей и формирование позитивных детских представлений о семье.

Литература:

1. Доронина, И.Н. Развитие эмоционального принятия родителями младших школьников с задержкой психического развития / И.Н. Доронина, Н.А. Мосина // Медицинская психология в России. – 2021. – № 1. – С. 16-25

2. Епремян, Т.В. Семья как социальный институт: понятие и ценностные ориентиры / Т.В. Епремян, М.Э. Абрамова // Экономика. Социология. Право. – 2022. – № 4(28). – С. 69-74

3. Кузьмина, Т.И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / Т.И. Кузьмина // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 4(29). – 13 с.

4. Лизунова, Г.Ю. Психолого-педагогическая поддержка семьи с младшим школьником с задержкой психического развития / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Вестник ГУУ. – 2020. – № 3. – С. 77-85

5. Маркина, А.Ю. Детско-родительские отношения в семье детей с задержкой психического развития / А.Ю. Маркина, О.Ю. Герасимова, Л.Н. Семченко // Вестник СМУС74. – 2015. – № 3(10). – С. 15-21

6. Никитина, Е.А. Возможности использования метода сети социальных контактов в организации работы с семьей группы риска / Е.А. Никитина, Т.Н. Мартынова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 119-123

7. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 192 с.

8. Шелкунова, Т.В. Анализ представлений о семье у детей младшего школьного возраста / Т.В. Шелкунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 14-20

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и коррекционной педагогики Королькова Валентина Александровна
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Рассматриваются цифровые технологии (ЦТ) и возможности, существующие для их применения в современной школе при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В первую очередь конкретизируется сущностная характеристика образовательной инклюзии и уточняется роль, которую ЦТ могут играть по ходу её реализации. Далее автором приводится классификация ЦТ. Рассматриваются возможности, существующие сегодня в условиях организаций, реализующих деятельность по программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, для расширения использования различных категорий таких технологий. На страницах статьи говорится о принципах, необходимых при этом к соблюдению. Рассматриваются также проблемы и ограничения, затрудняющие практическую реализацию таких принципов при организации обучения и воспитания детей с ОВЗ и потому необходимые к учёту при планировании и реализации инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование, специальное и инклюзивное образование, коррекция, дети с ограниченными возможностями здоровья, логопедия, семейное воспитание.

Annotation. Digital technologies and the possibilities that exist for their use in modern schools in the education and upbringing of children with disabilities are considered. First of all, the essential characteristic of educational inclusion is specified and the role that digital technologies can play in the course of its implementation is clarified. Next, the author provides a classification of digital

technologies. The possibilities that exist today in the context of organizations that implement activities in primary general, basic general and secondary general education programs to expand the use of various categories of such technologies are considered. The pages of the article talk about the principles that must be followed. The problems and limitations that complicate the practical implementation of such principles in the organization of education and upbringing of children with disabilities and therefore need to be taken into account when planning and implementing an inclusive educational process are also considered.

Key words: primary general education, basic general education, secondary general education, special and inclusive education, correction, children with disabilities, speech therapy, family education.

Введение. Современные исследователи (А.Х. Асланбекова [1], З.М. Казова, Л.М. Циканова [3], А.М. Эдиев [8]) в качестве одного из ключевых показателей уровня развития социума позиционируют отношение его членов к людям, в т.ч. учащимся, которые характеризуются ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В данной связи А.В. Суслов и Т.В. Сатина [6] говорят ещё об одной тенденции. Заключается она в том, что по мере развития различных сторон жизни и деятельности современного человека происходит обострение проблем, связанных с их влиянием на роль и место в обществе граждан с ОВЗ. Вызовы эти, указывают учёные (А.А. Воронова, А.В. Трунова [2], И.В. Мусханова, А.М. Мамуев, И.Р. Усамов [5], Л.Ю. Шобонова, А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова [7]), требуют оперативного ответа. При этом сферы начального общего, основного общего и среднего общего образования исключения не составляют.

К.Н. Коваленко и Н.А. Михайличенко [4] к вызовам, требующим незамедлительного ответа, причисляют различные аспекты использования цифровых технологий (ЦТ) при организации в российских школах инклюзивного образования детей с ОВЗ. Соответствующая попытка предпринята в данной статье.

Изложение основного материала статьи. Реализация концепции инклюзивного образования, обоснованно считают современные авторы (А.Х. Асланбекова [1], З.М. Казова, Л.М. Циканова [3], А.М. Эдиев [8]), подразумевает повышенное внимание к индивидуальным потребностям учащихся, а также обеспечение равенства возможностей для активного участия всех категорий детей в реализации образовательных программ различных уровней. Инклюзивность, таким образом, предполагает обеспечение не только возможности присутствовать, но и участвовать, учиться.

Соответственно, мы можем согласиться с К.Н. Коваленко и Н.А. Михайличенко [4] в том, что реализация концепции инклюзивного образования связана с генерацией организационно-педагогических условий, которые помогут учащимся с особыми образовательными потребностями (ООП) получать такое образование, которое в дальнейшем позволит им эффективно участвовать в реализации различных аспектов жизни общества. При этом изучение отечественного и мирового опыта реализации соответствующей практики (А.А. Воронова, А.В. Трунова [2], А.В. Суслов, Т.В. Сатина [6], Ю. Шобонова, А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова [7]) наглядно демонстрирует: важным слагаемым успеха в данном случае выступает широкое применение ЦТ.

Вслед за И.В. Мусхановой с соавторами [5] отметим, что успешная реализация цифровых решений требует системного подхода. Его реализация, в свою очередь, связана с необходимостью уточнения теоретических основ.

В данной связи, прежде всего, отметим, что широкое использование ЦТ при решении различных задач, связанных с развитием школьного инклюзивного образования, может быть обозначено термином «е-инклюзия» (англ. – e-inclusion). В современной педагогике (А.Х. Асланбекова [1], К.Н. Коваленко, Н.А. Михайличенко [4], А.М. Эдиев [8]) такую деятельность понимают как комплексную по своей природе. Иначе говоря, её успешная реализация связана с обращением к достижениям ряда отраслей научного знания, показанным на на Рисунке 1.

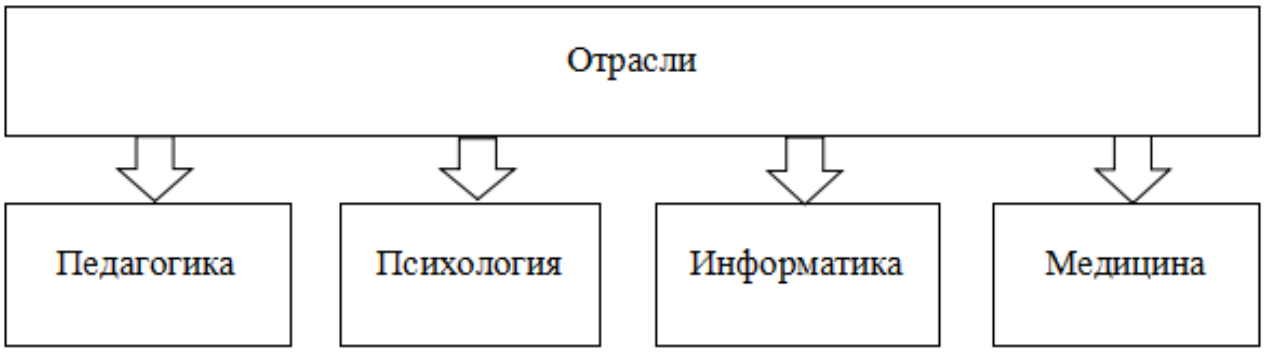


Рисунок 1. Отрасли знания, обращение к которым позволяет успешно реализовывать инклюзивную образовательную деятельность с широким применением ЦТ

Продемонстрированный на Рис. 1 синкретический характер е-инклюзии накладывает отпечаток на её терминологический аппарат. Так, ЦТ в ней интерпретируются следующим образом: система, в числе основополагающих элементов которой фигурируют информационные и телекоммуникационные технологии, цифровые устройства.

При этом результаты исследования нашедшего своё отражение в работах отечественных авторов (И.В. Мусханова, А.М. Мамуев, И.Р. Усамов [5], А.В. Суслов, Т.В. Сатина [6]) опыта применения ЦТ в инклюзивном образовании позволяют говорить о том, что расширение их использования с большой вероятностью позволит создать в стенах современной школы образовательную среду доступную для всех категорий учащихся. В такой среде могут быть ликвидированы барьеры, связанные с различными типами нарушений, повышена успешность интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников.

Далее, исследователи выделяют три категории ЦТ, применимых в процессе организации инклюзивного образования детей: ассистивные средства, ЦТ, предназначенные для расширения возможностей обучения, ЦТ для тренировки и повторения.

ЦТ, относимые к первой из названных категорий, включают сегменты виртуальной архитектуры ОО. В качестве главного сегмента выступают виртуальные классы. З.М. Казова и Л.М. Циканова [3] отмечают, что такие классы являются, по существу, агрегаторами электронных образовательных ресурсов. В свою очередь, содержательная сторона таких ресурсов должна быть ориентирована на удовлетворение образовательных потребностей и познавательных интересов каждого учащегося с ООП. Исследователи (З.М. Казова, Л.М. Циканова [3], К.Н. Коваленко, Н.А. Михайличенко [4], Л.Ю. Шобонова, А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова [7]) выделяют три категории таких ресурсов (Рис. 2).

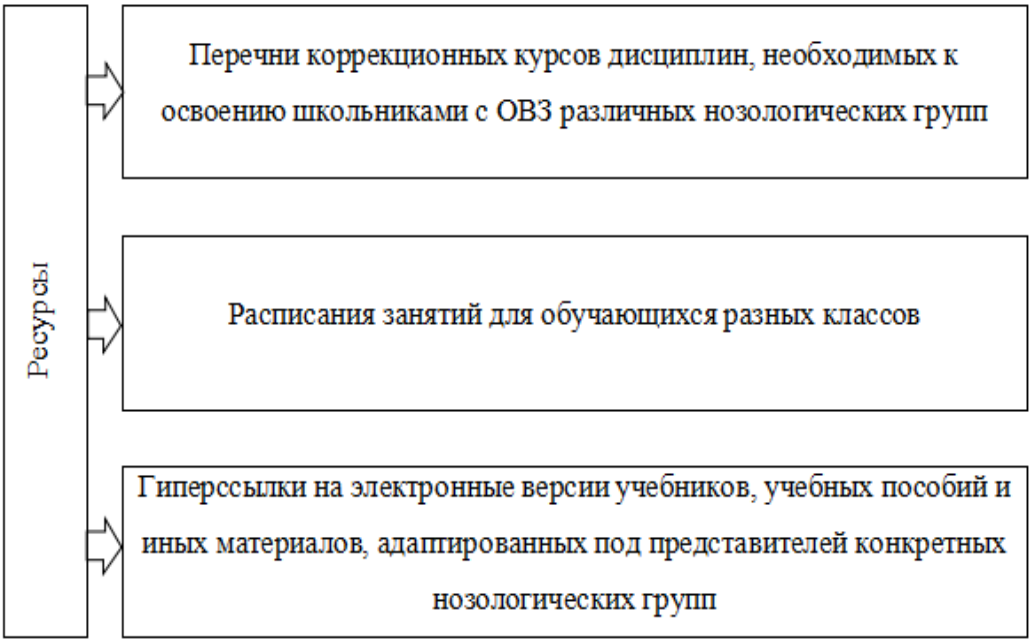


Рисунок 2. Категории электронных ресурсов, доступ к которым обеспечивается посредством виртуальных классов

Далее, рациональная организация виртуального класса, предназначенного для учащихся с ОВЗ, подразумевает обеспечение возможностей для размещения результатов их учебной работы в сетевом пространстве.

Ещё один важный сегмент виртуальной архитектуры современной школы – кабинеты узких специалистов. К ним относятся специалист по адаптивной физической культуре, педагог-психолог, а также учитель-логопед. И.В. Мусханова с соавторами [5] обоснованно считают, что основное назначение данного ассистивного средства – расширение возможностей для проведения перечисленными выше специалистами занятий и иных мероприятий, направленных на оперативное консультирование школьников с ОВЗ и их родителей.

Следующий немаловажный сегмент виртуальной архитектуры реализующей инклюзивную деятельность ОО, – виртуальная комната для родителей. Главными функциями такой комнаты являются подготовка и проведение общешкольных и классных собраний, в удалённом и смешанном форматах.

Следует сказать и о комнате для внеурочной деятельности. Её функционал, указывают З.М. Казова и Л.М. Циканова [3], должен обеспечивать частичную ликвидацию недостатка социально-коммуникативных контактов учащхся с ОВЗ.

К категории ассистивных средств относятся и альтернативные форматы трансляции данных. Педагогическому работнику обращение к ним позволит существенно расширить спектр способов передачи необходимой информации. Так, большей части класса (группы) можно предложить фиксировать необходимый материал на страницах конспектов и/или выполнять упражнения для его закрепления, школьникам же с ОВЗ эти данные будут предоставляться в цифровой форме.

Говоря о ЦТ, предназначенных для расширения возможностей обучения, исследователи (А.Х. Асланбекова [1], К.Н. Коваленко, Н.А. Михайличенко [4], И.В. Мусханова, А.М. Мамуев, И.Р. Усамов [5]) отмечают, что реализация в современной школе инклюзивных образовательных программ подразумевает максимальную интеграцию детей с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс, в том числе в ситуациях, при которых мобильность учащихся ограничена. В таком случае, справедливо отмечают З.М. Казова и Л.М. Циканова [3], образовательная деятельность может и должна получать свою реализацию в режиме онлайн. Сегодня очевидным решением такой проблемы представляется расширение использования мессенджеров (Max, Telegram, Skype) в образовательных целях. Эти и другие сетевые сервисы с подобным функционалом достаточно широко распространены сегодня и большинство людей имеет возможность пользования ими при помощи индивидуальных устройств. Таким образом, реализация учебной работы, участники которой находятся на значительном удалении друг от друга, не будет сопряжена с серьёзными трудностями.

Современным авторам (И.В. Мусханова, А.М. Мамуев, И.Р. Усамов [5], Л.Ю. Шобонова, А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова [7]) известен и другой путь реализации образовательного потенциала таких ЦТ, – расширение применения по ходу образовательного процесса социальных сетей. Так, учитель-предметник может рекомендовать учащимся посмотреть интересную информацию по преподаваемой им дисциплине, используя личную страницу. С другой стороны, её также можно применять для того, чтобы давать школьникам с ОВЗ задания.

Третья категория, как уже говорилось, – ЦТ для тренировки и повторения. Корректное применение относящихся к ней технологий позволяет эффективно решать ряд важных образовательных задач. Так, в ходе взаимодействия с детьми, которые характеризуются наличием нарушений зрения, может быть использован специальный брайлевский дисплей, который переводит текст со специфического шрифта на обычный и обратно. В ряде случаев такие дисплеи имеют функцию голосового сопровождения. Далее, повысить эффективность обучения и воспитания школьников с интеллектуальными нарушениями позволит использование ЦТ для составления нарративных высказываний. Для интенсификации же работы с обучающимися, характеризующимися наличием нарушений слуха существуют слухоречевые тренажёры. Их функционал, отмечает А.М. Эдиев [8], позволяет повысить эффективность отработки ритмико-интонационной выразительности речи и коррекционной работы по развитию слухового восприятия.

Методологическую основу применения ЦТ при обучении и воспитании школьников с ОВЗ составляет ряд принципов (Табл. 1).

Таблица 1

Принципы эффективного использования ЦТ при организации инклюзивного образования детей с ОВЗ

Группа	Относящиеся к ней принципы
Принципы, связанные с созданием электронных образовательных ресурсов	Семиотической полифонии информации, транслируемой учащимся
	Когнитивного сжатия, пропорционального количественному приращению учебной и иной информации
Принципы, имеющие отношение к деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса	Инструментальности всех форм активности участников инклюзивной педагогической деятельности
	Персонализации
	Интерактивности
Принципы, обусловленные наиболее характерными чертами цифровой среды современной ОО	Цикличности
	Открытости
	Непрерывности

Согласимся при этом с К.Н. Коваленко и Н.А. Михайличенко [4] в том, что реализация упомянутых в Таблице 1 принципов на практике зачастую оказывается связанной с рядом проблем и ограничений (Табл. 2).

Таблица 2

Проблемы и ограничения, затрудняющие практическую реализацию принципов эффективного использования ЦТ при организации инклюзивного образования детей с ОВЗ

Наименование	Особенности проявления в условиях современной школы
Правовые и этические вопросы	Связаны в основном с необходимостью защиты персональных данных учащихся с ОВЗ и соблюдения авторских прав на цифровые ресурсы
Кадровый дефицит	В современных организациях начального общего, основного общего и среднего общего образования не все педагоги готовы к широкому применению ЦТ в учебном процессе. При этом помощь наставников и/ли специалистов техподдержки не всегда оказывается с достаточной степенью оперативности и адекватности конкретной ситуации
Недостатки инфраструктуры	Во многих школах сегодня отсутствует необходимое оборудование. Скорость сетевого соединения также в ряде случаев оставляет желать лучшего

Таким образом, эффективная реализация принципов эффективного использования ЦТ при организации инклюзивного образования подразумевает учёт отражённых в Таблитце 2 затруднений и принятие мер, направленных на минимизацию их негативных последствий в процессе реализации соответствующих программ.

Выводы. Завершая наше исследование, отметим, что реализация концепции инклюзивного образования подразумевает создание условий, способствующих получению детьми с ОВЗ такого образования, которое в дальнейшем позволит им активно участвовать в реализации всех основных аспектов жизни современного социума. Результаты анализа отечественного и мирового опыта реализации данной практики позволяют заключить, что одним из ключевых слагаемых успеха такого рода деятельности является широкое применение ЦТ. Их успешное использование требует системного подхода.

Интеграция таких технологий в инклюзивный образовательный процесс позволит создать в стенах современной школы доступную образовательную среду. В ней могут быть ликвидированы барьеры, связанные с различными типами нарушений, повышена успешность интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников. При этом было выделено три категории ЦТ, применимых в процессе организации инклюзивного образования детей: ассистивные средства, ЦТ, предназначенные для расширения возможностей обучения, ЦТ для тренировки и повторения.

Их использование будет действительно эффективным в случае соблюдения рассмотренных в тексте статьи принципов. При этом процесс инклюзивного образования следует планировать с учётом возможности возникновения упомянутых нами затруднений.

Литература:

1. Асланбекова, А.Х. Использование цифровых технологий при реализации программ инклюзивного образования в современной школе / А.Х. Асланбекова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 23-26

2. Воронова, А.А. Использование цифровых технологий в деятельности дефектолога в современных условиях / А.А. Воронова, А.В. Трунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 87-90

3. Казова, З.М. Особенности применения цифровых технологий в инклюзивном образовании / З.М. Казова, Л.М. Циканова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2025. – № 3(85). – С. 50-56

4. Коваленко, К.Н. Интеграция цифровых ресурсов в процесс инклюзивного образования на уроках географии / К.Н. Коваленко, Н.А. Михайличенко // Вестник науки. – 2025. – Т. 3. – № 6(87). – С. 923-929

5. Мусханова, И.В. Роль цифровизации в инклюзивном образовании: проблемы и перспективы / И.В. Мусханова, А.М. Мамуев, И.Р. Усамов // Концепт. – 2023. – № 6. – С. 63-78

6. Суслов, А.В. Влияние цифровых технологий на трансформацию образовательных практик: от традиционных методов к инновационным подходам / А.В. Суслов, Т.В. Сатина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 41-43

7. Шобонова, Л.Ю. Инклюзия в цифровую эпоху: подготовка будущих педагогов в условиях онлайн-образования / Л.Ю. Шобонова, А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 350-354

8. Эдиев, А.М. Особенности педагогического управления цифровой образовательной средой: стратегии эффективного сочетания традиционных и цифровых методов / А.М. Эдиев // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 241-243

УДК 378.147.88
кандидат педагогических наук, доцент Красикова Ольга Григорьевна
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Корнева Ольга Николаевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Максимова Ирина Викторовна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию потенциала проектного обучения в развитии познавательной самостоятельности студентов. В статье рассматривается проблема развития познавательной самостоятельности студентов средствами проектного обучения. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных к непрерывному самообразованию. Рассмотрена сущность понятия «познавательная самостоятельность», выделяются его структурные компоненты (мотивационный, содержательно-операционный и волевой). Особое внимание уделяется проектной деятельности как эффективному педагогическому средству, способствующему активизации самостоятельной познавательной работы. Обосновывается, что проектная деятельность позволяет студенту занять субъектную позицию в образовательном процессе. В ходе выполнения проектов создаются условия для формирования рефлексивных, исследовательских и коммуникативных навыков. Авторы подчеркивают интегративный характер познавательной самостоятельности, связывающий учебную и профессиональную деятельность. Раскрывается поэтапный характер развития компонентов познавательной самостоятельности в процессе реализации проекта. В заключении делается вывод об эффективности проектного обучения как средства развития познавательной самостоятельности студентов.
Ключевые слова: познавательная самостоятельность, проектное обучение, проектная деятельность, студенты, самостоятельная работа, когнитивные навыки.

Annotation. This article explores the potential of project-based learning to develop students' cognitive independence. The article examines the development of students' cognitive independence through project-based learning. The relevance of this study stems from the need to train specialists capable of continuous self-education. The concept of «cognitive independence» is examined, with its structural components (motivational, substantive-operational, and volitional) highlighted. Particular attention is paid to project-based learning as an effective pedagogical tool for fostering independent cognitive work. It is argued that project-based learning enables students to assume a subjective position in the educational process. Projects foster the development of reflective, research, and communication skills. The authors emphasize the integrative nature of cognitive independence, linking academic and professional activities. The authors describe the stage-by-stage development of cognitive independence components during project implementation. The conclusion highlights the effectiveness of project-based learning as a means of developing students' cognitive independence.
Key words: cognitive independence, project-based learning, project activity, students, independent work, cognitive skills.

Введение. В условиях модернизации системы высшего образования и перехода к компетентностной модели подготовки специалистов особую значимость приобретает задача формирования у студентов способности к самостоятельному приобретению знаний и непрерывному самообразованию. Возрастают требования к образованию и знаниям будущих специалистов. Следовательно, современным образовательным учебным заведениям важно акцентировать свое внимание не на передаче теоретических знаний, а на развитии у обучающихся умений самостоятельно находить, анализировать и применять информацию [7, С. 97]. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных технологий, среди которых особое место занимает проектное обучение.

Несмотря на широкое применение проектного обучения в образовательной практике высшей школы, его потенциал в аспекте развития именно познавательной самостоятельности студентов остается недостаточно раскрытым. Большинство исследований акцентируют внимание на формировании общих компетенций или командной работы, в то время как внутренние механизмы становления познавательной самостоятельности в процессе выполнения учебных проектов требуют дополнительного теоретического и методического обоснования. Таким образом, обнаруживается противоречие между объективной потребностью в подготовке специалистов, способных к непрерывному самообразованию и самостоятельному поиску знаний, и недостаточной разработанностью научно-методических подходов к использованию проектного обучения как средства целенаправленного развития познавательной самостоятельности студентов.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показывает, что феномен познавательной самостоятельности рассматривается исследователями в различных аспектах [5, С. 112]. Так, О.В. Петунин рассматривает познавательную деятельность в двух аспектах [6, С. 62]:

– как «качество личности, отражающее отношение (стремление, желание) человека к познанию, процессу познавательной деятельности, ее результатам и условиям»;

– как «характеристику деятельности, проявляющуюся у человека в самоуправлении процессом своей познавательной деятельности (от постановки цели до оценки результата)».

Также О.В. Петунин выделяет в структуре познавательной самостоятельности личностный и деятельностный блоки, включающие мотивационный, содержательно-операционный и волевой компоненты [6, С. 62]. Такой подход позволяет более целенаправленно проектировать педагогические условия для развития данного качества.

Как справедливо отмечает К.С. Ярцев, познавательная самостоятельность – это «избирательное, активное, эмоционально-познавательное отношение к деятельности, стремление проникнуть в суть явления в интересуемой предметной области» [10, С. 145].

По мнению В.И. Сагитова, «познавательная самостоятельность выражается в стремлении и умении студента мыслить самостоятельно, ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи» [8].

В свою очередь, В.В. Софронова и Л.П. Никулина считают, что благодаря проектной деятельности развивается учебно-познавательная самостоятельность Также они подчеркивают, что «проектное обучение выступает как одно из возможных решений проблемы превращения ученика в субъекта учебной деятельности, развития его познавательных потребностей и мотивов» [9, С. 195]. Данный тезис особенно важен, поскольку именно субъектная позиция студента является ключевой для развития самостоятельности.

Интегративный характер познавательной самостоятельности отмечают и А.В. Иванова, С.П. Иванова, Л.А. Дарбасова,

утверждая, что познавательная самостоятельность студента представляет собой интегративное образование, тесно связанное с выбранной профессией и направленное на формирование таких качеств, как «профессиональное умение, готовность студента к приобретению и пополнению профессиональных знаний, творчески ставить и решать возникающие проблемы в профессиональной деятельности без помощи других» [4, С. 76]. Исходя из этого, познавательная самостоятельность и становление будущего профессионала представляют собой единое целое.

Н.А. Бреднева рассматривает возможности интегрированной проектной деятельности, объединяющей иностранный язык, информатику и специальные дисциплины. Автор подчеркивает, что «создавая проекты, студенты получают навыки самообразования и саморазвития, необходимые для будущей профессиональной деятельности» [1, С. 190].

Также Н.А. Бреднева отмечает, что проектное обучение позволяет развивать мыслительные процессы, такие как «анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, конкретизация, систематизация» [1, С. 191]. Вследствие, развивает и познавательную самостоятельность.

Среди многообразия педагогических технологий, направленных на активизацию самостоятельной познавательной деятельности, особое место занимает метод проектов. Как отмечает Л.А. Дорджиева, «проектная деятельность, как специфическая форма творчества, является универсальным средством развития человека» [3, С. 38]. Применение данной технологии позволяет не только формировать предметные знания, но и развивать рефлексивные, исследовательские и коммуникативные навыки обучающихся.

Проектное обучение позволяет студентам почувствовать себя активными участниками образовательного процесса. Прежде чем создать продукт или реализовать проект, обучающиеся должны поставить перед собой цель. А также им важно уметь оценивать свои действия и результат. Соответственно, проектная деятельность формирует и развивает самостоятельность у студентов.

Важным аспектом является поэтапное развитие компонентов познавательной самостоятельности в ходе реализации проекта. В.В. Софронова и Л.П. Никулина при организации проектной деятельности акцентируют свое внимание на нескольких этапах. Они выделяют от целеполагания до оценки, включая планирование, выполнение и защиту проекта. Причем на каждом из этапов у студентов развиваются конкретные умения – мотивационные, организационные, интеллектуальные, практические и характерологические [9, С. 195]. Такой подход дает студентам возможность последовательно формировать навыки самостоятельной деятельности.

Чтобы понять, как студенты относятся к проектной деятельности и насколько проектное обучение способствует развитию их познавательной самостоятельности, мы провели опрос. Исследование проводилось на базе Нижегородской академии МВД России, Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета и Института пищевых технологий и дизайна филиала Нижегородского государственного инженерно-экономического университета, среди студентов 2-4 курсов. В опросе приняли участие 156 человек.

Как выяснилось в ходе опроса, опыт участия в проектной деятельности в рамках учебного процесса имеют 78% респондентов. При этом 62% опрошенных признались, что работа над проектами вызывает у них интерес, а для 54% она становится дополнительным стимулом к изучению дисциплины.

На вопрос о том, какие навыки у них развиваются в ходе проектной деятельности, студенты дали следующие ответы (можно было выбрать несколько вариантов): умение работать с информацией – 82%, навыки планирования – 71%, умение работать в команде – 68%, навыки публичных выступлений – 59%, способность к самоанализу и рефлексии – 47%.

Важным является вопрос о степени самостоятельности студентов в выполнении проектных заданий. 21% респондентов считают, что они выполняют проект полностью самостоятельно. 65% отметили, что обращаются за консультацией к преподавателю, но все остальное делают сами. И только 14% опрошенных указали, что им необходима постоянная помощь от преподавателя. Можно сказать, что при разработке проекта студенты нуждаются в педагогическом сопровождении.

Вместе с тем, были выявлены и трудности, с которыми сталкиваются студенты при создании проектов. Студенты отметили, что им не хватает времени на проектную деятельность (74%), сложно искать и структурировать найденную информацию (53%), нелегко оформлять полученные результаты (38%), непросто распределять роли внутри команды (29%). Данные проблемы являются распространенными среди студентов. Поэтому преодоление этих трудностей требует целенаправленной педагогической поддержки.

На вопрос о том, что, по мнению студентов, способствует развитию их познавательной самостоятельности, респонденты ответили следующим образом: возможность выбора темы проекта (72%), необходимость самостоятельно искать информацию (68%), работа в команде (55%), необходимость представлять и защищать результаты (51%). Как отмечает Д.В. Грушин, для развития познавательной самостоятельности в процессе разработки творческого проекта необходимо на каждом этапе формулировать задачи, требующие от студентов «выбрать нужную информацию из значительного ее объема и обработать», а затем «применить творческий подход к разработке совершенствуемого объекта» [2, С. 50]. Студенты подтверждают, что такая логика работы действительно способствует активизации их самостоятельности.

В процессе анализа ответов, мы пришли к такому выводу, что студенты, занимающиеся систематической проектной деятельностью, демонстрируют более высокую способность к самоорганизации (78%), умение анализировать информацию (82%) и готовность к самообразованию (74%).

Выводы. Проведенное теоретическое исследование и анализ эмпирических данных позволяют сделать вывод о том, что проектное обучение является эффективным средством развития познавательной самостоятельности студентов. В ходе проектной деятельности создаются условия для формирования мотивационного, содержательно-операционного и волевого компонентов познавательной самостоятельности. Студенты самостоятельно ставят цели, планируют, ищут и обрабатывают информацию, оценивают результаты своей деятельности.

Результаты опроса подтверждают, что студенты положительно оценивают влияние проектной работы на развитие их самостоятельности, но они сталкиваются с трудностями, требующими педагогического сопровождения.

Наиболее значимыми условиями успешного развития познавательной самостоятельности средствами проектного обучения являются предоставление студентам права выбора темы, обеспечение поэтапного сопровождения, создание ситуации успеха и развитие рефлексивных навыков.

Литература:

1. Бреднева, Н.А. Особенности развития познавательной самостоятельности студентов в ходе интегрированной проектной деятельности / Н.А. Бреднева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6-1(60). – С. 190-192

2. Грушин, Д.В. К вопросу о развитии познавательной самостоятельности студентов в процессе разработки творческого проекта / Д.В. Грушин // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 107-1. – С. 48-51. – DOI: 10.18411/trnio-03-2024-14

3. Дорджиева, Л.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов посредством метода проектов /

Л.А. Дорджиева // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 11. – С. 38-40
4. Иванова, А.В. Теоретические подходы к проблеме развития познавательной самостоятельности студентов / А.В. Иванова, С.П. Иванова, Л.А. Дарбасова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 4. – С. 74-76
5. Кочановская, Е.В. К вопросу формирования познавательной самостоятельности у студентов технического университета / Е.В. Кочановская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2025. – № 1(71). – С. 111-114. – DOI: 10.46845/2071-5331-2025-1-71-111-114
6. Петунин, О.В. О структуре познавательной самостоятельности обучающихся / О.В. Петунин // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 61-63
7. Савченко, Т.В. Активные методы обучения и их возможности в развитии познавательной самостоятельности студентов / Т.В. Савченко // Синергия знаний: современные тренды: сб. науч. тр. – Омск: Издательский центр КАН, 2024. – С. 93-101
8. Сагитов, В.И. Проблемы развития познавательной активности и самостоятельности студентов техникумов в проектной деятельности / В.И. Сагитов // Молодой исследователь: от идеи к проекту: материалы I студенческой науч.-практ. конф., Йошкар-Ола, 28 апреля 2017 г. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2017. – С. 499-502
9. Софронова, В.В. Организация проектной деятельности студентов как условие развития учебно-познавательной самостоятельности / В.В. Софронова, Л.П. Никулина // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 194-196. – DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-194-196
10. Ярцев, К.С. Организационно-педагогические условия развития познавательной самостоятельности обучающихся / К.С. Ярцев; ред. Г.Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., Горно-Алтайск, 16 декабря 2021 г. – Горно-Алтайск: БИУ Горно-Алтайского государственного университета, 2021. – С. 144-148

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНЫХ ЦОС

Аннотация. Важной задачей педагогического образования является опережающая подготовка педагогов к организации образовательной деятельности обучающихся в условиях предметных цифровых сред. Для этого магистерские программы педагогических направлений подготовки должны включать знакомство с нормативной базой цифровой трансформации образования; освоение возможностей различных отечественных цифровых образовательных платформ; подготовку цифровых ресурсов; проектирование предметных цифровых сред с обоснованием места различных цифровых инструментов. Цель статьи рассмотреть подходы к построению дисциплин магистратуры педагогических направлений, направленных на формирование готовности будущих магистров к организации учебной, внеурочной, проектно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях предметных ЦОС. Для формирования цифровых компетенций у магистрантов следует использовать возможности дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Цифровая трансформация педагогического образования сегодня требует актуализации данной дисциплины. Ее необходимость вызвана появлением различных цифровых образовательных платформ, прежде всего, Универсальной библиотеки цифрового образовательного контента; необходимостью перехода на отечественные инструменты и сервисы; вызовом, которое ставит перед образованием стремительное развитие искусственного интеллекта, других сквозных цифровых технологий. Подходы к актуализации содержания подготовки магистрантов к организации образовательного процесса в условиях предметных цифровых сред рассмотрены на примере Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Приведены примеры информационных продуктов, разработанных магистрантами. Рассмотрен вопрос подготовки магистрантов к организации проектной деятельности школьников с использованием цифровых инструментов. Магистранты разрабатывают учебные проекты по своим дисциплинам, наполняя портфолио различными цифровыми материалами.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, предметная цифровая образовательная среда, цифровой образовательный контент, цифровые инструменты.

Annotation. An important task of pedagogical education is to prepare teachers proactively to organize students' educational activities in subject-specific digital environments. To this end, master's programs in pedagogical fields should include an introduction to the regulatory framework for the digital transformation of education; mastering the capabilities of various domestic digital educational platforms; preparing digital resources; and designing subject-specific digital environments with a justification for the role of various digital tools. The purpose of this article is to examine approaches to constructing master's degree courses in pedagogical fields aimed at preparing future master's students to organize students' educational, extracurricular, and project-based research activities in subject-specific digital educational environments. To develop digital competencies in master's students, the capabilities of the course "Information Technologies in Professional Activity" should be utilized. The digital transformation of pedagogical education today requires updating this course. This is necessitated by the emergence of various digital educational platforms, primarily the Universal Library of Digital Educational Content; the need to transition to domestic tools and services; and the challenge posed to education by the rapid development of artificial intelligence and other end-to-end digital technologies. Approaches to updating master's degree program content for organizing the educational process in digital environments are examined using the example of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin. Examples of information products developed by master's degree students are provided. The issue of preparing master's degree students to organize schoolchildren's project-based activities using digital tools is considered. Master's degree students develop academic projects in their disciplines, filling their portfolios with various digital materials.

Key words: digital transformation of education, subject-based digital educational environment, digital educational content, digital tools.

Введение. В 2022 году принята «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [10], в которой обозначена задача включения системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни, что включает освоение средовых решений, используемых в современной цифровой школе. Для подготовки магистрантов, готовых к решению названной задачи у них должен быть сформирован высокий уровень цифровой зрелости, включающий готовность и способность эффективно использовать цифровые технологии, инструменты и методы в образовательном процессе. Этот уровень включает в себя не только технические навыки, но и умение создавать цифровой контент; интегрировать цифровые технологии с современными педагогическими технологиями; проектировать предметную цифровую среду для организации учебной, внеурочной, проектно-исследовательской деятельности обучающихся; использовать нейросети и AR/VR технологии; анализировать данные для повышения качества обучения.

Сопровождению подготовки будущих магистров к педагогической деятельности в условиях цифровой среды школы посвящены статьи [1; 4; 5]. Подготовка будущих магистров педагогического образования к проектированию предметных цифровых образовательных сред, к организации внутри нее учебной, внеурочной, проектно-исследовательской деятельности обучающихся может осуществляться в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Цифровая трансформация педагогического образования сегодня требует актуализации данной дисциплины. Ее необходимость вызвана появлением различных цифровых образовательных платформ, прежде всего, Универсальной библиотеки цифрового образовательного контента; необходимостью перехода на отечественные инструменты и сервисы; вызовом, которое ставит перед образованием стремительное развитие искусственного интеллекта, других сквозных цифровых технологий. Цель статьи рассмотреть подходы к построению дисциплин магистратуры педагогических направлений, направленных на формирование готовности будущих магистров к организации учебной, внеурочной, проектно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях предметных ЦОС.

Изложение основного материала статьи. Специалисты отмечают, что среди педагогов существует цифровой разрыв: одни используют цифровые технологии для трансформации образовательного процесса, а другие – лишь для оцифровки традиционных методов. Очень важно, чтобы педагоги осознали преимущества цифровых технологий, и чтобы цифровые решения стали для них помощниками, а не дополнительными обязанностями [11]. Именно это является целью дисциплин, направленных на формирование цифровых компетенций обучающихся магистратуры педагогических направлений. Автор статьи [7] одной из острых проблем в образовании считает недостаточность формирования цифровых компетенций именно у магистрантов, хотя этот этап предполагает получение более углубленных знаний и навыков в цифровой сфере.

На наш взгляд, для формирования цифровых компетенций у магистрантов следует использовать возможности дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности», включая в содержание разбор нормативной базы цифровой трансформации образования; освоение возможностей различных отечественных цифровых образовательных платформ; подготовку цифрового образовательного контента с применением бесплатных российских сервисов; поиск способов эффективной коммуникации с обучающимися в онлайн-среде; организации их совместной сетевой деятельности; выявление способов грамотного и ответственного использования дидактического потенциала нейросетей; проектирование предметных ЦОС с обоснованием места различных цифровых инструментов для организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Например, магистранты Мининского университета освоение дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» начинают с онлайн дискуссии «Плюсы и минусы информатизации образования». Магистранты называют возможность повышения качества образования через использование интерактивных материалов, симуляций, VR/AR технологий, которые делают обучение более наглядным и понятным. Очень важный плюс – качественная персонализация обучения, которая помогает каждому обучающемуся добиться тех результатов, которые он ставит перед собой, не снижая при этом мотивации. Адаптивные платформы, искусственный интеллект обеспечивают подбор темпа, уровня сложности и формата обучения под каждого ученика. Важный плюс – повышение доступности образовательных ресурсов. Еще одно преимущество цифровых технологий – оперативность и сохранение времени: с их приходом в школу многие процессы проверки заданий стали автоматическими, что снижает нагрузку на преподавателя и дает возможность направить его время на другие важные аспекты обучения. Также магистранты отмечают возможность получать аналитику успеваемости в реальном времени, упрощение управления образовательным процессом: электронные расписания, журналы, портфолио, мониторинг результатов обучения. Для детей и родителей процесс обучения становится «прозрачным», поскольку ученики, родители и учителя видят и графики контрольных работ, и оценки учеников, и вид работ, поэтому у родителей возникает гораздо меньше вопросов.

Магистранты также выражают озабоченность последствиями не всегда педагогически оправданного применения технологий. Они отмечают угрозу формирования педагогического цифрового разрыва. Причем подчеркивают, что главная проблема не техника, а разный уровень подготовки учителей к ее использованию. Они считают, что без массового переобучения педагогов новые технологии приведут лишь к поверхностной оцифровке старых уроков без улучшения качества обучения. Отдельного внимания заслуживает риск снижения роли живого педагогического общения, что может негативно сказаться на воспитательной функции школы и развитии коммуникативных навыков обучающихся. Также магистранты отмечают увеличение нагрузки на учителя, связанное с необходимостью постоянного освоения новых цифровых инструментов. Конечно, и возможность ухудшения здоровья также волнует участников дискуссии. Долгое сидение за компьютером ведет ко многим проблемам в организме: ухудшению зрения, осанки, отсутствию активности, а также влияет на психоэмоциональное состояние обучающегося. Также магистранты отметили необходимость защиты от деструктивного контента и позитивного наполнения цифрового пространства.

Выводы, которые были сделаны в ходе дискуссии: информатизация образования – это двусторонний процесс, несущий в себе как огромный потенциал, так и возможные угрозы. Конечный результат зависит от приоритетов. И если приоритетом являются педагогические цели и развитие личности, а технологии служат им инструментом, то это путь вперед.

Данная дискуссия как бы подводит магистрантов к предлагаемым им заданиям. Одно из них – определение требований ФГОС к информационной образовательной среде. Магистранты создают презентацию, в которой представляют эти требования, а также составляющие ЦОС. Эти составляющие они изображают с помощью диаграммы Исикавы. Для этого используют соответствующий шаблон с платформы Яндекс-доски. Пример: https://clck.ru/3RyBJs. Кроме того, магистранты строят кластер «Требования к ИТК-компетентности педагога». Для построения используют российские сервисы создания ментальных карт онлайн. Например, IOctopus или шаблон «Mind map» с платформы Яндекс-доски.

Одной из задач дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» является знакомство с так называемыми «цифророжденными» педагогическими технологиями: «1 ученик: 1 компьютер», «ротация станций», «перевернутый класс», BYOD и др.

В основе концепции использования мобильных технологий в образовании находится модель «1 ученик: 1 компьютер», в которой информационные технологии применяются для создания цифровой среды, и общение обучающихся организуется

«один на один». Описание модели представлено, например, в [2]. Многие российские школы в рамках программы «Цифровая образовательная среда» получили классы ноутбуков, поэтому у них появилась возможность проведения уроков в модели «1 ученик : 1 компьютер» по любому предмету. Суть концепции BYOD (Bring Your Own Device – «принеси свое устройство») сводится к тому, что обучающиеся приносят с собой персональные электронные устройства. Модель «Ротация станций» включает в себя разделение класса на группы. Обычно это: зона работы с учителем, зона онлайн-обучения и зона проектной работы. «Перевернутый класс» – самая простая в организационном плане «цифророжденная» технология, т.к. для ее реализации не требуется специально оборудованного компьютерного класса. «Перевернутое обучение» (flippedlearning) – это модель обучения, при которой знакомство с теоретическим материалом происходит за пределами образовательного учреждения. На уроке учитель организует практическую работу по отработке навыков применения изученного самостоятельно материала, т.е. классная и домашняя работы «меняются местами», «переворачиваются». Магистрантам предлагается задание на построение ментальной карты, посвященной преимуществам и рискам одной из названных «цифророжденных» технологий. Пример ментальной карты с технологией «Перевернутый класс»: https://clck.ru/3RyFeS.

Важной составляющей формирования готовности будущих магистров к организации образовательной деятельности в условиях предметных ЦОС является их подготовка к проектированию и разработке цифрового образовательного контента. Методические подходы к разработке вовлекающего цифрового образовательного контента рассматриваются в публикациях [9; 12]. Электронные учебники, интерактивные задания, учебные видео, цифровые образовательные ресурсы, кроссплатформенные динамические программы позволяют сделать образовательный процесс более привлекательным и доступным для обучающихся. Магистранты создают совместный цифровой образовательный продукт – каталог цифровых образовательных ресурсов для своей предметной области. Пример каталога по математике: https://clck.ru/3S2ZRw. Такая совместная деятельность формирует готовность магистрантов к командной работе в процессе проектирования образовательного продукта [8].

Что касается осваиваемых магистрантами цифровых инструментов для создания различных образовательных продуктов, то сегодня в первую очередь, ориентир на отечественные цифровые онлайн инструменты визуализации, планирования проектов, организации совместной деятельности, оценивания и рефлексии. Примеры ЦОР, созданных магистрантами:

– с помощью российского сервиса создания инфографики https://flyvi.io/ru: «Нейросети для генерации текста и изображений» (https://clck.ru/3S2gj9), «В.В. Набоков» (https://clck.ru/3S2h3B);

– с помощью Яндекс-досок: «Причастие и отглагольное прилагательное: битва за Н и НН» (https://clck.ru/3S2hFQ), «Любимые русские писатели» (https://clck.ru/3S2hcC);

– с помощью российского сервиса создания ментальных карт онлайн IOctopus: кластер «роман Мастер и Маргарита» (https://clck.ru/3S2hmz); «Сервисы Яндекса» (https://clck.ru/3S2i6A).

Знакомство с различными цифровыми инструментами магистранты завершают созданием кластера «Цифровые инструменты для предметной ЦОС». При этом сегодня они включают в свой кластер различные нейросети для генерирования изображений и создания видеоконтента, подготовки демонстрационных материалов и заданий, разработки различных планов. Пример кластера «Цифровые инструменты для цифровой образовательной среды обучения математике»: https://clc.li/ycRZK.

Одной из задач дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» является формирование готовности магистрантов к организации проектно-исследовательской деятельности школьников с использованием цифровых инструментов. Вопросы подготовки магистрантов к организации проектной деятельности школьников рассматриваются в публикациях [3, 6]. Магистранты разрабатывают учебные проекты по своим дисциплинам, наполняя портфолио различными цифровыми материалами: буклетом о достоинствах проектного метода, презентацией для мотивирования обучающихся к участию в проекте, примером продукта проектной деятельности одной из групп обучающихся, оценочными бланками, обучающими материалами, шаблонами и формами.

В качестве примера приведем проект по литературе для 8 класса «Общественное значение комедии Н.В. Гоголя «Ревизор». Автор проекта: магистрантка Екатерина К. Адрес проекта https://clck.ru/3RwF84. Основополагающий вопрос: «Можно ли противостоять миру чиновничества?». Проблемные вопросы: «Почему Гоголь считал, что для спасения России нужно в ней «высмеять все дурное?», «В чем социальная опасность хлестаковщины?», «Каковы авторские способы разоблачения пороков чиновничества?», «Почему комедию «Ревизор» включают в репертуар современных театров?». Исследование группы «Литераторы», в котором представлен ответ на проблемный вопрос «Каковы авторские способы разоблачения пороков чиновничества?», оформлено в виде вики-статьи https://clck.ru/3RwFWU. Для ответа на проблемный вопрос выделен ряд целей: познакомиться с текстом произведения; проанализировать образы чиновников в комедии; выявить значение характеристики героев и отношение к ним автора; составить ментальную карту со способами разоблачения чиновничества. В своем вики-отчете участники группы отмечают, что уездный город предстает в комедии как государство в миниатюре, в котором, как в капле воды, отражаются все злоупотребления и пороки чиновно-бюрократической России. Тщательно поработав над текстом, обучающиеся выявляют основные пороки, которые высмеиваются Н.В. Гоголем в комедии. В ходе анализа была составлена совместная Google-таблица (https://clck.ru/3RwGfE) с характеристиками поведения и пороков всех чиновников в комедии. При описании мира взяточников и казнокрадов Н.В. Гоголь использовал ряд художественных приемов, которые участники группы представляют с помощью ментальной карты https://clck.ru/3RwGrr. Также в проекте использованы Яндекс-формы для оценочных бланков; Google-презентация для выявления первоначального опыта обучающихся, их мотивации для участия в проекте.

Выводы. Принципиальным для педагогического образования вопросом является опережающая подготовка педагогов к организации образовательной деятельности обучающихся в условиях предметных цифровых сред. Для этого магистерские программы педагогических направлений подготовки должны включать знакомство с нормативной базой цифровой трансформации образования; освоение возможностей различных отечественных цифровых образовательных платформ; подготовку цифровых ресурсов с применением бесплатных российских сервисов, включая сервисы генерации контента с использованием ИИ; проектирование предметных ЦОС с обоснованием места различных цифровых инструментов для организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Литература:

1. Везиров, Т.Г. Роль адаптивного обучения с использованием цифровых технологий в подготовке магистров педагогического образования / Т.Г. Везиров // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 18. – № 4. – С. 26-29

2. Грязнов, Д.А. Предпосылки и основные шаги по созданию образовательной среды «один ученик – один компьютер» / Д.А. Грязнов // Молодой ученый. – 2018. – № 47. – С. 340-343

3. Карташова, Н.С. Формирование готовности магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» к

организации проектной деятельности учащихся / Н.С. Карташова // Современный учитель – взгляд в будущее: сб. ст. Междунар. науч.-образоват. форума. – Екатеринбург, 2022. – Ч. 3. – С. 157-160

4. Круподерова, Е.П. Сопровождение подготовки будущих магистров к педагогической деятельности в условиях цифровой среды школы / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 196-198

5. Круподерова, Е.П. Подготовка будущих магистров педагогического образования к использованию иммерсивных технологий обучения / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 105-108

6. Круподерова, Е.П. Организация проектной деятельности магистрантов в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 181-184

7. Нечай, А.А. Формирование цифровых компетенций педагога-магистра для работы в современном образовательном пространстве / А.А. Нечай // Пространство педагогических исследований. – 2025. – № 1. – С. 41-55

8. Перевощикова, Е.Н. Формирование способности магистрантов педагогического образования к командной работе в процессе проектирования образовательного продукта / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 1. – 3 с.

9. Прохорова, М.П. Особенности вовлекающего контента для цифровых образовательных ресурсов / М.П. Прохорова, Н.В. Макарова, И.А. Краева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72(4). – С. 230-232

10. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». – URL: https://clck.ru/32VmcE (дата обращения: 20.02.2026)

11. Токтарова, В.И. Модель непрерывной подготовки педагогов в новой цифровой реальности: программы дополнительного профессионального образования / В.И. Токтарова, Д.А. Семенова // Управление устойчивым развитием. – 2023. – № 1(44). – С. 79-87

12. Троицкая, О.Н. Методика применения цифровых инструментов для разработки образовательного контента в соответствии с заданной целью обучения / О.Н. Троицкая, Е.Д. Вахтомина // Информатика и образование. – 2023. – № 38(2). – С. 26-34

Педагогика

УДК 372.862

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Мансурова Александра Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. Познавательная деятельность – это активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него. Для активизации познавательной деятельности обучающихся следует применять проблемное обучение, интерактивные методы, проектно-исследовательскую деятельность, игровые технологии, технологию развития критического мышления. Дополнительные возможности для активизации познавательной деятельности предоставляют цифровые инструменты и ресурсы. В статье выполнен анализ способов, методов и средств активизации познавательной деятельности обучающихся в условиях предметной цифровой среды обучения информатике. Один из эффективных способов активизации познавательной деятельности обучающихся является использование интерактивных форм обучения, которые предполагают диалоговое взаимодействие всех участников образовательного процесса. Сегодня на многих отечественных образовательных платформах представлен образовательный контент по информатике, включающий различные ресурсы, которые следует использовать для активизации познавательной деятельности. Рассмотрены возможности Универсальной библиотеки цифрового образовательного контента и платформы «Учи.Ру». Для создания собственных заданий для активизации познавательной деятельности обучающихся у учителя имеется возможность использования конструкторов интерактивных упражнений и интерактивного видео; инструментов для создания интерактивных рабочих листов; инструментов для проведения мозговых штурмов; инструментов для визуализации идей. Приведены примеры авторских интерактивных упражнений. Особая роль в активизации познавательной деятельности обучающихся принадлежит проектному методу. Приведены примеры тем проектов из всех разделов дисциплины.

Ключевые слова: познавательная деятельность, предметная цифровая среда обучения информатике, проблемное обучение, интерактивные методы, интерактивные средства, проектный метод.

Annotation. Cognitive activity is a person's active exploration of the surrounding reality, during which the individual acquires knowledge, understands the laws of existence of the surrounding world, and learns not only to interact with it but also to purposefully influence it. Problem-based learning, interactive methods, project-based research, gaming technologies, and critical thinking development technologies should be used to enhance students' cognitive activity. Digital tools and resources provide additional opportunities for enhancing cognitive activity. This article analyzes the methods, techniques, and means of enhancing students' cognitive activity in a subject-based digital computer science learning environment. One effective way to enhance students' cognitive activity is to use interactive learning methods that involve dialogue among all participants in the educational process. Today, many Russian educational platforms offer educational content on computer science, including various resources that can be used to enhance cognitive activity. The capabilities of the Universal Library of Digital Educational Content and the Uchi.Ru platform are discussed. To create their own assignments to engage students' cognitive activity, teachers can use interactive exercise designers and interactive videos; tools for creating interactive worksheets; brainstorming tools; and tools for visualizing ideas. Examples of original interactive exercises are provided. The project-based method plays a special role in activating students' cognitive activity. Examples of project

topics from all sections of the course are provided.
Key words: cognitive activity, subject-based digital environment for teaching computer science, problem-based learning, interactive methods, interactive tools, project-based method.

Введение. В педагогике познавательную деятельность традиционно трактуют многогранно. С одной стороны, ее рассматривают как специфическую деятельность, которая направлена на решение учебно-познавательных задач, где последовательно разворачиваются этапы от осознания проблемы через поиск решений к рефлексии полученных результатов – т.е. традиционное построение образовательного процесса. С другой – как процесс внутреннего психического развития, связанный с вниманием, мышлением, памятью и воображением, которые актуализируются в ходе взаимодействия с учебным материалом. Вопросы изучения, анализа и исследования феномена познавательной деятельности в своих научных работах рассматривали Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, К.Д. Ушинский, Г.И. Щукина, П.Я. Гальперин, Т.И. Шамова и др.

Способы активизации познавательной деятельности обсуждаются в публикациях [2; 6; 8]. Авторы предлагают применять проблемное обучение и педагогику сотрудничества, интерактивное обучение, проектно-исследовательскую деятельность, игровые технологии, технологию развития критического мышления. Важным условием активизации познавательной деятельности, как отмечают многие авторы, является появление у обучающихся познавательных мотивов, познавательного интереса, так как мотивация – это побуждение, вызывающее активность.

Сегодня, согласно ФГОС ОО, в состав универсальных учебных действий входят познавательные универсальные учебные действия, включающие УУД по работе с информацией, базовые логические действия и базовые исследовательские действия. Сравнительный анализ подходов к развитию универсальных учебных действий выполнен автором статьи [4]. Представлены возможности каждого подхода для активизации познавательной деятельности обучающихся.

Активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках информатики посвящены публикации [5; 7; 15]. Например, в статьях [3; 13] предлагается использование на уроках информатики технологии развития критического мышления, а статьях [10; 14] обсуждается применение интерактивных методов обучения. Проектному методу на уроках информатики посвящены статьи [11; 12].

Целью статьи является анализ способов, методов и средств активизации познавательной деятельности обучающихся в условиях предметной цифровой среды обучения информатике.

Изложение основного материала статьи. В центре образовательного процесса лежит феномен познавательной деятельности обучающегося, который можно рассматривать, как совокупность интеллектуальных усилий, личностных мотивов и целенаправленных действий, ведущих к открытию нового знания и преобразованию учебного процесса, в котором обучающийся будет не «пассивным» субъектом, а «активным» субъектом образовательного процесса. Именно качество и интенсивность этой деятельности во многом предопределяют глубину понимания, прочность усвоения и, в конечном счете, эффективность всего обучения.

Один из эффективных способов активизации познавательной деятельности обучающихся – использование проблемного обучения. В статье [1] авторы утверждают, что для того, чтобы сделать обучение эффективным необходимо создать проблемную ситуацию, тогда определенная исследуемая проблема может стать интересной и захватывающей для обучающегося, а значит обеспечит включение ученика в познавательную деятельность. В школьном курсе информатики использование проблемного обучения может быть наиболее эффективным при обсуждении тенденций развития информационного общества, этических вопросов применения искусственного интеллекта, сравнительного анализа языков программирования, безопасного использования Интернета, ответственности за оставляемый цифровой след.

Другим эффективным способом активизации познавательной деятельности обучающихся является использование интерактивных форм обучения, которые предполагают диалоговое взаимодействие всех участников образовательного процесса. Автор статьи [7] отмечает, что интерактивное обучение меняет позицию ученика. Он становится полноправным участником процесса восприятия, что служит мощным стимулом для развития познавательного интереса. В статье [15] авторы подчеркивают, что применение интерактивных методов (деловых игр, квестов, викторин) на уроках информатики не только ускоряет процесс обучения, но и обеспечивает концентрацию внимания, развивает навыки общения и рефлексии. Подробное рассмотрение возможностей интерактивных методов обучения выполнили авторы статьи [10]. Выполнен анализ таких методов как «мозговые штурмы», дискуссии, дебаты, case-study, деловые и ролевые игры, мастер-классы, тренинги и др. Приведены конкретные примеры использования этих методов учителями информатики, опыт которых представлен на сайтах педагогических сообществ https://infourok.ru, https://nsportal.ru, https://urok.1sept.ru. Авторы разработали таблицу, в которой представлены варианты применения интерактивных методов обучения (тематики ролевых игр, дискуссий, проектов) в каждой из тем курса информатики 10-11 классов.

Дополнительные возможности для активизации познавательной деятельности обучающихся предоставляет предметная цифровая среда обучения информатике, дидактические возможности различных интерактивных средств обучения. Например, сегодня на многих отечественных образовательных платформах представлен образовательный контент по информатике, включающий различные ресурсы, которые следует использовать для активизации познавательной деятельности. Прежде всего, это контент, представленный на платформе Универсальной библиотеки цифрового образовательного контента (УБ ЦОК). Универсальная библиотека цифрового образовательного контента включает в себя около 35000 уроков от 30 поставщиков образовательного контента. УБ ЦОК содержит обучающие видеоролики, видеолекции, фрагменты художественных и телевизионных фильмов, видеоинтервью с учеными, аудиофайлы, подкасты, статьи (параграфы учебника), инструкции, галереи изображений, исторические документы, карты, схемы, диаграммы, графики, изображения и фото. Интерактивный контент платформы включает виртуальные лабораторные работы – симуляторы, виртуальные диагностические работы, интерактивные справочники терминов и понятий, интерактивные хрестоматии первоисточников, динамическую инфографику, мини-игры, интерактивные карты. Контрольные и проверочные материалы включают кейсы по работе с информацией, чек-листы, диагностические работы, самостоятельные и практические работы, цифровые диктанты, тесты в формате ГИА, алгоритмы решения и самопроверки, проекты, алгоритмы написания сочинений разных жанров.

В качестве примера можем привести один из уроков по информатике из УБ ЦОК по теме «Средства искусственного интеллекта» для 11 класса. Мотивирование на учебную деятельность обеспечивается с помощью интерактивного задания «Технологии искусственного интеллекта». В задании представлен набор высказываний об искусственном интеллекте, для каждого из которых необходимо определить его истинность. На этапе освоения нового материала ученики просматривают обучающий видеоролик, иллюстрирующий основные понятия и современные достижения в области искусственного интеллекта. На этапе освоения новых навыков и умений обучающиеся в группах выполняют практическое задание, в котором они анализируют различные сервисы машинного перевода. Им предлагается сравнить результаты перевода одного и того же текста с русского языка на иностранный в сервисах от компании Promt, Google и «Яндекс». Много интересных

заданий для развития познавательной активности обучающихся представлено и в других темах по информатике в УБ ЦОК.

Также рассмотрим возможности платформы «Учи.Ру» для активизации познавательной деятельности обучающихся. Это не просто база электронных заданий, а продуманная среда, которая умеет подстраиваться под каждого обучающегося. Платформа «запоминает» в каких заданиях обучающийся допустил ошибки и на основе этого выстраивает для него индивидуальную образовательную траекторию. При составлении самостоятельной, контрольной или домашней работы платформа предоставляет возможность включить в задание электронный учебник, который даст возможность обучающимся повторить теоретический материал перед началом выполнения интерактивных упражнений. Благодаря таком подходу каждый обучающийся вне зависимости от стартовых знаний может спокойно двигаться в своем ритме, возвращаться к сложным темам несколько раз, уверенно осваивать образовательную программу.

Для создания собственных заданий для активизации познавательной деятельности обучающихся у учителя имеется возможность использования конструкторов интерактивных упражнений и интерактивного видео; инструментов для создания интерактивных рабочих листов; инструментов для проведения мозговых штурмов (Яндекс Доски, МТС Линк доски, VK доски); инструментов для визуализации идей: ментальных карт (Ioctopus, шаблона «Карта памяти» Яндекс Доски), инфографики и т.п.

Например, LearningApps.org – бесплатный онлайн-конструктор интерактивных обучающих упражнений, созданный для поддержки учебного процесса. Платформа позволяет учителям и ученикам легко создавать и использовать интерактивные модули для различных предметов. Ключевые возможности платформы: 20 шаблонов (викторины, кроссворды, пазлы, сортировка карточек, заполнение пропусков и др.); мультимедийный контент; обширная библиотека упражнений по разным предметам; фильтрация по темам, уровням сложности; возможность делиться упражнениями с учениками или коллегами; создание классов и отслеживание прогресса обучающихся; встраивание упражнений на сайты, блоги или в LMS.

Quizizz – интерактивная платформа для создания и проведения образовательных викторин, тестов и опросов в игровом формате. Используется учителями для вовлечения учеников в обучение через геймификацию. Возможности данной платформы: создание тестов и викторин; проведение уроков в разных форматах; геймификация; аналитика и отчеты.

WordWall – инструмент для быстрых разминок и проверки знаний. Интерактивные задания включают несколько шаблонов: «Найди пару»; «Викторина»; «Кроссворд» или «Виселица»; «Сортировка групп»; «Открой карту».

Приведем примеры некоторых авторских интерактивных упражнений для изучения раздела «Теоретические основы информатики»:

– задание на классификацию примеров естественных и формальных языков на платформе WordWall (https://clck.ru/3Rgsx9);

– задание на соединение названия алфавита с примером его использования на платформе LearningApps (https://clck.ru/3RgtiE);

– задание на заполнение пропусков слов в тексте по теме «Виды языков и алфавит» на платформе Удоба (https://clck.ru/3RgvHu);

– задание на группировку по теме «Логические высказывания» на платформе Удоба (https://clck.ru/3RgyVf);

– задание на вставку пропущенных слов из списка по теме «Классификация моделей» на платформе LearningApps (https://clck.ru/3Rh2fZ);

– кроссворд по теме «Модели и моделирование» на платформе Удоба (https://clck.ru/3Rh3Nb).

Особая роль в активизации познавательной деятельности обучающихся принадлежит проектному методу. В статье [4] отмечается, что использование проектного метода предусматривает междисциплинарную интеграцию, требуя от обучающихся применения знаний из разнообразных научных областей, что обеспечивает умение интегрировать и использовать междисциплинарные знания в реальной проектной деятельности. Организация проектной деятельности обучающихся в предметной цифровой среде обучения информатике представлена в пособии [9].

Приведем примеры возможных тем проектных заданий для различных разделов дисциплины «Информатика»:

– Цифровая грамотность: «Фейковые новости: как не попасться?», «Что значит обладать цифровой грамотностью в современных условиях?», «Моя личная информационная среда», «Культура поведения в Интернете»;

– Теоретические основы информатики: «Создание модели карты города с целью применения алгоритма Дейкстры для поиска кратчайшего пути», «Известные и неизвестные системы счисления», «Становление теории информации»;

– Алгоритмы и программирование: «Визуализация алгоритмов сортировки», «Создание чат-бота для подготовки к ЕГЭ по русскому языку (тренажер ударений)», «Умный помощник для подготовки к тестам»;

– Информационные технологии: «Экономические расчеты в электронных таблицах», «Разработка цифрового помощника ученика», «Разработка цифрового помощника классного руководителя», «Проектирование и создание различных баз данных».

При выполнении проектных заданий следует использовать такие цифровые инструменты, как ментальные карты, инфографику, схемы типа «фишбоун», онлайн доски, Яндекс-документы и таблицы, различные инструменты онлайн анкетирования и пр.

Выводы. Познавательная деятельность – это активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него [16]. Для активизации познавательной деятельности обучающихся следует применять проблемное обучение, интерактивные методы, проектно-исследовательскую деятельность, игровые технологии, технологию развития критического мышления. Дополнительные возможности для активизации познавательной деятельности предоставляют цифровые инструменты и ресурсы. При этом используемые на уроках инструменты должны предоставлять возможность активного включения обучающихся в информационно-аналитическую, проектировочную, игровую, творческую, продуктивную и другую деятельность. В статье рассмотрены возможности различных образовательных платформ, где представлен контент по информатике, включающий задания для активизации познавательной деятельности, а также приведены платформы, позволяющие учителю создавать авторские интерактивные задания.

Литература:

1. Быстрова, Н.В. Проблемное обучение в современном образовании / Н.В. Быстрова, С.А. Зиновьева, Е.В. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 43-46

2. Вебер, И.С. Сущность понятия «познавательная активность» / И.С. Вебер // Молодой ученый. – 2024. – № 3(502). – С. 136-138

3. Гребнева, Д.М. Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках информатики / Д.М. Гребнева, М.В. Мащенко // Информатика в школе. – 2021. – № 1(9). – С. 16-28

4. Горбунова, А.В. Сравнительный анализ подходов к развитию универсальных учебных действий / А.В. Горбунова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 8 с.

5. Гречкина, М.А. Активизация познавательной деятельности учащихся посредством использования современных ИКТ-технологий на уроках информатики / М.А. Гречкина // Universum: психология и образование. – 2021. – № 10(88). – С. 7-9
6. Дедкова, А.С. Познавательные универсальные учебные действия: организация контроля сформированности на уроках информатики / А.С. Дедкова // Проблемы науки. – 2018. – № 6(30). – С. 97-101
7. Донченко, О.П. Активные методы обучения как условие активизации учебно-познавательной деятельности учащихся / О.П. Донченко, И.В. Щербакова // Проблемы педагогики. – 2020. – № 1(46). – С. 39-42
8. Зейналова, И.Д. Интерактивное обучение по информатике и ИКТ как средство развития познавательного интереса учащихся сельских школ / И.Д. Зейналова // Современное педагогическое образование. – 2017. – № 2. – С. 21-24
9. Крисковец, Т.Н. Активизация познавательной деятельности как предмет педагогического исследования / Т.Н. Крисковец, Е.В. Графеева // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32579 (дата обращения: 05.03.2026)
10. Круподерова, Е.П. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 164 с.
11. Круподерова, Е.П. Интерактивные методы обучения на уроках информатики / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 209-212
12. Круподерова, К.Р. Мотивация студентов и школьников к освоению информационных технологий через проектную деятельность / К.Р. Круподерова, М.Р. Зайцева, К.О. Тимофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 125-128
13. Мункоев, А.А. Педагогические условия, способствующие формированию исследовательских умений на уроках информатики / А.А. Мункоев // Вопросы педагогики. – 2020. – № 8-1. – С. 58-60
14. Радь, Ю.О. Развитие критического мышления на уроках информатики / Ю.О. Радь // Молодой ученый. – 2024. – № 17(516). – С. 427-430
15. Сабойдалова, М.А. Использование активных и интерактивных методов обучения на уроках «Информатики и ИКТ» / М.А. Сабойдалова // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы I Междунар. науч. конф., Чита, апрель 2017 г. – Чита: Молодой ученый, 2017. – С. 120-124
16. Ткач, Л.Н. Использование интерактивных средств на уроках информатики / Л.Н. Ткач, Л.И. Помахина // Молодой исследователь Дона. – 2022. – № 4(37). – С. 83-89
17. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – Москва: Педагогика, 1982. – 209 с.

УДК 378.147:004.8

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Алла Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы практического применения инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранному языку студентов технического вуза. Дан анализ возможности использования нейросетей для решения ключевых методических задач, таких как адаптация аутентичных текстов под конкретные инженерные специальности, создание профессионально-ориентированных тестов и разработка упражнений для геймификации учебного процесса. На примере работы с нейросетью DeepSeek демонстрируется возможность применения ИИ для персонализации содержания обучения, а именно для раскрытия ключевых понятий в контексте разных направлений подготовки обучающихся. Подчеркнута роль профессионально-направленного персонализированного содержания учебных материалов для повышения мотивации студентов неязыкового вуза к изучению иностранного языка. Особое внимание уделяется преимуществам использования инструментов ИИ в практической деятельности преподавателя, а именно смещению временных затрат с выполнения рутинной работы на творческую деятельность и профессиональное развитие. Авторы приходят к выводу, что ИИ не заменяет преподавателя, а становится его мощным помощником, трансформируя образовательный процесс и выводя его на качественно новый уровень.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение иностранному языку, технический вуз, профессионально-ориентированное обучение, адаптация текстов, геймификация, персонализация образования.

Annotation. The article examines the practical application of artificial intelligence (AI) tools in foreign language teaching for students of technical universities. It analyzes the potential of using neural networks to solve key methodological challenges, such as adapting authentic texts for specific engineering majors, creating professionally-oriented tests, and developing exercises for the gamification of the educational process. Using the example of the DeepSeek neural network, the article demonstrates how AI enables the personalization of learning content by exploring key concepts within the context of different fields of study. The role of professionally-oriented personalized content in motivating students of non-linguistic universities to learn a foreign language is emphasized. Special attention is paid to the benefits of using AI tools in the practical activities of teachers, namely, shifting time spent on routine and time-consuming work to creative activities and professional development. The authors conclude that AI does not replace the teacher but becomes a powerful assistant, transforming the educational process and elevating it to a qualitatively new level.

Key words: artificial intelligence, foreign language teaching, technical university, professionally-oriented teaching, text adaptation, gamification, personalized learning.

Введение. В эпоху стремительной цифровизации и глобализации система высшего образования сталкивается с беспрецедентными вызовами и возможностями. Искусственный интеллект (ИИ), проникая во все сферы жизни общества, становится не просто технологическим трендом, а неотъемлемым инструментом профессиональной деятельности, в том числе и в педагогике. Для преподавателя высшей школы, будь то технических или гуманитарных дисциплин, ИИ открывает новые горизонты для оптимизации учебного процесса, создания динамичной и персонализированной образовательной среды. Особую актуальность это приобретает в контексте обучения иностранному языку в неязыковом, а именно

техническом, вузе, где традиционные методики зачастую сталкиваются с низкой мотивацией студентов и недостаточной интеграцией языковой подготовки с будущей инженерной специальностью.

Современный арсенал преподавателя иностранного языка постоянно пополняется новыми, все более совершенными цифровыми инструментами. Они предназначены не только для планирования занятий и разработки учебных материалов, но и для обучения студентов эффективному поиску информации, анализу иноязычных источников и даже основам генерации текстов в профессиональных целях [1; 5]. В этом контексте принципиально важным является смещение акцента с восприятия ИИ как угрозы или замены педагогу на его рассмотрение в качестве вспомогательного инструмента, призванного усилить методическую компетенцию преподавателя, а не подменить его педагогическую функцию. ИИ берет на себя выполнение рутинных, трудоемких операций, высвобождая время и интеллектуальные ресурсы преподавателя для творчества, индивидуальной работы со студентами и совершенствования методик преподавания.

Таким образом, целью данного исследования является определение роли и места ИИ в практической деятельности преподавателя иностранного языка в техническом вузе, а также анализ возможностей использования нейросетей для решения конкретных методических задач. В центре внимания находится потенциал ИИ для персонализации содержания обучения в зависимости от направления подготовки студентов, что является ключевым фактором повышения их мотивации и эффективности усвоения профессионально-ориентированного языка. Особое внимание уделяется трансформации роли преподавателя, который благодаря автоматизации рутинных процессов получает больше возможностей для педагогического творчества и научно-методической работы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать современные требования к профессионально-ориентированным учебным материалам по иностранному языку в техническом вузе.
2. Выявить ключевые методические задачи, решение которых может быть оптимизировано с помощью инструментов ИИ.
3. На практических примерах (с использованием нейросети DeepSeek) продемонстрировать эффективность применения ИИ для адаптации текстов, создания тестов и геймифицированных упражнений.
4. Оценить влияние использования ИИ на мотивацию студентов и изменение характера труда преподавателя.

Изложение основного материала статьи. Дисциплина «Иностранный язык» в техническом вузе нацелена на формирование коммуникативных компетенций, неразрывно связанных с будущей профессиональной деятельностью инженера. Это подразумевает способность специалиста читать и понимать техническую документацию, вести профессиональную переписку, участвовать в международных конференциях и проектах. Однако процесс обучения осложняется рядом объективных факторов. Как справедливо отмечается в исследованиях [3], к ним относятся: зачастую недостаточно высокий исходный уровень владения языком у студентов технических специальностей, слабая мотивация к его изучению, обусловленная восприятием его как второстепенного, непрофильного предмета, а также не всегда очевидная для обучающихся связь языковых знаний с их будущей инженерной карьерой.

В связи с этим одной из приоритетных задач преподавателя является поиск и применение таких форм и методов работы, которые позволят преодолеть указанные противоречия и повысить мотивацию. Ключевым ресурсом здесь выступает использование аутентичных профессионально-ориентированных материалов. Когда студент осознает, что знания, полученные на занятии, могут быть немедленно применены для решения реальных профессиональных задач (например, для понимания инструкции к оборудованию или статьи в зарубежном инженерном журнале), его интерес к предмету возрастает многократно.

Однако, как показано в наших предыдущих работах [3; 5], для эффективного использования таких материалов необходимо их тщательное соответствие целому ряду требований:

– Тематическая актуальность (содержание материала должно отражать современные профессиональные потребности и контекст конкретной инженерной специальности).

– Соответствие практическим задачам (материал должен моделировать ситуации реального профессионального общения (вербального или невербального).

– Соответствие языковому уровню (лексическая и грамматическая сложность текста должна быть посильна для студентов, обеспечивая понимание основной информации без чрезмерных когнитивных усилий).

– Соответствие уровню профессиональных знаний. (информация в тексте должна опираться на уже имеющиеся у студентов знания по специальности, чтобы они могли сфокусироваться на языковой стороне).

– Методическая обработка (на начальных этапах текст может требовать определенной адаптации (например, упрощения синтаксических конструкций, замены узкоспециальной лексики на более частотную) для создания благоприятных условий усвоения, но без утраты его аутентичности и профессиональной ценности).

Дополнительными критериями отбора выступают доступность текста с научной и языковой точек зрения, повторяемость ключевого лексического материала и его умеренная насыщенность новой терминологией [5].

Таким образом, преподаватель иностранного языка в техническом вузе постоянно находится в поиске учебных материалов, которые бы идеально сочетали в себе профессиональную значимость и методическую целесообразность. Существующие учебники и готовые пособия, как правило, носят универсальный характер и не могут удовлетворить специфические запросы каждой из многочисленных инженерных специализаций (от авиа- и автомобилестроения до математического моделирования и инженерной экономики). Это вынуждало преподавателя тратить огромное количество времени на самостоятельный поиск, доработку и адаптацию имеющихся ресурсов, выстраивая индивидуальные траектории для каждой группы студентов [3]. Этот процесс был крайне трудоемким и зачастую ограничивал возможности для полноценной индивидуализации обучения.

Ситуация коренным образом меняется с интеграцией в педагогическую практику инструментов искусственного интеллекта. Возможность построения индивидуальных траекторий обучения с помощью ИИ подробно рассматривается в работе Кузьмина Н.Н. и соавторов [2], где подчеркивается, что технологии ИИ позволяют перейти от унифицированного подхода, ориентированного на «среднего» студента, к персонализированной модели, способной максимально раскрыть потенциал каждого обучающегося. Это выводит персонализацию образования на качественно новый уровень за счет оптимизации учебного процесса и сокращения временных затрат на рутинные задачи [2].

В данной статье мы опираемся на практический опыт работы со студентами второго курса бакалавриата и первого курса магистратуры технического вуза, изучающих иностранный язык в профессиональном контексте.

Первое и наиболее востребованное направление применения ИИ – адаптация и персонализация текстовых материалов. Рассмотрим это на примере работы с нейросетью DeepSeek. Универсальный текст «Strength of Materials» («Сопротивление материалов»), предназначенный для общего ознакомления и не учитывающий специфику разных направлений, был обработан нейросетью с помощью промпта, требующего конкретизировать его содержание для студентов, специализирующихся в автомобилестроении и двигателестроении, математическом моделировании и инженерной

экономике. В результате нейросеть сгенерировала три различных варианта текста, каждый из которых был строго ориентирован на профиль обучающихся: «Strength of Materials in Automotive and Engine Design» (Прочность материалов в автомобилестроении и двигателестроении), «Strength of Materials as an Object of Math Modeling» (Прочность материалов как объект математического моделирования), «Strength of Materials: The Economic Dimension of Engineering Choices» (Прочность материалов: экономический аспект инженерного выбора).

Каждый из этих текстов был не просто переведен, а концептуально переосмыслен. Понятие «деформация» (deformation), ключевое для темы сопротивления материалов, раскрывалось в каждом варианте с уникальной, профессионально значимой точки зрения. Для будущего автомобилестроителя деформация – это изменение формы прокладки головки блока цилиндров под нагрузкой или удлинение ремня ГРМ при натяжении. Для студента-математика деформация предстает как переменная поля, векторная функция координат в математической модели поведения материала. Для будущего инженера-экономиста это потеря функциональности актива (например, прогиб балки или коробление детали), ведущая к дорогостоящему ремонту или замене, что напрямую влияет на себестоимость и конкурентоспособность продукции.

Таким образом, для студента-автомобилестроителя сопротивление материалов – это фундамент для расчета каждого компонента автомобиля. Для математика – это источник уравнений и моделей. Для экономиста – это фактор, определяющий затраты и срок службы изделия. Такой подход, несомненно, способствует резкому повышению интереса к работе с текстом, так как студент видит в нем не абстрактный учебный материал, а инструмент для решения задач, значимых в его будущей профессии.

Второе важное направление – создание профессионально-ориентированных тестовых заданий. При построении образовательной траектории крайне важно выделить лексико-грамматические особенности, характерные для конкретного профессионального дискурса, и определить те аспекты, которые могут вызвать затруднения у студентов, чья цель – адекватное понимание профессионально значимой информации из иноязычных источников [3]. Нейросеть DeepSeek позволяет генерировать разнообразные тестовые задания (множественный выбор, установление соответствий, заполнение пропусков) с учетом заданной темы, уровня сложности и необходимого объема. Грамматические явления, такие как пассивный залог или модальные глаголы, отрабатываются не на изолированных предложениях, а в контексте, непосредственно связанном с будущей профессией студента. Например, тест для будущих энергетиков может содержать предложения о принципах работы турбин или передачи электроэнергии, что делает процесс контроля знаний осмысленным и мотивирующим.

Третья область, успешно апробированная нами – разработка упражнений для геймификации учебного процесса. ИИ позволяет быстро генерировать контент для игровых платформ, таких как LearningApps.org. Вместо того чтобы тратить часы на поиск подходящих примеров, преподаватель получает от нейросети готовые предложения, отражающие специфику конкретной инженерной области. Так, для студентов-авиастроителей при отработке степеней сравнения прилагательных была создана викторина, в которой требовалось сравнить силы, действующие на самолет (например, «подъемная сила больше, чем сила тяжести при взлете»), или аэродинамические характеристики различных типов воздушных судов. Для отработки активного и пассивного залога нейросеть сгенерировала предложения на тему аэродинамики: «Engineers describe the four forces as lift, weight, thrust, and drag» (Active Voice) и «The four forces are described as lift, weight, thrust, and drag» (Passive Voice). На основе этих примеров были созданы интерактивные задания на группировку или выбор правильной формы. Такая игровая форма подачи материала вызывает живой интерес у студентов, способствует непроизвольному запоминанию и делает занятие более динамичным и современным.

Однако повсеместное внедрение ИИ требует и критического пересмотра традиционных форм заданий, которые в новых условиях могут терять свою эффективность. Например, «технический диктант», предполагающий прослушивание аудиотекста и запись его письменной версии, долгое время считался эффективным упражнением для развития навыков аудирования и письма и часто выносился на самостоятельную работу [4]. В эпоху доступных онлайн-переводчиков и ИИ-сервисов, способных мгновенно транскрибировать аудио, выполнение такого задания вне аудитории теряет смысл, так как студент может получить готовый текст, не прилагая собственных усилий. Подобные задания теперь требуют строгого контроля в аудитории или полной трансформации в интерактивный формат.

В условиях ИИ-насыщенной образовательной среды на первый план выходит проблема адаптации педагогических практик и развития новых компетенций самих преподавателей. Решение этой комплексной задачи требует консолидации усилий всех участников образовательного процесса: преподавателей, осваивающих новые инструменты, специалистов в области ИИ, разрабатывающих педагогически релевантные решения, и самих обучающихся, чей опыт и обратная связь являются критически важными для успешной интеграции технологий [2].

Выводы. Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что искусственный интеллект становится мощным катализатором позитивных изменений в обучении иностранному языку в техническом вузе. Его главная ценность на современном этапе заключается не в попытке заменить преподавателя, а в предоставлении ему эффективных инструментов для решения методических проблем. ИИ берет на себя значительную часть рутинной, трудоемкой работы – подбор, адаптацию и персонализацию учебных материалов, генерацию тестов и упражнений. Это высвобождает временные и интеллектуальные ресурсы педагога, которые могут быть направлены на его творческую деятельность: разработку авторских методик, углубленное индивидуальное взаимодействие со студентами, анализ их образовательных траекторий и профессиональное саморазвитие.

Представленный практический опыт работы с нейросетью DeepSeek показывает, что персонализация содержания обучения на основе ИИ не просто возможна, но и высокоэффективна. Адаптация текстов под конкретные инженерные специальности, создание профессионально-ориентированных тестов и геймифицированных упражнений напрямую способствует повышению мотивации студентов. Когда будущий инженер видит, что иностранный язык становится не абстрактной дисциплиной, а реальным инструментом познания его будущей профессии, его отношение к предмету меняется.

Вместе с тем, внедрение ИИ ставит перед педагогическим сообществом новые задачи. Возникает необходимость в пересмотре и модернизации традиционных методов контроля и форм самостоятельной работы, которые могут быть скомпрометированы доступностью ИИ-инструментов. Более того, возникает потребность в формировании новой цифровой компетенции самого преподавателя – «ИИ-грамотности», включающей умение грамотно формулировать запросы (промпты), критически оценивать результаты работы нейросетей и этично интегрировать их в образовательный процесс. Внедрение ИИ в образование не только делает процесс обучения более эффективным, увлекательным и персонализированным, но и открывает новые горизонты для непрерывного профессионального роста преподавателей.

Литература:

1. Евдаш, В.М. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: новые горизонты / В.М. Евдаш, Н.Н. Журавлева, О.В. Козлова // Право в эпоху искусственного интеллекта: перспективные вызовы и современные задачи:

сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. форума, Тюмень, 17-19 октября 2024 г. – Тюмень: ТюмГУ-Press, 2024. – С. 211-214. – EDN: PTMLZF

2. Искусственный интеллект и его роль в построении индивидуальной траектории развития обучающихся в вузах / Н.Н. Кузьмин, И.Н. Глазунова, Н.А. Чистякова, Л.С. Байтимерова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 3-1. – С. 113-121. – DOI: 10.25726/f3942-2092-6900-m. – EDN: QPGZLF

3. Лаптева, Е.Ю. Особенности формирования навыка рецептивного и продуктивного использования пассивных конструкций на занятиях по иностранному языку в техническом вузе / Е.Ю. Лаптева, А.С. Крылова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2024. – № 213. – С. 63-73. – DOI: 10.33910/1992-6464-2024-213-63-73. – EDN: MFPAER

4. Крылова, А.С. Формирование навыков аудирования в профессионально направленном обучении английскому языку в техническом университете / А.С. Крылова // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 4(21). – С. 119-126. – EDN: XTHUDB

5. Krylova, A.S. Communicative, pragmatic and linguocognitive aspects of texts selection for engineering education at technical university / A.S. Krylova // Proceedings of the International Scientific Conference. – 2026. – P. 578-581. – EDN: HDSMDJ

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Куваева Марина Михайловна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);
студент 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование» направленность «Технология. Информатика» Ефимова Карина Андреевна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа)

СОВРЕМЕННОЕ ИНЖЕНЕРНОЕ ИСКУССТВО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы к инженерному искусству в рамках учреждения дополнительного образования детей. В последнее время пристально обратили внимания на значимость дополнительного образования детей, которое усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует развитию практико-ориентированной профессиональной ориентации. Рассматривая инженерное искусство, как деятельность, направленную на изучение и создание оригинального решения высокого функционально-эстетического уровня, необходимо отметить, что в этом определении отражены категории философия, экономика, инженерная психология, техническая эстетика, эргономика. В статье представлены методы и примеры, направленные на развитие инженерного и творческого мышления у детей и подростков с использованием современных цифровых технологий. Рассмотрены сферы 3D-моделирования, робототехники, искусственного интеллект и дизайна в образовании и их актуальность среди обучающихся. В современном мире развитие технического творчества имеет решающее значение для появления будущих компетентных специалистов в сфере инженерии, отвечающими всем запросам общества. В статье основное внимание уделено проектно-техническому творчеству, в процессе которого формируется умение анализировать и структурировать полученную информацию, находить нестандартные решения и использовать теоретические знания в практике. Этот подход побуждает детей к углубленному изучению предмета, благодаря возможностям рассматривать на реальных примерах законы и закономерности поведения физических тел в природе. В статье описывается опыт работы на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования Сибайского детского технопарка «ТехноТерра». Предложенные методики и техники обучения положительно влияют на развитие технического творчества и формированию ключевых компетенций у детей и подростков. Представлены всероссийские и региональные программы, реализуемые в учреждении, которые способны заинтересовать молодое поколение к получению знаний в инженерном творчестве.

Ключевые слова: инженерное искусство, дополнительное образование детей, техническое творчество, технология, робототехника, 3D-моделирование, креативное мышление, цифровые технологии, проектно-ориентированное обучение, искусственный интеллект.

Annotation. The article discusses modern approaches to engineering within the framework of the institution of additional education for children. Recently, we have been paying close attention to the importance of additional education for children, which enhances the variable component of general education and promotes the development of practice-oriented professional orientation. Considering engineering as an activity aimed at studying and creating an original solution of a high functional and aesthetic level, it should be noted that this definition reflects the categories philosophy, economics, engineering psychology, technical aesthetics, ergonomics. The article presents methods and examples aimed at developing engineering and creative thinking in children and adolescents using modern digital technologies. The fields of 3D modeling, robotics, artificial intelligence and design in education and their relevance among students are considered. In the modern world, the development of technical creativity is crucial for the emergence of future competent specialists in the field of engineering, meeting all the needs of society. The article focuses on design and technical creativity, which develops the ability to analyze and structure the information received, find non-standard solutions and use theoretical knowledge in practice. This approach encourages children to study the subject in depth, thanks to the opportunities to consider the laws and patterns of behavior of physical bodies in nature using real examples. The article describes the experience of working on the basis of the Municipal budgetary institution of additional education of the Sibai Children's Technopark Technoterra. The proposed teaching methods and techniques have a positive effect on the development of technical creativity and the formation of key competencies in children and adolescents. The All-Russian and regional programs implemented at the institution are presented, which are able to interest the younger generation in gaining knowledge in engineering.

Key words: Engineering arts, additional education for children, technical creativity, technology, robotics, 3D modeling, creative thinking, digital technologies, project-based learning, artificial intelligence.

Введение. Современная образовательная система предъявляет к обучающимся новые требования. На данный момент недостаточно обладать знаниями предмета, но и необходимо уметь применять их на практике, используя лекционный материал. В условиях постоянно изменяющегося мира, необходимо уметь адаптироваться под актуальные запросы общества и их условий. Это предполагает, что будущее поколение будет уверенно использовать технические знания для решения современных проблем, начиная от простого компьютера до создание сложных конструкций и программирования

на определенный алгоритм действий.

Ключевую роль занимают учреждения дополнительного образования детей в развитие инженерных навыков с самого юного возраста. Именно они предоставляют необходимую материальную и методическую базу для наиболее эффективного и интересного развития инженерных навыков. Делая процесс не только познавательным для обучающихся, но и увлекательным, включая их в проекты и командные работы.

Изложение основного материала статьи. Инженерное искусство – целесообразная деятельность, направленная на изучение, создание и управление искусственными объектами, результатом которой является оригинальное решение высокого функционально-эстетического уровня [6, С. 81]. Под этим подразумевается активная связь теоретической части с практической, участие в проектах и их создание. Основываясь на творческой деятельности, направленной на постановку новой задачи, получение новых результатов при ее решении [4, С. 4]. Соблюдая эстетическую и функциональную сторону при создании технических решений, способствуя углубленному изучению инженерии.

Инженерное искусство возникает еще со времени античности, в котором фигурировало конструирование и создание механизмов для мирных и военных нужд, строительство гидротехнических сооружений, использование подъёмных механизмов, создание гидравлических технологий для добычи металлических руд. Все было воссоздано для того, чтобы облегчить жизнь и автоматизировать бытовые процессы, уменьшая нагрузку на человека.

Массовый переход от ручного труда к машинному подняло инженерное дело на еще одну ступень развития и возвысила спрос знаний в этой сфере уже на тот момент. На свет появилось множество металлических конструкций, паровых машин и в последующем остальные механизированные транспорты. После начался период кибернетики, в котором был введен термин «Технологическое искусство» или же «Техно-арт», французским историком и искусствоведом Франком Поппером.

Техно-арт (технологическое искусство) – это сочетание новейших технологий и художественного творчества. Этот вид искусства использует достижения в области виртуальной и дополненной реальности, искусственного интеллекта и робототехники, чтобы расширить границы традиционного художественного выражения. В нынешнее время актуально называть это инженерным искусством, что теперь захватывает такие направления как: 3D-печать, искусственны интеллект (ИИ), робототехника, электрорадиотехника и другие.

В 2018 году в России утверждена национальная программа «Цифровая экономика», в который входят 6 федеральных проектов с общим финансированием в 1,6 трлн рублей: нормативное регулирование цифровой среды; информационная инфраструктура; кадры для цифровой экономики; информационная безопасность; цифровые технологии; цифровое государственное управление. В 2017 году Правительство Российской Федерации утвердило первую дорожную карту по развитию Национальной технологической инициативы (НТИ). В качестве наиболее перспективных направлений отмечены цифровое проектирование и моделирование, новые материалы, аддитивные технологии, индустриальный интернет и робототехника [1, С. 22].

Основной целью развития научно-технического творчества школьников является выявление и поддержка одаренных обучающихся, развитие их интеллектуальных, творческих способностей, поддержка научно-исследовательских интересов [12, С. 6]. Поэтому интеграция робототехники в учебный процесс был необходим для полной реализации новой модели обучения, предполагающая объединение естественных наук и технических дисциплины.

Возник современный термин «STEM-образование» на основе внедренных технологий, в котором механические конструкторы приобрели программируемые платформы и теперь сочетают в себе несколько возможностей развития. Благодаря этому, робототехника стала основным инструментов технического мышления в образовании среди детей и подростков [3].

В рамках учреждений дополнительного образования детей, такие направления необходимы для создания условий развития интереса и формирование эстетического отношения к техническим сферам. Важным ориентиром становится инженерное искусство, требующее креативности, умения сотрудничать и усовершенствования своих идей.

Для того, чтобы эффективно реализовать творчество с помощью технических средств, необходимо иметь методические материалы, отвечающие всем необходимым стандартам и запросам. Они подразумевают наличие работ в мастерских, лабораториях, заданий с проектной деятельностью, объединение разных дисциплин, использование нынешних цифровых инструментов (система автоматизированного проектирования, 3D-печать, микроэлектроника на базе Arduino/Raspberry Pi, симуляции, виртуальная и дополненная реальность) [5; 10]. Помимо этого, весь процесс обучения должен идти совместно с педагогом и другими обучающими, для более лучшего и быстрого усвоения темы занятий. Используя практические демонстрации, направленность на участие в выставках и иных конкурсных мероприятиях, создание собственных проектов. Индивидуализация обучения происходит благодаря задачам, что каждый ученик имеет возможность доработать, создать уникальные наработки и находить альтернативные способы выражения мыслей.

Организация персональных проектов в рамках учреждения дополнительного образования детей, является одним из приоритетных методов обучения для учащихся. Работа над любым образовательным проектом – это самостоятельная индивидуальная работа обучающегося, нацеленная на решение какой-либо значимой проблемы. Использование метода проектов дает возможность широкого использования уже полученных знаний, умений и навыков [8, С. 9]. Необходимость соблюдать технические качества и эстетической стороны в проекте, способствуют параллельному развитию творческого и инженерного мышления. Дети учатся определять проблему и искать для нее решение, путем проб и ошибок, выискивая наилучший вариант. Включение в процесс дизайнерского мышления, оформления инженерных изделий, стимулирования развития творческих способностей. Активно участвуют в командных работах, в которые предоставляют обучаемым времени для работы в парах, обсуждение промежуточных решений, запись текущих достижений в процессе решения проблемы [2, С. 111]. Кроме того, групповые работы, публичные выступления и защита проектов, развивают коммуникативные и сотруднические навыки. Освоение современных цифровых технологий углубляет знания для будущей профессии в сфере инженерии.

Создание условий для развития инженерных навыков выполняют приоритетно учреждения дополнительного образования детей. Примером одних из исполняющих роль формирования технических навыков, является Сибайский детский технопарк «ТехноТерра» город Сибай, Республики Башкортостан. По настоящее время учреждение имеет 8 функционирующий объединений, из них присутствует естественнонаучная направленность - «Биоквантум», «Юниквантум» и так же техническое направление – «Лаборатория моды и дизайна», «Медиалаб (компьютерная анимация)», «Медиалаб (компьютерный дизайн)», «Скетчинг для начинающих», «IT-гений» и «Робоквантум». Количество обучающихся варьируется от 250 до 350 детей каждый учебный год и наиболее востребованным объединением является «Робоквантум».

Работа учреждения дополнительного образования направлена на стимулирование интереса детей к технологиям, с помощью проведения выставок, участие в проектах и конкурсах, организация хакатонов и участие в региональных программах. Одним из крупных проводимых проектов является дизайнерский хакатон «Вселенная Батыров» в 2024 году и «Арт-Ижад» прошедший в 2025 году, где основная цель развивать техническое творчество среди детей и ознакомить их с

национальными героями Республики Башкортостан, предлагая перенести народных героев сказок в цифровой формат с помощью современных технологий, опираясь на текстовое описание персонажей.

Учреждение является активным участников с 2024 года во всероссийском проекте – Национальная киберфизическая платформа «Берлога». Призванным вовлечь учащихся в технологическое образование через мобильные игры с общим сюжетом. В рамках проекта были организованы многочисленные мастер-классы для обучающихся и желающих, на тему создания персонажей «Кибер-медведь» в электронном формате, используя графический планшет и персональный компьютер. Так же мастер-классы на тему «Знакомство и программирование для мобильной игры «Берлога», «Создание мерча по мотивам игры «Берлога»», «Компьютерная анимация персонажа игры «Берлога»». Произведена беседа на тему «Виртуальные помощники в нашей жизни», с целью ознакомления с современными программными обеспечениями на основе искусственного интеллекта. Организовали конкурс «Акустика» для обучающихся технопарка, предполагающая использование специализированных плат (микрофоны, динамики, обрабатывающая плата).

Федеральный проект «Успех каждого ребёнка», национального проекта «Образование» в учреждении Сибайского детского технопарка «ТехноТерра» в сентябре 2022 года побудило открытие объединение технической направленности «IT-гений», что функционирует по настоящее время и пользуется спросом среди обучающихся. Дети от 7 до 17 лет имеют возможность научиться основам программирования на языке Python, разработки сайтов, веб-дизайна и ознакомиться с программами, как «Visual Studio Code», предоставляя большое количество инструментов для разработки от одностраничного сайта до desktop приложения. Посещение данного объединения происходит вне зависимости от уровня знаний и стремится выявлять таланты каждого ребенка и координировать их будущее в прогрессивном мире.

Для реализации инженерного творчества в учреждениях дополнительного образования детей требуется финансовая поддержка, предполагающая обеспечение необходимым оборудованием, материалами и инструментами для проведений мастер-классов, организаций и участий в соревнованиях и конкурсах. В наших реалиях, учреждения часто сталкиваются с ограниченностью материалов и недостатком кадров, готовых обучать новейшим технологиям.

Неотъемлемой частью становится подготовка педагогов на дополнительные компетенции в техническом направлении по индивидуализации методов и техник в проектах, получение более обширных знаний по инженерии. В работах преподавателей Сибайского института (филиала) Уфимского университета науки и технологий описываются ключевые аспекты, профессиональные компетенции, характеризующие ключевую роль в подготовке будущих педагогов дополнительного образования, учителей технологии и информатики в условиях цифрового мира [7; 11].

Современные программы дополнительного образования по ряду направленностей реализуются с использованием новых, в том числе цифровых технологий и средств обучения. Эффективность решения задач подготовки педагогов к работе в современной технологической среде (техносфере) напрямую зависит от организации дополнительного профессионального образования [9, С. 11]. Важным аспектом является и обеспечение кабинетов для проведения занятий всей необходимой техникой и наглядными материалами. Своевременным доступом к актуальным инструментам и устойчивая возможность совместной работы с другими учреждениями образований или производствами.

Выводы. Инженерное искусство представляет собой фигурирующее направление 20-го века, что будет актуальным еще на долгое будущее. Учреждения дополнительного образования детей предоставляют платформу для эффективной практики и интересным методом подачи знаний, с целью изучения новейших направлений.

Дальнейшее продвижение технического творчества требует тщательного подхода и продуманной методической основы, что может учитывать постоянно меняющиеся техники и запросы общества. С учетом региональных адаптированных программ, индивидуальных планов обучения, создание механизмов сетевого взаимодействия, способных обеспечить значимость инженерного искусства в учреждениях дополнительного образования детей. Которые будут способствовать формирование у будущего поколения компетенций, необходимых для успешного профессионального развития в условиях цифровой эпохи.

Литература:

1. Берестова, С.А. Введение в инженерную деятельность: учеб. пособие / С.А. Берестова, Е.М. Романовская, Е.А. Савина. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2022. – 102 с.

2. Веремейчик, О.В. Практика формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза: пособие для преподавателей вузов / О.В. Веремейчик. – Минск: БНТУ, 2011. – 188 с.

3. Волосовец, Т.В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество / Т.В. Волосовец. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.

4. Глебов, И.Т. Методы технического творчества: учеб. пособие / И.Т. Глебов. – Санкт-Петербург: Лань, 2016. – 110 с.

5. Долотов, Б.И. Основы ТРИЗ: учеб. пособие для вузов / Б.И. Долотов. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, 2010. – 173 с.

6. Корнилов, И.К. Основы инженерного искусства: монография / И.К. Корнилов. – Москва: МГУП им. Ивана Федорова, 2014. – 372 с.

7. Куваева, М.М. Формирование информационно-технологической компетенции в процессе профессиональной подготовки будущего учителя технологии и информатики: пути, принципы, условия / М.М. Куваева, Ш.Р. Мусин, Г.Х. Валеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 202-204

8. Кунилова, О.В. Индивидуальный проект. Проектно-исследовательская деятельность: учеб. пособие / О.В. Кунилова. – Москва: КНОРУС, 2025. – 176 с.

9. Литвинов, Б.В. Основы инженерной деятельности: курс лекций / Б.В. Литвинов. – Москва: Машиностроение, 2005. – 282 с.

10. Малыхина, Л.Б. Развитие научно-технического творчества в системе дополнительного образования детей: учеб.-метод. пособие / Л.Б. Малыхина. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2019. – 265 с.

11. Мусин, Ш.Р. Психолого-педагогические аспекты учебно-исследовательской деятельности будущих бакалавров / Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева // Неделя науки – 2025: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Сибай, 17-18 апреля 2025 г. – Сибай: Уфимский университет науки и технологий, 2025. – С. 613-614

12. Муштаев, В.И. Основы инженерного творчества: учеб. пособие для вузов / В.И. Муштаев, В.Е. Токарев. – Москва: Дрофа, 2005. – 254 с.

УДК 377

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИНАНСЫ ОРГАНИЗАЦИЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «БАНКОВСКОЕ ДЕЛО»

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации практических занятий по дисциплине «Финансы организаций» для студентов программы подготовки «Банковское дело». Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения практической направленности образовательного процесса в условиях возрастающих требований к профессиональной подготовке будущих работников банковской сферы. В работе изложены особенности преподавания дисциплины на уровне среднего профессионального образования с учетом уровня подготовки обучающихся. Отдельное внимание уделяется роли практических занятий в формировании у студентов навыков финансового анализа, планирования и принятия управленческих решений. Авторами обоснована необходимость использования современных методов обучения, включая кейс-методы, индивидуальный подход, проектное обучение. В статье последовательно рассматривается процесс подготовки курсового проекта, как ключевого элемента практической подготовки. Приведены основные этапы выполнения проекта, последовательность проведения финансовых расчетов, роль и участие педагога в подготовке работы студентом. Подробно описана методика проведения комплексного анализа финансового состояния предприятия, проводимая при подготовке проекта. Выявлены основные проблемы, возникающие в процессе подготовки курсовых проектов, включая недостаточный уровень самостоятельности обучающихся и использование искусственного интеллекта при подготовке работы. Обосновывается сформулированная форма защиты работы обучающимися.

Ключевые слова: финансы организаций, банковское дело, практические занятия, финансовый анализ, курсовой проект, финансовое состояние, ликвидность, платежеспособность, финансовая устойчивость, деловая активность, банкротство, образовательный процесс, проектное обучение.

Annotation. This article examines the organization of practical classes in the «Corporate Finance» course for students enrolled in the «Banking» program. The relevance of this study stems from the need to enhance the practical focus of the educational process in the context of increasing demands on the professional training of future banking professionals. The paper outlines the specifics of teaching this course at the secondary vocational education level, taking into account the students' level of preparation. Particular attention is paid to the role of practical classes in developing students' skills in financial analysis, planning, and management decision-making. The authors substantiate the need to use modern teaching methods, including case studies, an individualized approach, and project-based learning. This article examines the process of preparing a course project as a key element of practical training. It outlines the key stages of project implementation, the sequence of financial calculations, and the role and participation of the instructor in student preparation. A detailed description of the methodology for conducting a comprehensive analysis of the company's financial condition during project preparation is provided. The main challenges encountered during course project preparation are identified, including the lack of student independence and the use of artificial intelligence in project preparation. The form of defense of work by students is formulated and justified.

Key words: organizational finance, banking, practical training, financial analysis, coursework, financial status, liquidity, solvency, financial stability, business activity, bankruptcy, educational process, project-based learning.

Введение. Современные условия развития финансового сектора меняют требования, предъявляемые работодателями к подготовке специалистов в банковском секторе. Современный работник банковского сектора-это специалист, профессиональная подготовка которого направлена на формирование базовых знаний о механизмах функционирования финансов не только в банковском секторе, но и на предприятиях различной организационно-правовой формы [7].

В современных условиях наблюдается разрыв между требованиями работодателей и уровнем подготовки выпускников, что обусловлено недостаточной практико-ориентированностью образовательного процесса. Данный разрыв проявляется в неспособности студентов применять теоретические знания при решении реальных профессиональных задач, в том числе при анализе финансового состояния организаций. По этой причине дисциплина «Финансы организации» является основополагающей при подготовке будущих банковских работников программы подготовки «Банковское дело» в аспекте формирования их представления о механизмах функционирования финансов предприятий, управлении денежными потоками и оценке финансового состояния хозяйствующих субъектов [6].

Вместе с этим при проектировании практических занятий по указанной дисциплине для студентов указанной программы подготовки необходимо учесть, что обучение реализуется по программе среднего профессионального образования и задания должны быть адаптированы под уровень знаний студентов, изучающих дисциплину, а также с учетом дисциплин, материал которых был освоен к моменту изучения дисциплины «Финансы организации».

При изучении любой дисциплины, раскрывающей специфику финансов как экономической категории и управления ими, особое внимание отводится организации практических занятий в ходе которых формируются базовые навыки анализа, планирования и принятия финансовых решений для коммерческих организаций. Развитие цифровых технологий и внедрение современных инструментов финансового анализа требуют пересмотра методов обучения и внедрения новых форм организации образовательного процесса, в том числе и практических занятий. Нововведение предполагает использование не только кейс-методов, проектного обучения, но и работы с финансовыми результатами хозяйствующих субъектов, а также активное применение цифровых технологий для обработки показателей и формирования управленческого решения [5].

Необходимость особого подхода к проектированию практических занятий обуславливается подготовкой обучающимися курсового проекта по дисциплине «Финансы организации» и его защите по итогам изучения курса. Такая форма работы позволяет студентам интегрировать полученные знания, развивать аналитическое мышление и формировать профессиональные компетенции, востребованные в банковской сфере.

Изложение основного материала статьи. Целью дисциплины «Финансы организации» выступает является

формирование у обучающихся системы теоретических знаний и практических навыков в области организации финансовых отношений предприятий, управления финансовыми ресурсами и анализа финансового состояния хозяйствующих субъектов. Задачи дисциплины включают в себя: изучение источников формирования финансовых ресурсов организаций, структуры капитала и особенностей управления им, освоение методов финансового планирования и прогнозирования, формирование навыков анализа финансовой отчетности организаций, включая оценку ликвидности, платежеспособности, финансовой устойчивости и рентабельности, проведения комплексной оценки финансового состояния организации и разработки мероприятий по повышению ключевых финансовых показателей деятельности организации.

Процесс изучения дисциплины «Финансы организации» студентами направления подготовки «Банковское дело» проходит на первом курсе во втором семестре. К этому моменту обучающиеся изучили такие дисциплины как «Финансы, денежное обращение и кредит», «Менеджмент», «Статистика» и располагают знаниями необходимыми для углубленного изучения организации финансов в организации, проведения анализа деятельности и формулировки обоснованных выводов. Занятия включают лекции, практические занятия и самостоятельную работу. Поскольку в формате лекционных занятий основной акцент делается на теоретической составляющей дисциплины, а по итогу изучения курса студенты защищают курсовой проект, то практические занятия ориентированы на его подготовку с сопровождением педагога, поскольку работы подобного вида выполняется обучающимися впервые [1].

Структура курсового проекта содержит введение, теоретический раздел, аналитическую часть, вывод и список литературы. В соответствии со структурой проекта подготавливаются тематики практических занятий. Поскольку в рамках работы над курсовым проектом обучающиеся изучают результаты финансовой деятельности конкретной организации, то на первых занятиях им предлагается выбрать объект исследования из предприятий, не принадлежащих страховой, инвестиционной и банковской сферам. Данное ограничение объясняется материалом дисциплины «Финансы организации», особенности финансов организаций финансового сектора изучаются студентами указанного направления подготовки в рамках других дисциплин. Вместе с этим преподавателем распределяются темы теоретической части курсового проекта, углублённому изучению которой будет посвящена работа в рамках курса.

На момент подготовки курсового проекта, обучающиеся первого курса, не обладают необходимым объемом навыков и знаний в подборе, анализе и систематизации информации по теме исследования. Поэтому после распределения тем им предлагается произвести обзор научной литературы и публикаций по их теме, определения степени проработанности вопроса, выделить актуальность темы исследования и сформулировать цель своего курсового проекта. Выполнение данного этапа под контролем педагога необходимо для своевременного внесения корректировок в подбор источников подготовки проекта, устранение распространённых ошибок, связанных с выбором устаревшего материала, недостаточной проработкой цели работы и формулировки задач, требующих ращения для достижения поставленной цели. Одной из ключевых проблем на данном этапе авторам представляется отсутствие инструмента действенного контроля за выполнение обучающимися этого этапа, поскольку в большинстве своем студенты стремятся его выполнить с помощью GPT-чата [3].

Сформулированные задачи позволяют сформировать структуру будущего проекта в виде содержания и названий параграфов глав работы. В рекомендациях к подготовке курсового проекта обозначено, что число параграфов не должно превышать три, а их содержание должно последовательно конкретизировать исследуемый вопрос от общих положений по управлению конкретной категории финансов к частному случаю управлению ими в отдельно взятой отрасли к которой принадлежит объект исследования курсового проекта. Теоретическая часть работы подготавливается студентами самостоятельно в рамках часов, отведенных на самостоятельное изучение дисциплины. На практических занятиях отводится время для разбора вопросов возникающих при подготовки теоретической части, исправления типичных ошибок, корректировки оформления первой главы, проводится работа с оформлением цитирования заимствованного текста. Остальное время практических занятий по дисциплине «Финансы организаций» отводится на изучение расчетов, связанных с оценкой финансового состояния организации, анализа основных финансовых документов [2; 4].

Цель анализа финансового состояния состоит в том, чтобы наглядно представить изменения, произошедшие в основных статьях бухгалтерской отчетности и помочь менеджерам компании принять решение в отношении того, каким образом продолжать свою деятельность. Основным источником анализа выступает бухгалтерский баланс, у каждого обучающегося он свой, поэтому выполнение заданий происходит индивидуально. Изначально, до начала анализа студентам предлагается провести исследование внешней среды в которой работает организация: сферу деятельности, темп развития отрасли, дать характеристику основных конкурентов, определить позицию предприятия на рынке с помощью SWOT и PEST анализа. Полученная картина в последующем вносит ясность в значения показателей деятельности организации позволяя интерпретировать причины роста или снижения отдельных из них.

Первым шагом анализа финансового состояния является построение аналитического баланса организации. Для этого берутся не менее трех последовательных периодов (лет) и проводятся расчеты абсолютных и относительных отклонений показателей, рассчитываются показатели структуры баланса. На практике обучающиеся учатся как рассчитывать указанные показатели, весь основной объем расчетов проводится во время, отведенное для самостоятельной работы. По итогам проведенных расчетов обучающимся предлагается сделать выводы о: изменении имущества предприятия, стоимости запасов за анализируемый период и как это может отразиться на последующей деятельности, изменилась доля заемных средств в совокупных источниках образования активов, какова структура заемного капитала и др. Полученные выводы позволят в дальнейшем сформулировать предложения по совершенствованию работы предприятия в аспекте управления отдельными финансовыми ресурсами.

Второй этап анализа включает оценку ликвидности и платежеспособности организации с учетом фактора времени: показатели рассчитываются для всех периодов, которые охватывает анализ. Для оценки ликвидности обучающимся предстоит рассчитать коэффициенты текущей, быстрой, абсолютной ликвидности и дать комплексную оценку ликвидности баланса предприятия в целом. Вместе с этим рассчитываются коэффициенты обеспеченности собственными средствами, маневренности функционального капитала.

Финансовая устойчивость организации служит залогом ее выживаемости и основой стабильности и характеризует такое состояние финансов, которое гарантирует ее постоянную платежеспособность. Для ее оценки обучающимися анализируются рассчитанные ими коэффициенты характеризующие данный критерий за весь анализируемый период. С целью анализа показателей прибыли и рентабельности компании реализуется экспресс-анализ прибыли от продаж, а также дается характеристика показателей рентабельности предприятия.

Одним из этапов формирования комплексной оценки организации выступает оценка ее деловой активности. Для этого в курсовой проект включены расчеты коэффициентов: оборачиваемости дебиторской задолженности предприятия, трансформации, длительности оборачиваемости дебиторской задолженности, оборачиваемости кредиторской задолженности, оборачиваемости материальных запасов, оборачиваемости собственного капитала предприятия, показатель фондоотдачи собственных средств и другие. По результатам расчетов показателей студентами формулируются выводы о деловой активности анализируемой компании. Заключительным этапом расчетов выступает оценка вероятности

банкротства организации. Анализ данного показателя начинается с идентификации основных рисков, влияющих на деятельность объекта исследования, в последующем проводится оценка вероятности банкротства по трем моделям на выбор обучающегося. В заключении второй главы приводятся выводы обобщающие анализ работы компании, выявляются ее сильные и слабые стороны, основное внимание уделяется показателям характеризующим вопрос исследуемый обучающимся в теоретической части.

В третьей, заключительной части работы, студенты формулируют собственные предложения по совершенствованию работы организации-объекта исследования. Предложения должны быть конкретными, конструктивными и обоснованными, опираться на результаты проведенного анализа. Всего студентам предлагается обозначить не более трех направлений работы организации по корректированию динамики показателей в положительную сторону.

После подготовки и проверки преподавателем на оригинальность курсовой проект выносится на защиту. Она может проводиться как в формате одного из практических занятий или осуществляться в присутствии сотрудников выпускающей кафедры. Предлагаемый формат дает возможность дать всестороннюю оценку проделанной работе, обучающийся получает навык публичного выступления с ответами на вопросы дискуссией, что в свою очередь представляется значимым шагом в подготовке студентов к защите дипломной работы в будущем.

Выводы. Профессиональная подготовка будущего работника банковского сектора в современных экономических условиях – это процесс, требующий пристального внимания и практической направленности при организации образовательного процесса. С одной стороны, практические занятия должны закреплять знания, полученные в лекционном формате, с другой, максимально демонстрировать практическую значимость получаемой информации.

Организация практических занятий по дисциплине «Финансы организаций» для студентов программы подготовки «Банковское дело» представляет собой один из ключевых элементов формирования профессиональных компетенций. Практико-ориентированный подход к обучению позволяет преодолеть разрыв между теоретической подготовкой студентов и требованиями работодателей, обеспечивая более качественную профессиональную подготовку будущих работников банковского сектора. Особое место в организации практических занятий отводится выполнению выполнение курсового проекта, направленного на комплексное исследование финансового состояния организации. Данная форма работы способствует интеграции теоретических знаний, полученных на лекционных занятиях и практических навыков, развитию самостоятельности обучающихся. Использование реальных данных бухгалтерской отчетности, проведение поэтапного финансового анализа, а также формирование обоснованных рекомендаций по улучшению деятельности организации позволяют студентам получить практический опыт, приближенный к профессиональной деятельности в будущем. Предложенная организация практических занятий у студентов указанного направления подготовки способствует формированию готовности к практической деятельности в условиях современной финансовой системы [8].

Литература:

1. Васильева, А.В. Формирование финансовой грамотности при подготовке специалистов банковского дела в организации среднего профессионального образования / А.В. Васильева // Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Шадринск, 27 февраля 2025 г. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2025. – С. 338-342

2. Воробчикова, Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации / Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-1

3. Донскова, Ю.И. Трансформация профессиональной деятельности под влиянием цифровизации (на примере работников банковского сектора) / Ю.И. Донскова, М.Д. Казаченко // Труд и социальные отношения. – 2024. – Т. 35. – № 4. – С. 34-41. – DOI: 10.20410/2073-7815-2024-35-4-34-41

4. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2

5. Жураев, О.И. Этапы организации практических занятий на основе VR-технологий и интерактивных методов / О.И. Жураев // Педагогическое образование. – 2025. – Т. 6. – № 4. – С. 129-133

6. Маланина, Ю.Н. Особенности персонала банковского сектора / Ю.Н. Маланина, А.О. Жаркой // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. ст. – Москва: ПЕРО, 2025. – С. 354-360

7. Маркова, О.М. Интеграция вузов и банков при подготовке квалифицированных кадров для финансовой индустрии / О.М. Маркова // Банковское дело. – 2019. – № 7. – С. 35-38. – EDN: CGNCUQ

8. Черноморец, Т.В. Подготовка учащихся колледжа к выпускной квалификационной работе в условиях актуализированных ФГОС СПО по специальности 38.02.07 «Банковское дело» / Т.В. Черноморец; отв. ред. Г.В. Назаров // Руководство выпускными квалификационными работами на СПО «Банковское дело»: обмен опытом: сб. ст. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 2022. – С. 26-33

Педагогика

УДК 377

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Шустова Ксения Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию этапов формирования финансовой культуры будущих педагогов в системе высшего образования. Актуальность данной темы обусловлена возрастающей ролью финансовой грамотности в современном обществе и необходимостью подготовки учителей, способных формировать у школьников основы рационального финансового поведения. В работе рассматривается содержание понятия финансовой культуры и раскрывается её значение в профессиональной подготовке будущих учителей. Отмечено, что современная подготовка будущих педагогов недостаточно акцентирована на вопросах финансово-грамотного поведения. Особое внимание уделяется

поэтапному характеру формирования финансовой культуры студентов педагогических направлений подготовки. Авторами выделяются пять ключевых этапов финансово-экономической подготовки в вузе. Каждый этап определяет логику последовательного формирования финансовой культуры педагога от изучения основной терминологии до внедрения полученного опыта в педагогическую практику. Сделан акцент на практико-ориентированном обучении, моделировании жизненных финансовых ситуаций. Определена значимость непрерывного образования педагогов в области финансов. Обозначена необходимость системной подготовки педагогов в области финансов с целью развития финансовой культуры.

Ключевые слова: финансовая культура, финансовая грамотность, будущие педагоги, высшее образование, подготовка учителей, финансовое образование, финансовое поведение, педагогическая деятельность, школьное образование, межпредметная интеграция.

Annotation. This article explores the stages of developing a financial culture among future teachers in higher education. The relevance of this topic stems from the growing role of financial literacy in modern society and the need to train teachers capable of instilling the fundamentals of rational financial behavior in schoolchildren. The paper examines the concept of financial culture and reveals its importance in the professional training of future teachers. It is noted that current training of future teachers does not sufficiently emphasize financially literate behavior. Particular attention is paid to the phased nature of developing the financial culture of students majoring in pedagogy. The authors identify five key stages of financial and economic training at the university. Each stage defines the logic of the consistent development of a teacher's financial culture, from the study of basic terminology to the implementation of acquired experience in pedagogical practice. Emphasis is placed on practice-oriented learning and modeling real-life financial situations. The importance of continuous education of teachers in the field of finance is determined. The need for systematic training of teachers in the field of finance for the purpose of developing a financial culture is outlined.

Key words: financial culture, financial literacy, future teachers, higher education, teacher training, financial education, financial behavior, pedagogical activity, school education, interdisciplinary integration.

Введение. Население, которое владеет финансовой культурой является для страны своеобразным гарантом устойчивости. Низкий уровень финансовой грамотности приводит к отрицательным последствиям для самих потребителей финансовых услуг, государства и общества в целом. Проблема низкой финансовой грамотности является для России относительно новой. В настоящее время умением рационально распоряжаться деньгами обладает лишь малая часть населения Российской Федерации. В связи с этим формирование финансовой культуры в системе высшего образования, а особенно будущих педагогов-учителей средней школы, приобретает особую значимость в условиях современной экономической среды и повышения требований к финансовой грамотности населения. Современное общество характеризуется активным развитием финансовых технологий, расширением спектра банковских услуг и инвестиционных инструментов, что требует от граждан способности принимать обоснованные финансовые решения. В этой связи возрастает роль системы образования, которая должна формировать у подрастающего поколения основы рационального финансового поведения [7; 8].

Значительная ответственность в данном процессе возлагается на школьных учителей, поскольку именно они способны интегрировать элементы финансовой грамотности в образовательный процесс и формировать у учащихся базовые представления о финансовых отношениях. Следовательно, подготовка будущих педагогов должна включать целенаправленное формирование финансовой культуры, позволяющей им не только эффективно управлять собственными финансовыми ресурсами, но и использовать соответствующие знания в профессиональной деятельности. Дисциплины «Основы финансовой культуры», «Финансово-экономический практикум», «Основы финансовой грамотности» и другие, позволяющие сформировать компетенции, дающие возможность осознанно, обдуманно и грамотно подходить к оценке предложений финансового рынка, управлять собственными финансовыми ресурсами, планировать расходы, давать критическую оценку своим доходам, стали неотъемлемой частью финансово-экономического образования будущего бакалавра. Формирование финансовой культуры будущих педагогов в системе высшего образования заслуживает особого внимания: молодые специалисты, приходя в школу, должны обладать сформированными компетенциями грамотного финансового поведения, а также методиками, позволяющими передать полученные знания через материал своих дисциплин ученикам [3].

Основная проблема в формировании финансовой грамотности современной молодежи состоит в том, что зачастую обучающиеся обладают фрагментарными знаниями о финансах, рисках сопряженных с использованием инструментов финансового рынка, страховании. Большая часть знаний будущих педагогов сформирована с опорой на самостоятельно полученный опыт, охватывает вопросы затрагивающие исключительно личное финансовое планирование, ограниченное распределением доходов с целью покрытия текущих потребностей. Вместе с этим, зачастую дисциплины, направленные на формирование финансовой культуры, преподается с акцентом на теорию. Поэтому информации для развития практических навыков грамотного финансового планирования у будущих педагогов недостаточно для осмысленного и ответственного финансового поведения. В данной статье мы рассмотрим основные этапы формирования финансовой культуры будущих педагогов в системе высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Формирование финансовой культуры обучающихся вуза начинается задолго до поступления в высшее учебное заведение: семейные традиции, изучаемый материал среднеобразовательной школы и иные факторы позволяют сформировать начальное представление об экономике страны, процессах, происходящих в ней и ее влиянии на поведенческие мотивы населения в области финансов. Зачастую, полученный опыт в изучении экономических дисциплин не оказывает положительного влияния на готовность большинства школьников расширять свои знания в этой сфере в дальнейшем. По этой причине одним из первых шагов при развитии финансовой культуры в вузе должна стать работа по формированию мотивации у студентов изучать финансово-экономические дисциплины. Рост числа предоставляемых населению финансовых услуг показывает необходимость постоянного обновления знаний в данной сфере, и эта идея должна быть донесена до обучающихся еще в школе. Для этого школьные педагоги сами должны обладать сформированной финансовой культурой достаточной для пояснения механизмов рынка, финансовых рисках и ответственности при принятии финансовых решений, а также быть готовыми развивать ее.

В процессе преподавания финансовых дисциплин до будущих педагогов необходимо донести, что изучение процессов личного финансового планирования, налогообложения, страхования и инвестирования есть неотъемлемая часть современной жизни общества. На этом этапе студенты должны осознать, что финансовая грамотность важна как для их обычной повседневной жизни, так и для будущей профессиональной деятельности в целом. Вместе с этим важно осознание будущими педагогами ключевого значения финансовой культуры для общества в целом и формирования личности ученика в частности.

Выше обозначенные цели могут быть достигнуты практической направленностью материала дисциплин, направленных на формирование финансовой культуры. Создание информационной базы, к которой обучающиеся могут обращаться и по окончании изучения курса, с информацией содержащую: предложения банков, сравнительный анализ стоимости страховых

продуктов, динамику стоимости ценных бумаг.

На начальном этапе обучения необходимо познакомить студентов с базовыми понятиями финансовой культуры. Это может быть реализовано через проведение курсов, семинаров и лекций, посвященных основам экономики и финансов. Педагогам не обязательно становиться профессионалами в финансовой области, инвесторами, бухгалтерами, экономистами и т.д., но при этом понимание базовых и фундаментальных вещей финансовой культуры у будущих педагогов должно быть сформировано. Важной задачей данного этапа является формирование у студентов понимания того, что финансовая культура является важной составляющей общей культуры личности и оказывает существенное влияние на качество жизни человека. На данном этапе будущие педагоги должны освоить модели личного бюджета, порядок инвестирования и сохранения средств. Дополнительно стоит затронуть вопрос прав потребителей, порядок заключения и расторжения договоров финансового содержания, изучить возможные схемы, которые используются мошенниками для хищения средств граждан [4].

Второй этап связан с изучением моделей рационального финансового поведения, осознанного потребления, вопросов покупательского выбора и изучением методов маркетинга влияющих на потребительское предпочтение. Отдельно стоит рассмотреть банковские продукты, применение их в различных сферах жизни современной семьи: накопление, долгосрочное финансовое планирование, текущее сохранение средств и другое. Практическая работа данного этапа-это моделирование реальных жизненных ситуаций: кредитования, формирования инвестиционного портфеля, выбора модели накоплений на пенсию, оценка предложений страховых компаний. Студенты также должны научиться составлять личные финансовые планы, что позволит им лучше управлять своими финансами в будущем. Знания о планировании и составлении бюджета, о сбережениях и инвестициях будут полезны им самим и их будущим ученикам.[2] Когда студент на собственном опыте научится управлять финансами и будет понимать основы финансовой культуры, он сможет донести это до своих учеников, используя различные собственные примеры. Если будущие педагоги будут рассказывать информацию, которую сами не умеют применять, то ученики хуже усвоят или совсем не усвоят основы финансовой культуры.

Третий этап связан с формированием ценностного отношения к финансовой культуре: представление о ней должно рассматриваться не только как совокупность знаний, но и установок, сочетающих в себе ответственность, рациональность и обдуманность в принятии решений относительно личного бюджета. Будущие педагоги должны осознавать свою роль в формировании финансовой культуры у своих учеников и воспитывать у них ответственное отношение к деньгам. Формирование финансовой культуры способствует также формированию базовых личностных качеств будущих педагогов: саморегуляции, планированию карьеры (например выбор работы исходя из финансового потенциала работы), формируются новые навыки, которые позволяют принимать рациональные решения по накоплению, распределению и использованию финансов. К этому моменту обучающиеся готовы обсуждать причины возникновения долговой нагрузки у граждан, изучать влияние необдуманных финансовых решений на благосостояние семьи и разрабатывать рекомендации по формированию устойчивого финансового поведения. Проводимые в формате дискуссии обсуждения выше обозначенных вопросов позволяет обучающимся развить навыки критического мышления и принятия решений.

Четвертый этап включает в себя воспитание ответственного отношения к финансам. Студенты должны осознавать значимость честности и «прозрачности» в финансовых вопросах. Будущий преподаватель должен понимать и осознавать моральные и правовые нормы управления финансами установленные государством. Основная обязанность учителя донесение до обучающихся необходимость личной ответственности при принятии решений в области финансов перед законом, близкими и что самое главное – перед собой. То, что будет транслироваться ученикам от педагогов в школе должно быть легитимно и правильно, они должны научить детей такому же законному и правильному отношению к финансам.

Последний этап формирования финансовой культуры – это непрерывное обучение и развитие. Финансовая сфера постоянно меняется, и будущие педагоги должны быть готовы к постоянному обновлению своих знаний. Поэтому даже после завершения обучения в вузе студенты должны обновлять свои знания о финансах, так как в современном мире постоянно происходят изменения, требующие новых знаний. Если педагог через 10 лет после выпуска из университета будет преподавать финансовую культуру по тем же материалам, что и изначально, то скорее всего некоторая информация, которую он будет давать ученикам будет уже устаревшей и не актуальной. Участие в курсах повышения квалификации, семинарах и конференциях поможет педагогам оставаться в курсе современных тенденций в области финансовой грамотности. Это также позволит им делиться своими знаниями с учениками и коллегами. Возможные в ходе повышения квалификации формы работы со студентами это – лекции проблемного и обобщающего типа, семинары, практические занятия аналитического и проектировочного характера, деловые игры, кейс-технологии, анализ практических ситуаций, мастер-классы, индивидуальные и групповые консультации, самостоятельная работа, защита итоговых проектных работ. Использование онлайн-курсов, очных курсов или работа с образовательными платформами отлично поможет поддерживать нужный уровень компетентности в данном вопросе. Так как государство сейчас активно поддерживает позицию, что уровень финансовой культуры нужно повышать, оно всячески поддерживает создание таких курсов и платформ, поэтому в наше время их большое количество.

Формирование привычки к самообразованию и изучению литературы по финансам поможет будущим педагогам оставаться компетентными специалистами и передавать актуальные знания своим ученикам. Педагог должен постоянно обновлять собственные знания, убедиться в актуальности информации перед тем, как сообщать ее на занятии своим ученикам. Повышение квалификации педагога также способствует повышению его личной мотивации, его личностных характеристик и его знаний. Полученные в ходе повышения квалификации знания педагог будет применять в собственной жизни, а потом транслировать свой опыт учащимся [1; 6].

Будущие педагоги на практических занятиях должны научиться разрабатывать и проводить уроки и занятия по финансовой грамотности исходя из возрастных и индивидуальных особенностей учеников, из способностей, навыков и умений. Педагог должен знать и использовать основные принципы применения системно-деятельностного, межпредметного методов, метаподхода в преподавании финансовой грамотности. Также необходимы знание и понимание основных принципов преподавания самой финансовой грамотности; умение строить образовательный процесс для обучающихся на основе этих принципов [5].

Выводы. Необходимость организации процесса формирования финансовой грамотности будущих педагогов объясняется социальными и экономическими нуждами современного общества и является важным фактором развития человека в целом. Знание финансовой грамотности необходимо будущим педагогам для того, чтобы они в своей личной жизни умели грамотно управлять финансами и в целом знали финансовую культуру, а также, чтобы они передавали эти знания своим ученикам в образовательных учреждениях, тем самым повышая уровень финансовой грамотности всего населения. Обучающиеся должны получать долгосрочное образование по основам финансовой культуры в рамках общего и дополнительного образования. Чтобы организовать эту работу системно, обучаться финансовой грамотности нужно не только профильным учителям предметникам, но и предметникам, не имеющим отношение к финансовой культуре.

Внедрение материала, способствующего развитие финансовой грамотности целесообразно включать в содержание уроков по математике, истории, иностранным языкам, географии и т.д. Будущие педагоги должны осознать свою роль в обучении детей основам финансовой грамотности. Это включает в себя не только передачу знаний, но и воспитание у учеников ответственного отношения к деньгам и умения принимать обоснованные решения.

Также педагогу важно владеть актуальной информацией о финансовой культуре, он должен знать основные направления государственной политики в области повышения финансовой грамотности населения, иметь представление об отечественном и зарубежном опыте. Уметь рассказать об основных тенденциях в области развития финансового образования в мире и в России, с учетом морально-этических и правовых норм. Если педагоги будут сами осознавать важность изучения финансовой культуры, а вузы будут создавать модули и курсы углубленного изучения финансов, не поверхностные и сжатые; если педагоги будут уметь разрабатывать занятия по финансовой грамотности опираясь на индивидуальные и возрастные особенности учащихся и будут постоянно обновлять знания в области финансовой культуры, то в конечном итоге это приведет к созданию более ответственного и финансово грамотного общества в целом, что является важной целью современного образования и государства. Если начать системную работу над обучением финансовой грамотности самих педагогов по всей стране, а не в отдельных ее частях, то в дальнейшем эти педагоги придут работать в школы, будут транслировать детям актуальные знания в области финансовой культуры и в скором времени все население страны станет финансово грамотным.

Литература:

1. Вагапова, Д.Р. Финансовая культура российской молодежи: финансовая грамотность, поведение и практики / Д.Р. Вагапова // Современная социологическая наука: ключевые тренды и перспективы исследования общества: сб. науч. тр. V Междунар. конф., Казань, 20-21 мая 2022 г. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – С. 158-164

2. Голубева, К.А. Финансовая культура в молодежной среде: опыт социологического исследования / К.А. Голубева // Теория и практика общественного развития. – 2022. – № 3(169). – С. 59-63. – DOI: 10.24158/tipor.2022.3.8

3. Иванова, А.О. Финансовая культура в современной России: диагностика проблем и стратегии трансформации / А.О. Иванова, В.В. Демочкин // Актуальные вопросы современной аграрной науки: материалы Национальной студенческой науч.-практ. конф., Рязань, 15 октября 2025 г. – Рязань: Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, 2025. – С. 75-80

4. Иванова, Н.Г. Финансовая культура в цифровом мире / Н.Г. Иванова // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2022. – № 6(138). – С. 63-67

5. Крылова, Е.В. Применение междисциплинарного подхода в процессе реализации дисциплины «Экономическая и финансовая культура» / Е.В. Крылова // Технолого-экономическое образование: достижения, инновации, перспективы: материалы XXI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Тула, 18-19 марта 2025 г. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2025. – С. 195-196

6. Кукуляк, А.В. Финансовая культура молодёжи / А.В. Кукуляк, Л.А. Швачкина // Инновационная экономика и современный менеджмент. – 2024. – № 3(47). – С. 44-50

7. Садченкова, Д.Ю. Финансовая культура как основа устойчивого финансового поведения: формирование долгосрочных сбережений и инвестиций / Д.Ю. Садченкова, А.Ю. Пенчук // К финансовой культуре через волонтерство, воспитание и просвещение: материалы I Областного форума по финансовой грамотности, Ростов-на-Дону, 24-25 апреля 2025 г. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2025. – С. 97-101

8. Чернов, В.А. Финансовая грамотность и культура потребления в поведенческой экономике как условие устойчивого развития / В.А. Чернов // Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий. – 2022. – Т. 84. – № 3(93). – С. 472-484. – DOI: 10.20914/2310-1202-2022-3-476-490

Педагогика

УДК 382.2

кандидат педагогических наук, доцент Лепшокова Елизавета Ахияевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ И ПРОБЛЕМ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В данной статье анализируются преимущества и проблемы интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс. Актуальность темы обуславливается тем, что внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс открывает широкие возможности для модернизации системы обучения. Современные интеллектуальные технологии способны значительно расширить функциональные возможности образовательных платформ. Они способны повысить эффективность учебного процесса и создать условия для более гибкой организации обучения. Целью данного исследования является анализ преимуществ и проблем интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс. Практическая значимость исследования очевидна. Перспективы дальнейшего развития искусственного интеллекта в образовании связаны с совершенствованием интеллектуальных образовательных платформ. Они также связаны с развитием адаптивных систем обучения и расширением возможностей анализа образовательных данных. Кроме того, важным направлением дальнейших исследований является разработка методических рекомендаций по использованию искусственного интеллекта в образовательной практике. Проведённое исследование показало, что искусственный интеллект обладает значительным потенциалом для развития современной образовательной среды.

Ключевые слова: искусственный интеллект, модернизация, образовательный процесс, эффективность, преимущество, эффективность, творческие способности.

Annotation. This article analyzes the advantages and challenges of integrating artificial intelligence into the educational process. The relevance of this topic lies in the fact that the introduction of artificial intelligence technologies into the educational process opens up vast opportunities for modernizing the educational system. Modern intelligent technologies can significantly expand the functionality of educational platforms. They can improve the efficiency of the educational process and create conditions for more flexible learning. The purpose of this study is to analyze the advantages and challenges of integrating artificial intelligence into the educational process. The practical significance of the study is obvious. Prospects for the further development of artificial intelligence in education are linked to the improvement of intelligent educational platforms. They are also linked to the development of adaptive learning systems and the expansion of educational data analysis capabilities. Furthermore, an important area for further research is

the development of methodological recommendations for the use of artificial intelligence in educational practice. The study showed that artificial intelligence has significant potential for the development of the modern educational environment.
Key words: artificial intelligence, modernization, educational process, efficiency, advantage, effectiveness, creativity.

Введение. Развитие информационных технологий в последние годы значительно повлияло на структуру и организацию образовательного процесса. Цифровизация образования стала одним из ключевых направлений модернизации образовательных систем во многих странах мира. В этом контексте особое значение приобретают технологии искусственного интеллекта, которые способны значительно расширить возможности образовательных платформ и создать новые формы взаимодействия между преподавателями и учащимися.

Важным преимуществом использования искусственного интеллекта в образовательной среде является возможность повышения эффективности образовательного процесса. Автоматизация ряда процессов позволяет сократить время, затрачиваемое на выполнение рутинных задач, и сосредоточить внимание на более важных аспектах обучения. Преподаватели получают возможность уделять больше времени развитию аналитического мышления учащихся, формированию практических навыков и развитию творческих способностей [1, С. 23].

Изложение основного материала статьи. Искусственный интеллект представляет собой область информационных технологий, направленную на создание компьютерных систем, способных выполнять задачи, требующие интеллектуальной деятельности человека. К таким задачам относятся анализ данных, распознавание речи и изображений, принятие решений, обучение на основе накопленной информации и обработка естественного языка. Современные системы искусственного интеллекта способны обрабатывать большие объёмы данных и выявлять закономерности, что делает их особенно полезными в образовательной среде.

В образовательной практике искусственный интеллект используется в различных направлениях. Одним из наиболее распространённых направлений является создание интеллектуальных образовательных платформ. Такие платформы позволяют автоматизировать многие элементы образовательного процесса, включая подбор учебных материалов, анализ учебных достижений учащихся и формирование рекомендаций по дальнейшему обучению. Интеллектуальные образовательные системы способны адаптировать содержание обучения в зависимости от уровня подготовки учащегося и его индивидуальных особенностей.

Другим важным направлением использования искусственного интеллекта является развитие адаптивного обучения. Адаптивные образовательные системы анализируют результаты учебной деятельности учащихся и на основе этих данных корректируют образовательный процесс. Например, если система выявляет, что учащийся испытывает трудности при изучении определённой темы, она может предложить дополнительные материалы, упражнения или альтернативные способы объяснения учебного материала. Такой подход позволяет повысить эффективность обучения и способствует более глубокому усвоению знаний.

Значительную роль технологии искусственного интеллекта играют и в анализе образовательных данных. Современные образовательные платформы собирают большое количество информации о процессе обучения: результаты тестов, время выполнения заданий, уровень активности учащихся и другие показатели. Использование алгоритмов искусственного интеллекта позволяет анализировать эти данные и выявлять закономерности, которые могут быть полезны для совершенствования образовательного процесса. На основе такого анализа преподаватели могут получать рекомендации по корректировке учебных программ и методик преподавания.

Особое место в образовательной среде занимают интеллектуальные системы поддержки обучения. Такие системы помогают учащимся получать ответы на вопросы, объяснять сложные темы и предоставлять дополнительные образовательные ресурсы. В некоторых случаях такие системы могут выполнять функции виртуального помощника, который сопровождает учащегося в процессе обучения и помогает ему ориентироваться в образовательной программе [2, С. 13].

Следует отметить, что использование искусственного интеллекта способствует развитию новых форм взаимодействия между преподавателями и учащимися. Технологии позволяют организовывать дистанционное обучение, использовать интерактивные образовательные платформы и создавать виртуальные образовательные пространства. Это особенно важно в условиях современного общества, где образование всё чаще осуществляется в цифровой среде.

Вместе с тем внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательную среду требует внимательного подхода. Необходимо учитывать педагогические особенности учебного процесса и обеспечивать гармоничное сочетание традиционных методов обучения с современными цифровыми технологиями. Искусственный интеллект должен рассматриваться как инструмент, дополняющий работу преподавателя, а не заменяющий его.

Кроме того, важным аспектом является подготовка педагогических кадров к использованию новых технологий. Преподаватели должны обладать необходимыми навыками работы с цифровыми образовательными платформами и понимать возможности применения искусственного интеллекта в образовательной практике. Это требует развития системы повышения квалификации педагогов и внедрения новых образовательных программ.

Вместе с тем использование искусственного интеллекта связано не только с преимуществами, но и с рядом проблем, которые необходимо учитывать при его внедрении в образовательную практику. Одним из основных преимуществ применения искусственного интеллекта является повышение эффективности образовательного процесса. Интеллектуальные системы позволяют автоматизировать ряд процессов, связанных с организацией обучения, анализом результатов и подготовкой учебных материалов. Это способствует сокращению времени, необходимого для выполнения рутинных задач, и позволяет преподавателям уделять больше внимания работе с учащимися, развитию их аналитических и творческих способностей. Значительное преимущество искусственного интеллекта заключается в возможности персонализации обучения.

Современные образовательные системы, использующие интеллектуальные алгоритмы, способны анализировать индивидуальные особенности учащихся и предлагать им персонализированные образовательные программы. Такой подход позволяет учитывать уровень подготовки каждого учащегося, его темп обучения и особенности восприятия учебного материала.

Персонализированное обучение способствует более эффективному усвоению знаний и повышает мотивацию учащихся. Искусственный интеллект также способствует расширению доступа к образованию. Онлайн-платформы, основанные на интеллектуальных технологиях, позволяют организовывать дистанционное обучение и предоставлять образовательные ресурсы учащимся независимо от их географического положения. Это особенно важно для регионов, где доступ к образовательным учреждениям может быть ограничен [3, С. 133].

Ещё одним преимуществом является возможность анализа образовательных данных. Современные образовательные системы собирают значительное количество информации о процессе обучения, включая результаты тестирования, активность учащихся и другие показатели. Использование алгоритмов искусственного интеллекта позволяет анализировать

эти данные и выявлять закономерности, которые могут быть полезны для совершенствования образовательных программ и методик преподавания.

Однако наряду с преимуществами внедрение искусственного интеллекта в образование связано с определёнными трудностями. Одной из основных проблем является необходимость создания соответствующей технологической инфраструктуры. Использование интеллектуальных образовательных систем требует наличия современных цифровых платформ, программного обеспечения и технического оборудования. В некоторых образовательных учреждениях такие условия могут быть недостаточно развиты [4, С. 142].

Серьёзной проблемой является также подготовка педагогических кадров. Для эффективного использования технологий искусственного интеллекта преподаватели должны обладать соответствующими цифровыми компетенциями. Это требует организации программ повышения квалификации и разработки методических рекомендаций по использованию интеллектуальных технологий в образовательной практике. Ещё одним важным аспектом являются этические вопросы использования искусственного интеллекта. При работе с образовательными платформами собирается большое количество персональных данных учащихся, включая результаты обучения и личную информацию. Поэтому необходимо обеспечить надёжную защиту данных и соблюдать принципы конфиденциальности.

Кроме того, некоторые исследователи выражают опасения, что чрезмерное использование интеллектуальных технологий может привести к снижению роли преподавателя в образовательном процессе. Однако большинство специалистов отмечает, что искусственный интеллект должен рассматриваться как инструмент, дополняющий работу преподавателя, а не заменяющий его.

Основная роль преподавателя заключается в организации учебного процесса, развитии критического мышления учащихся и формировании их личностных качеств. Следует также учитывать психологические аспекты внедрения технологий искусственного интеллекта. Не все учащиеся одинаково воспринимают цифровые образовательные инструменты. Некоторые учащиеся могут испытывать трудности при работе с новыми технологиями, поэтому важно сочетать использование интеллектуальных систем с традиционными методами обучения [5, С. 145].

Таким образом, внедрение искусственного интеллекта в образование имеет значительный потенциал для повышения качества образовательного процесса. Однако успешное использование интеллектуальных технологий требует комплексного подхода, включающего развитие технологической инфраструктуры, подготовку педагогических кадров и разработку этических норм использования цифровых систем.

Выводы. Современное развитие образования тесно связано с процессами цифровой трансформации, которые затрагивают практически все сферы образовательной деятельности. В условиях стремительного развития информационных технологий особое значение приобретает использование искусственного интеллекта, способного существенно расширить возможности образовательной среды и повысить эффективность учебного процесса. Технологии искусственного интеллекта постепенно становятся важным элементом образовательных систем, способствуя модернизации методов обучения и организации образовательной деятельности [6, С. 167].

Использование интеллектуальных технологий позволяет автоматизировать ряд процессов, связанных с организацией обучения, анализом образовательных данных и оценкой результатов учебной деятельности. Это способствует повышению эффективности образовательного процесса и созданию более гибких образовательных систем.

Одним из наиболее важных преимуществ использования искусственного интеллекта является возможность персонализации обучения. Интеллектуальные образовательные системы способны анализировать индивидуальные особенности учащихся и предлагать им адаптированные образовательные программы. Такой подход позволяет учитывать уровень подготовки учащегося, его темп обучения и особенности восприятия информации. В результате повышается эффективность усвоения учебного материала и формируется более устойчивый интерес к обучению. Значительную роль искусственный интеллект играет и в развитии новых образовательных технологий [7, С. 134].

Интеллектуальные обучающие платформы, виртуальные ассистенты, автоматизированные системы оценки знаний и аналитические инструменты позволяют существенно расширить возможности образовательных учреждений. Эти технологии помогают оптимизировать образовательные процессы и создавать условия для более эффективного взаимодействия между преподавателями и учащимися.

Вместе с тем внедрение искусственного интеллекта в образовательную практику сопровождается рядом проблем и вызовов. Среди них можно выделить необходимость развития технологической инфраструктуры, подготовку педагогических кадров, а также решение этических вопросов, связанных с использованием цифровых технологий. Важно обеспечить, чтобы внедрение интеллектуальных систем происходило с учётом педагогических принципов и способствовало развитию образовательной среды.

Особое внимание следует уделять подготовке преподавателей к использованию современных цифровых технологий. Педагогические кадры должны обладать необходимыми знаниями и навыками работы с интеллектуальными образовательными платформами. Это требует разработки программ повышения квалификации и внедрения новых образовательных подходов, ориентированных на использование цифровых технологий. Не менее важным является обеспечение баланса между использованием технологий и традиционными методами обучения [8, С. 136].

Искусственный интеллект не должен рассматриваться как замена преподавателя, поскольку педагог играет ключевую роль в формировании личности учащегося, развитии его критического мышления и воспитании нравственных качеств. Технологии искусственного интеллекта должны дополнять педагогическую деятельность и создавать дополнительные возможности для организации образовательного процесса.

В будущем можно ожидать появления более сложных образовательных систем, способных учитывать широкий спектр индивидуальных особенностей учащихся и создавать максимально эффективные условия для обучения. Кроме того, важным направлением дальнейших исследований является разработка методических рекомендаций по использованию искусственного интеллекта в образовательной практике.

Необходимо определить оптимальные способы интеграции интеллектуальных технологий в образовательные программы и разработать педагогические модели, учитывающие возможности современных цифровых инструментов [9, С. 233].

Таким образом, искусственный интеллект становится важным фактором развития современной образовательной системы. Его использование открывает новые возможности для повышения качества образования, развития персонализированных образовательных траекторий и совершенствования методов обучения. В то же время успешное внедрение искусственного интеллекта требует комплексного подхода, включающего развитие технологической инфраструктуры, подготовку педагогических кадров и разработку эффективных образовательных стратегий.

В заключение следует отметить, что использование технологий искусственного интеллекта может существенно изменить образовательную среду и создать новые условия для развития образовательных систем. При грамотном и ответственном подходе к внедрению интеллектуальных технологий они способны стать важным инструментом модернизации образования и способствовать формированию более эффективной и гибкой системы обучения.

Литература:
1. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие / Т.А. Барышева. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 206 с.
2. Каракотова, С.А. Формирование толерантности студентов в процессе обучения / С.А. Каракотова // Алиевские чтения: материалы научной сессии. – Карачаевск, 2020. – С. 9-14
3. Каракотова, С.А. Умственное воспитание как условие развития личности в карачаевской народной педагогике / С.А. Каракотова, З.К. Хачирова // Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 132-136
4. Лепшокова, Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения – 2020: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Карачаевск, 2020. – С. 140-144
5. Лепшокова, Е.А. Использование учебной игры на уроках иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 7(197). – С. 195-198
6. Лепшокова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепшокова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2022. – С. 166-170
7. Лепшокова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: сб. науч. ст. – Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 132-136
8. Лепшокова, Е.А. Фразеологические единицы и история их развития / Е.А. Лепшокова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 6(32). – С. 133-137
9. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: Междунар. сб. науч. ст. – Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 231-234

Педагогика

УДК 382.2
кандидат педагогических наук, доцент Лепшокова Елизавета Ахияевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. Данная статья посвящена теме «Основные методы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс». Актуальность исследования обусловлена тем, что современная система образования находится в условиях активной цифровой трансформации. В последние десятилетия развитие цифровых технологий существенно изменило многие сферы общественной жизни, включая образование. Искусственный интеллект становится важным инструментом. Он способен значительно расширить возможности образовательных технологий. Образовательные учреждения стремятся внедрять инновационные технологии. Они позволяют адаптировать обучение к потребностям учащихся, повышать качество образования. Это обеспечит более эффективное управление образовательными процессами. Целью данного исследования является анализ основных методов внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Исходя из цели исследования, поставлена задача: рассмотреть понятие искусственного интеллекта и его роль в образовательной среде. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации знаний о методах внедрения искусственного интеллекта в образовательную практику. Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов при разработке образовательных программ и цифровых образовательных платформ.
Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, возможность, образовательные программы, цифровые платформы, технологии, обучение.
Annotation. This article is devoted to the topic «Basic methods of introducing artificial intelligence into the educational process». The relevance of this study is determined by the fact that the modern education system is undergoing active digital transformation. In recent decades, the development of digital technologies has significantly changed many areas of public life, including education. Artificial intelligence is becoming an important tool. It has the potential to significantly expand the capabilities of educational technologies. Educational institutions strive to implement innovative technologies. These technologies allow them to adapt learning to student needs and improve the quality of education. This will ensure more effective management of educational processes. The purpose of this study is to analyze the key methods for implementing artificial intelligence in the educational process. Based on the purpose of the study, the objective is to examine the concept of artificial intelligence and its role in the educational environment. The theoretical significance of the study lies in the systematization of knowledge about the methods of introducing artificial intelligence into educational practice. The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained results in the development of educational programs and digital educational platforms.
Key words: digital technologies, artificial intelligence, opportunity, educational programs, digital platforms, technology, training.

Введение. Информационные технологии постепенно становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, способствуя появлению новых форм обучения, методов преподавания и инструментов оценки знаний. Одним из наиболее перспективных направлений развития образовательных технологий является использование искусственного интеллекта. Технологии искусственного интеллекта открывают новые возможности для организации учебного процесса, повышения эффективности обучения и создания более гибкой образовательной среды.

Проблема исследования заключается в необходимости определения наиболее эффективных методов внедрения искусственного интеллекта в систему образования. Несмотря на активное развитие образовательных технологий, процесс интеграции искусственного интеллекта в образовательную практику требует научного анализа и разработки методических рекомендаций [1, С. 6].

Целью данного исследования является анализ основных методов внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс и определение его роли в развитии современной образовательной среды.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

– рассмотреть понятие искусственного интеллекта и его роль в образовательной среде;

– определить основные направления использования технологий искусственного интеллекта в образовании;

– проанализировать методы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс;

– выявить преимущества и возможные ограничения использования искусственного интеллекта в системе образования.

Объектом исследования выступает современная образовательная среда. Предметом исследования являются методы внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Методологическую основу исследования составляют системный, технологический и педагогический подходы.

Системный подход позволяет рассматривать внедрение искусственного интеллекта как часть комплексной цифровой трансформации образования. Технологический подход направлен на анализ современных цифровых инструментов и их возможностей.

Педагогический подход позволяет оценить влияние технологий искусственного интеллекта на процесс обучения и образовательные результаты [2, С. 10].

В ходе исследования используются следующие методы: анализ научной и методической литературы, сравнительный анализ образовательных технологий, а также обобщение практического опыта внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

Изложение основного материала статьи. Искусственный интеллект представляет собой совокупность технологий и методов, позволяющих компьютерным системам выполнять задачи, которые традиционно требовали человеческого интеллекта.

К таким задачам относятся анализ информации, распознавание образов, обработка естественного языка, принятие решений и обучение на основе данных. В образовательной среде искусственный интеллект может использоваться для автоматизации различных процессов, включая оценку знаний учащихся, анализ образовательных данных и создание персонализированных образовательных программ.

Одним из ключевых преимуществ использования искусственного интеллекта в образовании является возможность персонализации обучения. Современные интеллектуальные системы способны анализировать результаты учебной деятельности учащихся и предлагать индивидуальные образовательные траектории. Это позволяет учитывать уровень подготовки учащегося, темп его обучения и особенности усвоения материала. Такой подход способствует повышению эффективности образовательного процесса и помогает учащимся более успешно осваивать учебные дисциплины [3, С. 133].

Кроме того, искусственный интеллект может значительно облегчить работу преподавателей. Автоматизация рутинных задач, таких как проверка тестовых заданий, анализ учебных результатов и подготовка учебных материалов, позволяет преподавателям сосредоточиться на более важных аспектах образовательной деятельности. В частности, преподаватели могут уделять больше внимания взаимодействию с учащимися, развитию их критического мышления и формированию профессиональных навыков.

Вместе с тем внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс связано с рядом проблем и вызовов. Среди них можно отметить необходимость разработки эффективных методик использования технологий искусственного интеллекта, подготовку педагогических кадров, а также решение вопросов, связанных с этическими аспектами применения таких технологий. Важно обеспечить, чтобы использование искусственного интеллекта способствовало развитию образовательной среды и не приводило к снижению роли преподавателя в учебном процессе [4, С. 142].

Развитие технологий искусственного интеллекта открывает широкие возможности для модернизации образовательного процесса. Современные образовательные учреждения всё чаще используют интеллектуальные цифровые системы, которые помогают оптимизировать обучение, повысить его эффективность и создать условия для индивидуального подхода к учащимся. Внедрение искусственного интеллекта в образование осуществляется через различные методы и технологические решения, которые позволяют интегрировать интеллектуальные алгоритмы в образовательную практику.

Одним из наиболее распространённых методов внедрения искусственного интеллекта является использование адаптивных образовательных систем. Адаптивное обучение предполагает автоматическую настройку образовательного процесса в зависимости от уровня подготовки и индивидуальных особенностей учащегося. Интеллектуальные алгоритмы анализируют результаты выполнения заданий, скорость усвоения материала и уровень сложности задач, после чего предлагают индивидуальные образовательные траектории. Такой подход позволяет учитывать различия между учащимися и делает обучение более эффективным [5, С. 197].

Другим важным методом является использование интеллектуальных обучающих платформ. Эти платформы представляют собой цифровые образовательные системы, в которых используются алгоритмы искусственного интеллекта для организации учебного процесса. Они могут включать интерактивные учебные материалы, тестовые задания, обучающие симуляции и виртуальные лаборатории. Интеллектуальные платформы способны анализировать активность учащихся и предлагать рекомендации по изучению материала.

Особое место среди методов внедрения искусственного интеллекта занимает автоматизированная система оценки знаний. Проверка учебных работ традиционно требует значительных временных затрат со стороны преподавателя. Использование технологий искусственного интеллекта позволяет автоматизировать этот процесс. Современные системы способны проверять тестовые задания, анализировать письменные ответы и даже оценивать устные выступления с использованием технологий распознавания речи. Это позволяет значительно ускорить процесс оценки знаний и обеспечить более объективный анализ учебных результатов [6, С. 167].

В последние годы всё более распространённым становится использование виртуальных ассистентов и образовательных чат-ботов. Такие системы могут отвечать на вопросы учащихся, помогать им ориентироваться в учебных материалах и напоминать о выполнении заданий. Виртуальные ассистенты работают круглосуточно и обеспечивают постоянную поддержку учащихся в процессе обучения. Они могут объяснять отдельные темы, предоставлять дополнительные материалы и помогать учащимся решать учебные задачи.

Ещё одним важным методом внедрения искусственного интеллекта является использование аналитики образовательных данных. Современные образовательные системы собирают большое количество информации о процессе обучения: результаты тестирования, активность учащихся, посещаемость занятий и другие показатели. С помощью алгоритмов искусственного интеллекта можно анализировать эти данные и выявлять закономерности, которые помогают улучшать образовательный процесс. Например, анализ образовательных данных позволяет выявлять темы, вызывающие наибольшие трудности у учащихся, и корректировать учебные программы [7, С. 134].

Значительную роль в образовательной практике начинают играть интеллектуальные системы поддержки преподавателей. Такие системы помогают преподавателям планировать учебные занятия, подбирать учебные материалы и анализировать результаты обучения. Искусственный интеллект может рекомендовать различные методические подходы, учитывая уровень подготовки учащихся и особенности учебной программы.

Отдельным направлением внедрения искусственного интеллекта является использование виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе. Хотя такие технологии напрямую не относятся к искусственному интеллекту, их сочетание с интеллектуальными алгоритмами позволяет создавать интерактивные образовательные среды. Например, учащиеся могут изучать сложные научные процессы с помощью виртуальных моделей, а интеллектуальные системы могут

адаптировать такие модели в зависимости от уровня подготовки учащегося [8, С. 134].

Кроме того, важным методом внедрения искусственного интеллекта является использование интеллектуальных систем для разработки учебных материалов. Алгоритмы искусственного интеллекта способны анализировать учебные тексты, создавать тестовые задания, формировать учебные рекомендации и даже генерировать образовательный контент. Это позволяет значительно ускорить процесс подготовки учебных материалов и обеспечить их соответствие образовательным стандартам.

Следует отметить, что успешное внедрение искусственного интеллекта в образование требует комплексного подхода. Необходимо учитывать не только технические возможности интеллектуальных систем, но и педагогические аспекты их использования. Технологии должны быть интегрированы в образовательный процесс таким образом, чтобы они дополняли работу преподавателя и способствовали развитию учащихся [9, С. 232].

Выводы. Внедрение искусственного интеллекта в образование осуществляется через различные методы, включая адаптивные образовательные системы, интеллектуальные платформы, автоматизированную оценку знаний, виртуальных ассистентов и анализ образовательных данных. Использование этих технологий способствует развитию современной образовательной среды и открывает новые возможности для повышения качества образования [10, С. 230].

Таким образом, искусственный интеллект становится важным элементом современной образовательной среды. Его использование способствует развитию новых образовательных технологий, повышению эффективности обучения и созданию более гибких образовательных систем. В то же время успешное внедрение технологий искусственного интеллекта требует комплексного подхода, включающего педагогическую подготовку, разработку методических рекомендаций и создание соответствующей технологической инфраструктуры.

Литература:

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

2. Каракотова, С.А. Формирование толерантности студентов в процессе обучения / С.А. Каракотова // Алиевские чтения: материалы научной сессии. – Карачаевск, 2020. – С. 9-14

3. Каракотова, С.А. Умственное воспитание как условие развития личности в карачаевской народной педагогике / С.А. Каракотова, З.К. Хачирова // Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 132-136

4. Лепшокова, Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения – 2020: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Карачаевск, 2020. – С. 140-144

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

6. Лепшокова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепшокова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2022. – С. 166-170

7. Лепшокова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: сб. науч. ст. – Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 132-136

8. Лепшокова, Е.А. Фразеологические единицы и история их развития / Е.А. Лепшокова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 6(32). – С. 133-137

9. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: Междунар. сб. науч. ст. – Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 231-234

10. Тоторкулова, К.А. Роль образования в социуме / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: Междунар. сб. науч. ст. – Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 228-231

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ломаско Павел Сергеевич
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Симонова Анна Леонидовна
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ СМАРТ-ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена результатам экспериментальной работы по организации исследовательско-технологической практики будущих учителей математики и информатики на основе смарт-подхода. Исследование проводилось в 2023-2025 гг. на базе Технопарка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. В педагогическом эксперименте приняли участие 94 студента второго курса бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль: Математика и Информатика). Экспериментальная и контрольная группы включали по 47 человек; предварительная диагностика подтвердила их однородность по уровню цифровых компетенций. Экспериментальная группа проходила практику в условиях реализации смарт-подхода, предполагающего трансформацию образовательной среды, педагогический дизайн образовательных материалов и технологичность организационных процессов. Контрольная группа проходила практику по традиционной методике с фронтальными формами организации учебной деятельности. Смарт-среда практики реализована на базе системы управления обучением Moodle с применением модулей виртуальных команд, адаптивной аналитики, автоматических уведомлений и педагогического менеджмента. Статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни показал значимые различия между группами по уровню освоения цифровых технологий, удовлетворенности образовательным процессом и сформированности проактивной позиции. Средний балл экспериментальной группы превысил показатель контрольной на 12,1 балла, а доля оценок «отлично» составила 67% против 38% в контрольной группе. Полученные результаты подтверждают перспективность применения смарт-подхода в системе профессиональной подготовки учителей и его адаптируемость к другим направлениям педагогического образования.

Ключевые слова: цифровая дидактика, смарт-подход в образовании, исследовательско-технологическая практика, организация исследовательской деятельности студентов, цифровая трансформация образования, подготовка будущих учителей, проактивная позиция педагога, цифровые компетенции, педагогический дизайн, смарт-среда обучения.

Annotation. The article presents the results of experimental work on organizing research and technological practice for future

teachers of mathematics and computer science based on a smart approach. The study was conducted in 2023-2025 at the Technopark of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. A total of 94 second-year bachelor's students majoring in Pedagogical Education (Mathematics and Computer Science) participated in the pedagogical experiment. The experimental and control groups each comprised 47 students, with preliminary diagnostics confirming their homogeneity in terms of digital competency levels. The experimental group completed the practice under the smart approach, which involved transforming the educational environment, pedagogical design of educational materials, and technological optimization of organizational processes. The control group underwent practice following traditional methods with frontal forms of educational activity organization. The smart learning environment was implemented on the basis of the Moodle learning management system, incorporating virtual team modules, adaptive analytics, automated notifications, and pedagogical management tools. Statistical analysis using the Mann-Whitney criterion revealed significant differences between the groups in digital technology proficiency, educational satisfaction, and the formation of a proactive professional stance. The average score of the experimental group exceeded that of the control group by 12.1 points, with 67% receiving excellent grades compared to 38% in the control group. The results confirm the applicability of the smart approach in teacher training systems and its adaptability to other areas of pedagogical education.

Key words: digital didactics, smart approach in education, research and technological practice, organization of students' research activities, digital transformation of education, training of future teachers, proactive professional stance, digital competencies, pedagogical design, smart learning environment.

Введение. На сегодняшний день реализация стратегических направлений в области цифровой трансформации образования, относящихся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации (распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 октября 2023 г. № 2894-р), предполагает достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, включая общее и высшее педагогическое образование. «Цифровая зрелость» образования, как показано в работах И.В. Дворецкой, А.Ю. Уварова [1, С. 142], В.В. Вихрева [11, С. 8], В.М. Саввинова, П.П. Иванова и др. [8, С. 31], представляет собой многокомпонентную характеристику образовательной организации, включающую технологическую инфраструктуру, цифровые компетенции педагогических работников, организационную культуру цифровой трансформации, высокое качество цифрового образовательного контента и эффективность инструментов управления на основе данных.

Исследования А.А. Васильевой, И.Н. Потаповой, И.В. Таратуты [2, С. 44], А.Ю. Синяевой [9, С. 207], Е.Ю. Игнатьевой и О.Н. Шиловой [4, С. 115] подтверждают критическую значимость способности современных учителей эффективно работать в цифровой образовательной среде. Профессиональная деятельность педагогов осуществляется в условиях перехода от SPOD-мира к VUCA-миру [12, С. 3], что требует способности быстро адаптироваться к меняющимся условиям, опережающе осваивать новые цифровые технологии, критически оценивать их педагогический потенциал. При этом традиционные формы практической подготовки учителей математики и информатики зачастую не обеспечивают необходимого уровня освоения современных цифровых технологий и формирования проактивной позиции по отношению к стремительно развивающемуся технологическому ландшафту образования [8, С. 31].

Возникает противоречие между необходимостью подготовки учителей, обладающих цифровыми компетенциями и способных эффективно работать в недетерминированной и высокодинамичной цифровой среде, и недостаточной разработанностью методологических подходов к организации практик, обеспечивающих формирование такой готовности. Проблема усугубляется неоднородностью контингента обучающихся, различающихся по уровню базовой цифровой грамотности, опыту использования образовательных технологий, индивидуальным особенностям восприятия и переработки информации. Ключевым основанием для решения обозначенных проблем выступает смарт-подход, рассматриваемый как целостная концепция организации образовательного процесса, основанная на принципах гибкости, адаптивности, вариативности и технологичности решений [5, С. 32]. Главная цель реализации смарт-подхода заключается в формировании у обучающихся компетенций для эффективной работы в быстро меняющейся цифровой среде [6, С. 24], включая способность к критической оценке уже освоенных способов и средств деятельности с постоянным поиском более совершенных решений.

Изложение основного материала статьи. Методология смарт-подхода предполагает циклический процесс решения трех групп задач: трансформация образовательной среды, педагогический дизайн образовательных материалов и цифрового контента, верификация технологий реализации образовательного процесса. Трансформация образовательной среды включает построение цифровых экосистем практики на базе информационных систем, создание функциональных модулей системы управления обучением для автоматизации процессов, внедрение инструментов автоматизации информирования и напоминания о сроках, оптимизацию деятельности преподавателя через систему педагогического менеджмента. Педагогический дизайн понимается как направление, ориентированное на построение эффективного образовательного процесса через систематизированное проектирование образовательных продуктов [10, С. 181]. Здесь решаются задачи создания средств обучения с учетом когнитивных особенностей восприятия информации, разработки эргономичных интерактивных и мультимедийных стандартизированных пакетов учебных материалов (SCORM, TinCAN), проектирование форматов продуктивных, коммуникативных и рефлексивных заданий, аксиологическую контекстуализацию содержания обучения.

Содержательные особенности исследовательско-технологической практики определяются характером основного задания, направленного на самостоятельное исследование возможностей цифровых технологий в контексте их применения в профессиональной педагогической деятельности. Студентам предлагается индивидуально или в микрогруппах исследовать возможности определенной цифровой технологии по одному из четырех направлений, каждое из которых курируется преподавателем и предполагает работу на конкретном оборудовании университетского Технопарка универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России» им. М.И. Шиловой (https://www.kspu.ru/division/447): педагогический дизайн и виртуальная реальность, робототехника и программирование, нейрокогнитивные технологии, 3D-моделирование и аддитивная печать. Для всех студентов обязательным является освоение медиатехнологий для создания качественных видеоотчетов о проделанной исследовательской работе. А технологии реализации образовательного процесса включают построение персонализированных образовательных траекторий, применение моделей оценивания и коррекции образовательных результатов, использование функциональных модулей оптимизации для сокращения временных затрат преподавателя, педагогический менеджмент через систему записи на консультации, применение инструментов педагогической аналитики и даталогии, использование возможностей искусственного интеллекта для анализа активности студентов.

Выполнение основного задания направлено на формирование сквозных, полусквозных и комплиментарных цифровых компетенций [6, С. 29]. Сквозные цифровые компетенции, которые формируются и проявляются во всех предметных областях, включают базовые навыки работы с цифровыми устройствами и программным обеспечением. Полусквозные цифровые компетенции, формируемые и проявляемые в нескольких, но не во всех предметных областях, например, работа с

виртуальными симуляторами компоновки аппаратных конфигураций компьютера и математическими иммерсивными средами (GeoGebra VR, Onirix, Calculus in Virtual Reality). Комплиментарные цифровые компетенции специфичны для конкретных предметных областей и дополняют базовые педагогические компетенции учителя математики или информатики. Особое значение в ходе реализации практики придается формированию проактивной позиции студентов по отношению к быстро меняющимся цифровым технологиям, проявляющейся в способности к критической оценке уже освоенных способов работы, постоянном поиске более эффективных решений, готовности перестраивать освоенные способы деятельности [7, С. 3]. По результатам исследовательской работы студенты готовят комплексный отчет, состоящий из текстового документа в форме рукописи научной статьи объемом 5-8 страниц и видеоролика с теоретическими сведениями, наглядным подтверждением использования технологий и выводами о приобретенных компетенциях.

Компоненты смарт-среды практики реализованы на базе электронного курса в системе управления обучением Moodle (https://e.kspu.ru). Среда включала: модуль виртуальных команд для группового взаимодействия; блоки-информеры с визуальной индикацией прогресса; систему учета цифровых следов и ИИ-аналитики («Инсайты») с прогнозированием рисков невыполнения заданий; роботов-информаторов с автоматическими уведомлениями; подсистему педагогического менеджмента с записью на консультации в лабораториях Технопарка. Специально созданный портал смарт-конференций (https://conf.smart-u.ru) обеспечивал публикацию рукописей статей и видеоотчетов с формированием цифрового портфолио достижений.

Экспериментальная апробация разработанной модели организации исследовательско-технологической практики на основе смарт-подхода проводилась в течение 2023-2024 и 2024-2025 учебных годов на базе Технопарка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Всего в педагогическом эксперименте приняли участие 94 студента 2 курса бакалавриата направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль: Математика и информатика). Участники были разделены на две группы методом случайной выборки: экспериментальная группа (ЭГ) составила 47 человек, контрольная группа (КГ) – 47 человек. Предварительная диагностика (входное тестирование и комплексное практическое задание) уровня сформированности ключевых компонентов цифровых компетенций показала отсутствие значимых различий между группами ($p > 0,05$).

Студенты экспериментальной группы проходили исследовательско-технологическую практику в условиях реализации разработанной модели на основе смарт-подхода, включающей персонализированную траекторию освоения цифровых технологий, адаптивную систему поддержки и интегрированную смарт-среду Технопарка. Студенты контрольной группы проходили практику по традиционной схеме с использованием стандартных методических материалов и фронтальных форм организации учебной деятельности. Результаты оценки результативности практики представлены в таблице 1. Все студенты экспериментальной группы успешно справились с выполнением основного задания практики, представив комплексный отчет. Средний балл за выполнение практики в экспериментальной группе составил 86,3 балла из 100 возможных, что на 12,1 балла выше показателя контрольной группы.

Таблица 1

Результативность выполнения заданий исследовательско-технологической практики

Показатель	Экспериментальная группа (n=47)	Контрольная группа (n=47)
Средний балл из 100	86,3	74,2
Оценка «отлично» (>85 баллов)	67%	38%
Оценка «хорошо» (70-85 баллов)	28%	47%
Оценка «удовлетворительно» (60-70 баллов)	5%	15%
Неудовлетворительных оценок	0%	0%

Удовлетворенность студентов процессом и результатами практики оценивалась по специально разработанной методике, учитывающей технологический компонент (доступность и качество оборудования, программного обеспечения), персонализационный компонент (возможность выбора индивидуальной траектории, учет личных интересов), содержательно-методический компонент (качество учебных материалов, понятность заданий), коммуникативно-поддерживающий компонент (своевременность обратной связи, доступность консультаций) и интегральную оценку общей удовлетворенности. Результаты представлены в таблице 2 и демонстрируют более высокие значения экспериментальной группы по основным параметрам.

Таблица 2

Распределение студентов по уровням удовлетворенности практикой, %

Компонент удовлетворенности	Группа	Высокий	Средний	Низкий
Технологический	ЭГ	49	44	7
	КГ	28	54	18
Персонализационный	ЭГ	43	48	9
	КГ	23	56	21
Содержательно-методический	ЭГ	47	46	7
	КГ	30	57	13
Коммуникативно-поддерживающий	ЭГ	51	43	6
	КГ	34	55	11
Интегральная оценка	**ЭГ**	**47**	**46**	**7**
	КГ	**29**	**56**	**15**

Консолидированные результаты диагностики сформированности проактивной позиции студентов [7, С. 5] относительно цифровых технологий в профессиональной педагогической деятельности представлены в таблице 3. Диагностика проводилась по 10 компонентам: аналитико-прогностические умения, рефлексивный компонент предметно-цифровых компетенций, готовность к непрерывному профессиональному развитию, метакогнитивная регуляция, системное мышление, готовность к принятию обоснованных рисков, критическое мышление в цифровой среде, технологическая проактивность, активное воздействие на профессиональную среду, адаптивность к изменениям. Статистический анализ с

использованием критерия Манна-Уитни показал наличие значимых различий между группами ($p < 0,01$). Наиболее существенные различия между экспериментальной и контрольной группами наблюдались по компонентам технологической проактивности (разница 32%), метакогнитивной регуляции (разница 28%) и готовности к принятию обоснованных рисков (разница 25%).

Таблица 3

Интегрированное распределение студентов по уровням сформированности проактивной позиции

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	13%	4%
Выше среднего	38%	23%
Средний	49%	57%
Ниже среднего	0%	16%

Сравнительный анализ результатов позволяет утверждать, что применение смарт-подхода к организации исследовательско-технологической практики обеспечивает достижение трех ключевых целевых ориентиров: результативности, оптимальности и удовлетворенности участников образовательного процесса. Результативность в экспериментальной группе проявляется в успешном освоении студентами цифровых компетенций и развитии проактивной позиции по отношению к цифровой среде профессиональной деятельности. Стоит отметить, что особое значение здесь имеет формирование способности к критическому анализу эффективности цифровых инструментов и поиску более совершенных решений, что наиболее ярко проявилось в различиях между экспериментальной и контрольной группами.

Оптимизация условий практики происходила за счет автоматизации рутинных процессов педагогического менеджмента, включая информирование студентов о сроках, координирование групповой работы, фиксацию результатов выполнения заданий, выявление обучающихся с низкой активностью. При реализации смарт-подхода преподаватель освобождается от значительной части организационной работы и может сконцентрироваться на содержательном взаимодействии со студентами, консультировании по сложным вопросам исследовательской работы, методической поддержке. Было выявлено, что более высокая удовлетворенность участников экспериментальной группы объясняется комплексом факторов: персонализацией образовательных траекторий через выбор направления исследовательской работы и самостоятельное определение темы, доступностью образовательных ресурсов через структурированный интерфейс электронного курса, качеством обратной связи, прозрачностью критериев оценивания и возможностью в режиме реального времени отслеживать свой прогресс, оперативностью получения организационной информации, возможностью гибкого планирования работы с оборудованием. В отличие от единого жесткого графика, стандартного дневника практики и ориентации на «среднего» студента в традиционной реализации.

При этом полученные результаты согласуются с выводами В.В. Гриншкуна и Т.Н. Суворовой о необходимости развития цифровых компетенций педагогов на основе активного включения их в практическую деятельность по «опережающему» освоению современных технологий [3, С. 97]. Реализованная модель практики создает условия не просто для знакомства с отдельными цифровыми инструментами, но и для формирования целостного понимания их возможностей в реализации образовательной деятельности, что соответствует современным требованиям к подготовке педагогических кадров для работы в условиях цифровой трансформации образования.

Выводы. Экспериментальная работа по организации исследовательско-технологической практики будущих учителей математики и информатики на основе смарт-подхода демонстрирует значимое преимущество разработанной модели по сравнению с традиционными формами организации практики. Статистически подтверждено повышение результативности освоения цифровых технологий, увеличение удовлетворенности участников образовательного процесса и формирование проактивной позиции студентов относительно работы в недетерминированной цифровой среде. Смарт-подход демонстрирует перспективность применения в системе профессиональной подготовки учителей математики и информатики, обеспечивая не только освоение конкретных цифровых технологий, но и формирование методологической готовности к работе в недетерминированной и высокодинамичной цифровой среде. Циклический характер смарт-подхода, предполагающий постоянный пересмотр и модификацию компонентов образовательного процесса на основе анализа результатов и выявления дефицитов, обеспечивает устойчивое развитие модели практики и ее адаптацию к изменяющимся требованиям.

Опыт организации исследовательско-технологической практики на основе смарт-подхода может быть адаптирован для других направлений педагогической подготовки. Принципы гибкости, адаптивности, вариативности и технологичности являются универсальными и могут быть реализованы на различных уровнях образования с учетом специфики конкретной предметной области и особенностей контингента обучающихся.

Литература:

1. Дворецкая, И.В. Готовы ли школы к цифровой трансформации: о результатах мониторинга общеобразовательных организаций / И.В. Дворецкая, А.Ю. Уваров // Вопросы образования. – 2025. – № 1. – С. 140-168

2. Васильева, А.А. Цифровые компетенции педагога в свете современной системы образования / А.А. Васильева, И.Н. Потапова, И.В. Таратута // АПК: инновационные технологии. – 2019. – № 4(47). – С. 43-47

3. Гриншкун, В.В. Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования / В.В. Гриншкун, Т.Н. Суворова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2024. – Т. 22. – № 1. – С. 95-110

4. Игнатьева, Е.Ю. Цифровые компетенции учителей: анализ современного состояния / Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Шилова // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – № 2(42). – С. 110-129

5. Избранные вопросы цифровой трансформации образования: монография / под ред. Ю.В. Вайнштейн, В.В. Гриншкуна, М.В. Носкова. – Москва: ИНФРА-М, 2025. – Т. 2. – С. 30-41

6. Ломаско, П.С. Классификация цифровых компетенций для педагогического дизайна онлайн-курсов на основе смарт-подхода / П.С. Ломаско // Открытое образование. – 2025. – Т. 29. – № 5. – С. 22-34

7. Ломаско, П.С. Проактивная позиция как ключевой фактор профессионального развития педагогов при освоении цифровых технологий / П.С. Ломаско // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 5. – URL: https://www.elibrary.ru/fskrhx (дата обращения: 22.01.2026)

8. Саввинов, В.М. Методы и принципы оценки цифровой зрелости образовательных организаций / В.М. Саввинов, П.П. Иванов, В.Н. Стрекаловский // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2021. – № 2(22). – С. 28-40

9. Синяева, А.Ю. Цифровые компетенции педагога в современном образовании / А.Ю. Синяева // Проблемы современного образования. – 2023. – № 1. – С. 205-211
10. Чернобай, Е.В. Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? / Е.В. Чернобай, Ю.Н. Корешникова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. – № 5(78). – С. 177-190
11. Школы в развивающейся цифровой среде: цифровое обновление и его зрелость / А.Ю. Уваров, В.В. Вихрев, Г.М. Водопьян [и др.] // Информатика и образование. – 2021. – № 7(326). – С. 5-28
12. SPOD, VUCA, BANI как цивилизационные характеристики современности / М.А. Арефьев, А.В. Зыкин, Е.В. Карпичев, Н.Ю. Фоминых // Социодинамика. – 2024. – № 10. – С. 1-19

Педагогика

УДК 37.01.03

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Нижегородский университет путей сообщения – филиал
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);
кандидат социологических наук, доцент Немова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Трубина Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород)

ИНТЕРВЬЮ С ГЕРОЕМ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. Проблема теоретического обоснования и системного применения интервью с героем в высшей школе, особенно в контексте компетентностного подхода, остается недостаточно разработанной. Однако интервью с героем, понимаемое как учебная дискуссия в вопросно-ответной форме, создает уникальную возможность для погружения в культурно-исторический контекст через диалог с личностью. Гипотеза: интервью с героем как активный метод обучения обеспечивает более эффективное формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов по сравнению с традиционными методами, благодаря погружению в диалог с носителями значимого опыта. В исследовании использованы теоретические методы: анализ научной литературы, синтез, сравнение, обобщение, систематизация и метод педагогического моделирования. Новизна: интервью с героем теоретически обосновано как универсальный метод гуманитарного образования, разработана его типология применительно к дисциплинам философии, истории, русского и иностранного языка, основам российской государственности. Теоретический анализ подтвердил, что метод интервью с героем базируется на интеграции компетентностного, деятельностного и диалогического подходов, обеспечивая переход от репродуктивного усвоения знаний к активному, личностно значимому обучению через диалог с носителями значимого опыта. В ходе исследования были описаны методические приемы реализации интервью с героем в преподавании философии, основ российской государственности, иностранного языка, истории, русского языка и деловых коммуникаций, что доказывает универсальность метода для всего комплекса гуманитарных дисциплин. Подтверждено, что применение интервью с героем способствует формированию как профессиональных, так и общекультурных компетенций, развитию критического мышления, коммуникативных навыков и ценностно-смысловой сферы личности студентов. Выявлены организационно-педагогические условия эффективного внедрения метода в образовательный процесс высшей школы, включающие разработку учебно-методического сопровождения, подготовку преподавателей и создание пространства для диалогического взаимодействия студентов с носителями социального и профессионального опыта. Технология интервьюирования значимых фигур демонстрирует значительный дидактический ресурс для всего комплекса гуманитарных дисциплин, способствуя установлению междисциплинарных связей, соединению теоретических положений с эмпирическим опытом и становлению аксиологических ориентиров обучающихся.

Ключевые слова: интервью с героем, активное обучение, студенты вуза, диалог, гуманитарные дисциплины.

Annotation. The problem of theoretical substantiation and systematic application of interviews with the hero in higher education, especially in the context of the competence approach, remains insufficiently studied. However, an interview with the hero, understood as an educational discussion in question-and-answer form, creates a unique opportunity to immerse oneself in the cultural and historical context through dialogue with the personality. Hypothesis: interviewing a hero as an active teaching method provides a more effective formation of students' general cultural and professional competencies compared to traditional methods, thanks to immersion in dialogue with bearers of significant experience. The research uses theoretical methods: analysis of scientific literature, synthesis, comparison, generalization, systematization and the method of pedagogical modeling. Novelty: the interview with the hero is theoretically justified as a universal method of humanitarian education, its typology has been developed in relation to the disciplines of philosophy, history, Russian and a foreign language, and the foundations of Russian statehood. Theoretical analysis has confirmed that the hero interview method is based on the integration of competence-based, activity-based and dialogic approaches, ensuring the transition from reproductive learning to active, personally meaningful learning through dialogue with bearers of meaningful experience. The research described methodological techniques for implementing interviews with the hero in teaching philosophy, the basics of Russian statehood, a foreign language, history, the Russian language and business communications, which proves the universality of the method for the entire range of humanitarian disciplines. It is confirmed that the use of interviews with the hero is capable of forming both professional and general cultural competencies, developing critical thinking, communication skills and the value-semantic sphere of students' personality. The organizational and pedagogical conditions for the effective implementation of the method in the educational process of higher education have been identified, including the development of educational and methodological support, teacher training, and the creation of a space for students' dialogical interaction with carriers of social and professional experience. The technology of interviewing significant figures demonstrates a significant didactic resource for the entire range of humanitarian disciplines, contributing to the establishment of interdisciplinary connections, combining theoretical positions with empirical experience and the formation of axiological guidelines for students.

Key words: interview with the hero, active learning, university students, dialogue, humanities.

Введение. Актуальность исследования метода интервью с героем в преподавании гуманитарных дисциплин обусловлена необходимостью преодоления кризисных явлений в современном образовании: снижения интереса учащихся к чтению, утраты навыков живого диалога и доминирования репродуктивных методов обучения над развитием критического

мышления [2]. В условиях цифровой трансформации и информационной перегрузки особую значимость приобретают активные методы обучения, позволяющие не просто транслировать знания, но формировать у студентов способность к рефлексии, эмпатии и ценностному самоопределению. Интервью с героем, понимаемое как учебная дискуссия в вопросно-ответной форме, создает уникальную возможность для погружения в культурно-исторический контекст через диалог с личностью, будь то исторический деятель, литературный персонаж или современник – носитель значимого опыта.

Степень разработанности темы в научной литературе характеризуется фрагментарностью и междисциплинарным характером. В педагогике метод интервью рассматривается преимущественно в контексте развития коммуникативных навыков и формирования метапредметных результатов. Исследователи отмечают, что интервью позволяет осуществить переход от объяснительно-иллюстративной методики к рефлексивной модели обучения, где учащийся выступает не пассивным получателем информации, а активным исследователем. Психологическое обоснование метода связано с концепцией учебно-экспериментальной деятельности, в рамках которой подросток, пробуя себя в роли журналиста или исторического персонажа, экспериментирует с собственными возможностями и формирует новые мотивы учения.

В методике преподавания истории накоплен значительный опыт использования «исторического интервью» как формы работы, позволяющей детально изучить биографию личности и оценить ее деятельность с высоты современности. Практикующие педагоги отмечают высокую заинтересованность учащихся при подготовке и проведении таких интервью, а также развитие у них навыков поиска и интерпретации информации (сидорок). На уроках литературы прием интервью применяется для активизации читательского восприятия: учащиеся, формулируя вопросы литературному герою или писателю, глубже проникают в авторский замысел и учатся смысловому чтению.

В журналистике и коммуникативистике разработана типология интервью (информационное, портретное, интервью-расследование, интервью-конференция) и описаны технологии их проведения. Исследователи подчеркивают сближение жанра портретного интервью с литературным романом и его роль в современном миропонимании [4]. Однако, несмотря на наличие методических разработок применительно к школьному образованию, проблема теоретического обоснования и системного применения интервью с героем в высшей школе, особенно в контексте компетентностного подхода, остается недостаточно разработанной. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел, предложив целостную концепцию использования интервью с героем как активного метода обучения гуманитарным дисциплинам в вузе.

Изложение основного материала статьи. Еще в конце XIX века выдающийся методист В. Острогорский отмечал, что ознакомление с жизнью известных писателей и исторических деятелей помогает подрастающему поколению самосовершенствоваться, стимулирует творческие силы, облагораживает личность [7]. Методика преподавания гуманитарных дисциплин накопила значительный опыт использования интервью. На уроках литературы интервью с героем или писателем способствует активизации читательского восприятия, развитию навыков смыслового чтения и интерпретации текста [1]. В журналистском образовании разработаны типологии интервью (информационное, портретное, интервью-расследование, интервью-конференция) и описаны технологии их проведения [6]. Интервью с героем в полной мере соответствует установкам компетентностного подхода, требуя от студентов не пассивного воспроизведения информации, а ее творческого осмысления и практического применения в смоделированной профессиональной ситуации. Когда студент пробует себя в роли журналиста, берущего интервью у исторического деятеля, или в роли самого героя, он экспериментирует в рамках учебной деятельности, что придает учению личностный смысл и формирует новые мотивы, соответствуя деятельностному подходу в образовании. Диалогический подход утверждает, что подлинное понимание достигается не через монологическое усвоение готовых истин, а через диалог различных сознаний и ценностных позиций. Интервью как вопросно-ответная форма представляет собой учебную дискуссию, участие в которой позволяет студентам не только получить информацию, но и через диалог постепенно раскрывать важную, часто общественно значимую тему. Дискуссионное обсуждение проблематики в формате «вопрос-ответ» способствует совершенствованию речевых навыков, выработке способности конструировать высказывания соответственно коммуникативным целям и освоению языковой и читательской культуры в качестве инструмента постижения действительности. Психологические основания рассматриваемого метода коренятся в теории учебно-экспериментальной деятельности. В процессе подготовки к интервью с исторической личностью обучающиеся углубляют свои представления о жизненном пути персонажа, исторической обстановке, культурных особенностях эпохи, стремясь обнаружить оригинальные и малоизвестные сведения.

Эффективность метода интервьюирования значимых фигур обнаруживается при его применении к различным гуманитарным курсам, каждый из которых характеризуется уникальным содержательным наполнением и образовательными целями.

В рамках философского знания, исследующего предельные основания бытия, познавательных процессов и аксиологических ориентиров, формируется обширное поле для использования данного метода. Обучающимся возможно поручить подготовку интервью с представителями различных философских школ: античными мыслителями (Сократ, Платон), европейскими рационалистами (Декарт), иррационалистами (Ницше), отечественными философами Серебряного века. Разработка вопросного ряда предполагает основательное изучение теоретических построений, осознание их обусловленности историческими обстоятельствами и обстоятельствами жизни философа. Так, интервьюирование Сократа потребует освоения сократической диалектики, постижения его нравственных императивов и осмысления драматических обстоятельств его гибели. Подобная образовательная стратегия позволяет нивелировать отвлеченность философской теории, придавая ей личностное звучание посредством диалога с условным «живым» носителем мировоззренческих установок.

Курс «Основы российской государственности», нацеленный на выработку у обучающихся системных представлений об эволюции отечественной государственности, ее ценностных фундаментах и ключевых персоналиях, также открывает перспективы для применения интервью [5]. Реализация описываемого подхода на практике осуществляется посредством проведения встреч обучающихся с действующими политическими деятелями, представителями региональных органов власти, руководителями общественных объединений, а также путем применения игровых технологий, предусматривающих воссоздание коммуникативных ситуаций с участием исторических персоналий – князя Александра Невского, императора Петра Великого, императрицы Екатерины II, государственного деятеля П.А. Столыпина. Особую ценность в рамках данной образовательной стратегии приобретают диалоги с ветеранами производства, свидетелями ключевых исторических событий, представителями различных профессиональных династий, чья трудовая биография неразрывно связана с понятием служения Отечеству [8]. Использование подобных методических приемов позволяет выстроить мост между абстрактным теоретическим знанием о природе государственности и конкретными человеческими судьбами, формируя у обучающихся гражданское самосознание через эмоциональное переживание сопричастности к индивидуальным жизненным историям.

В сфере обучения иностранным языкам интервью традиционно зарекомендовало себя как результативный способ формирования речевых умений [3]. Вместе с тем использование формата интервью с выдающейся личностью поднимает данную методику на принципиально новый уровень качества. Студенты получают уникальную возможность разработать вопросы для беседы с классиками мировой культуры и науки стран изучаемого языка – У. Шекспиром, М. Склодовской-

Кюри, Э. Хемингуэем, Ф. Кафкой. Процесс подготовки к такому интервью предполагает не просто достаточный уровень владения языком, но и полноценное погружение в культурно-исторический контекст эпохи, изучение биографических материалов и анализ творческого наследия персоналии. Проведение самой беседы на иностранном языке с последующим анализом лингвистических средств, использованных для выражения сложных мыслительных конструкций и эмоциональных оттенков, способствует формированию не только сугубо разговорных навыков, но и межкультурной компетенции – способности воспринимать и адекватно интерпретировать культурные паттерны иного общества.

Исторические дисциплины располагают поистине неисчерпаемым фактическим материалом для применения метода интервью с историческим деятелем. Обучающимся предоставляется возможность разработать сценарии интервью с персонажами разных исторических эпох – от киевского князя Владимира до маршала Г.К. Жукова, от преподобного Сергия Радонежского до академика А.Д. Сахарова.

Такая работа требует анализа исторических источников, мемуаров, документов, понимания причинно-следственных связей и альтернатив исторического развития. Интервью может проводиться в форме «встречи поколений», где студент берет интервью у ветерана Великой Отечественной войны, блокадника, труженика тыла, участника освоения целины или строителя БАМа. Живое общение с носителями исторической памяти оказывает неизгладимое впечатление, формируя историческое сознание через эмоциональное переживание и личную сопричастность.

Дисциплина «Русский язык и деловые коммуникации» ориентирована на развитие речевой культуры и коммуникативных компетенций будущих специалистов. Интервью с героем здесь выступает как жанровая форма, требующая владения различными речевыми стратегиями: постановка открытых и закрытых вопросов, умение слушать и реагировать на ответы, соблюдение речевого этикета, аргументация и контраргументация. Студенты могут брать интервью у представителей своей будущей профессии – опытных железнодорожников, инженеров, руководителей, что одновременно решает задачи профориентации и формирования профессиональной идентичности. Подготовка и проведение интервью, его последующий анализ и редактирование (подготовка к публикации в студенческой газете или на сайте) развивают навыки работы с текстом, редактирования, создания вторичных текстов (отчета, статьи, поста в социальных сетях).

В качестве примера приведем интервью, которое студент – будущий специалист транспортной отрасли берет у опытного руководителя, начальника железнодорожной станции с целью представить его профессиональный путь и секреты мастерства.

*Интервьюер***:** Здравствуйте, уважаемый Иван Петрович! Благодарю вас за то, что согласились поделиться опытом с будущими коллегами. Расскажите, пожалуйста, с чего начинался ваш профессиональный путь на железной дороге и кто повлиял на ваш выбор профессии?

Интервьюируемый: Добрый день! Признателен за интерес к нашей профессии. Мой путь начался более тридцати лет назад с должности дежурного по станции. Выбор профессии определила семейная династия: отец всю жизнь проработал машинистом, дед был путейцем. Но главным наставником, который открыл мне красоту этой профессии, стал мой первый начальник станции – человек высочайшей ответственности и профессионализма.

Интервьюер: Какие качества, на ваш взгляд, являются определяющими для успешной карьеры в железнодорожной отрасли сегодня? Что бы вы посоветовали нам, студентам, готовящимся к приходу на производство?

Интервьюируемый: Прежде всего, дисциплина и ответственность. На железной дороге нет места равнодушию или халатности – от твоих решений зависят безопасность людей, сохранность грузов, бесперебойность движения. Второе – это постоянное обучение. Техника совершенствуется, внедряются новые системы управления, и если остановишься в развитии, быстро отстанешь. И третье – уважение к коллегам, умение работать в команде.

Интервьюер: Иван Петрович, был ли в вашей практике случай, когда принятое решение требовало особой смелости или нестандартного подхода, но при этом вы руководствовались интересами дела и людьми, которые работают рядом?

Интервьюируемый: Такие случаи бывали не раз. Помню сложную зимнюю ситуацию, когда из-за снежных заносов оказались заблокированы несколько составов с пассажирами. Пришлось в экстренном порядке организовывать взаимодействие всех служб, принимать нестандартные логистические решения, буквально в ручном режиме координировать расчистку путей. Главным было сохранить спокойствие людей, обеспечить их горячим питанием и сделать всё, чтобы минимизировать задержки. Тогда особенно остро чувствуешь, что твоя профессия – не просто работа, а служение.

Выполнение задания по подготовке и проведению интервью потребовало от студента комплекса исследовательских, коммуникативных, языковых, социально-психологических и аналитических навыков, включая умение анализировать информацию о профессиональной деятельности собеседника, формулировать содержательные вопросы, соблюдать речевой этикет деловой коммуникации, использовать профессиональную лексику, проявлять эмпатию и уважение к опыту интервьюируемого, осмысливать полученную информацию и связывать конкретный профессиональный опыт с более широкими социальными и нравственными категориями.

Выводы. Технология интервьюирования значимых фигур демонстрирует значительный дидактический ресурс для всего комплекса гуманитарных дисциплин, способствуя установлению междисциплинарных связей, соединению теоретических положений с эмпирическим опытом и становлению аксиологических ориентиров обучающихся. Последовательная реализация данного подхода создает условия для воплощения компетентностной модели образования, совершенствования надпрофессиональных компетенций и формирования специалиста, владеющего навыками продуктивной коммуникации, рефлексивного мышления и осознанного профессионального выбора. Использование интервью с выдающимися личностями содействует выработке как узкопрофессиональных, так и общекультурных компетенций, активизирует аналитическое мышление, коммуникативные способности и ценностно-смысловую сферу учащихся.

Интеграция рассматриваемого метода в образовательную практику высшей школы предполагает создание соответствующего учебно-методического сопровождения, повышение квалификации педагогических кадров и организацию пространства для диалогического общения студентов с обладателями релевантного социального и профессионального опыта. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочного влияния метода на карьерные траектории выпускников и их профессиональную идентичность.

Литература:

1. Бурцева, Н.Л. Игра в интервью: интерактивные формы обучения технологии интервью / Н.Л. Бурцева // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2020. – № 6. – С. 91-96

2. Дыганова, Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента / Е.А. Дыганова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – 3 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-3

3. Кириллова, Т.С. Интервью как метод активной углубленной формы обучения иностранному языку / Т.С. Кириллова, Л.С. Кострыкина // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки: сб. науч. ст. – Москва: Перо, 2025. – С. 42-44

4. Косицин, А.А. Человек на фоне эпохи: интервью как способ миропонимания в XXI веке / А.А. Косицин // Человек в информационном обществе: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. десятилетию науки и технологий в Российской Федерации, Самара, 26-28 апреля 2023 г. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2023. – С. 585-588

5. Мальцева, С.М. Методика проектирования экскурсии в курсе «Основы российской государственности» / С.М. Мальцева, О.А. Немова, Е.В. Рыжакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-1. – С. 259-261

6. Муратов, С.А. Встречная исповедь. Психология общения с документальным героем: учеб. пособие для вузов / С.А. Муратов. – Москва: Юрайт, 2016. – 199 с.

7. Острогорский, В.П. Из истории моего учительства / В.П. Острогорский // Образование. – 1892. – № 9. – С. 139-164

8. Сидорок, К.С. Обучение младших школьников постановке вопросов для интервью с литературным героем / К.С. Сидорок, А.В. Куничик, А.В. Солохов // Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 29-30 октября 2020 г. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2020. – С. 92-94

Педагогика

УДК 371; 331.544

кандидат педагогических наук Маркевич Ирина Дмитриевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук Панченко Татьяна Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу современных подходов к организации профориентации обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов и Единой модели профессиональной ориентации. Обоснована актуальность проблемы профессионального самоопределения в контексте трансформации образовательной политики и запросов рынка труда. Представлена системная характеристика профориентационной деятельности образовательной организации, включающая цели, задачи, принципы, организационно-методические условия и основные направления реализации. Особое внимание уделяется дифференцированному, деятельностному, мотивационно-активизирующему, информационно-обучающему и практико-ориентированному подходам. Раскрывается значение индивидуальной образовательной и профессиональной траектории как инструмента сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Описаны современные формы и механизмы профориентационной работы, включая урочную и внеурочную деятельность, цифровые ресурсы, взаимодействие с социальными партнёрами и семьёй.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, инклюзивное образование, индивидуальная образовательная траектория, профориентационные практики, педагогическое сопровождение.

Annotation. The article analyzes contemporary approaches to organizing career guidance activities for students in the context of the implementation of Federal State Educational Standards and the Unified Model of Career Guidance. The relevance of the issue of professional self-determination for this category of students is substantiated in light of ongoing transformations in educational policy and labor market demands. The study examines the psychological and pedagogical characteristics of students with disabilities that complicate the process of career choice, and identifies key gaps in the existing system of career guidance. The paper presents a systemic description of career guidance activities within educational institutions, including goals, objectives, principles, organizational and methodological conditions, and key areas of implementation. Particular attention is paid to differentiated, activity-based, motivational, informational, and practice-oriented approaches. The role of the individual educational and professional trajectory as a tool for supporting students' professional self-determination is emphasized. Modern forms and mechanisms of career guidance are described, including curricular and extracurricular activities, digital resources, and interaction with social partners and families. The study concludes that a comprehensive and systematic approach to career guidance for students with disabilities is essential for their successful socialization and integration into the professional environment.

Key words: professional orientation, professional self-determination, inclusive education, individual educational trajectory, career guidance practices, pedagogical support.

Введение. Одной из современных тенденций обновления образования является укрепление системы трудового воспитания, связанного с профессиональной ориентацией. Внедряется комплекс профориентационных программ для школьников разных возрастов, что предполагает переход от разовых мероприятий к устойчивой и научно обоснованной системе профориентационной работы.

Известны исследования, подчеркивающие значимость успешной социализации в психолого-аксиологическом контексте отечественной культуры (А.Н. Кохичко, А.А. Штец и др. [12]), а также необходимость поиска путей изменения современной образовательной среды в контексте инклюзии (Л.Е. Туканова [11] и др.). Современными учеными выявлено, что значительной части школьников свойственны трудности в выборе профессии (Е.В. Везетиу, Л.С. Тоирова [2] и др.). Особенно уязвимой группой являются обучающиеся с ОВЗ. Анализу и путям решения данной проблемы посвящены как современные исследования С.В. Ильиной, Н.В. Каменковой [5], Н.О. Леоненко [4], О.В. Тарабан [10] и др., так и отдельные направления деятельности образовательных организаций ([6; 7] и др.). Интеграция профминимума в образовательный процесс предусматривает регулярные профориентационные занятия и охватывает всех обучающихся среднего и старшего звена.

Изложение основного материала статьи. Современные требования к качеству общего образования обострили вопросы профессионального самоопределения школьников, в том числе с ОВЗ, которые сталкиваются с рядом специфических трудностей, обусловленных как психологическими особенностями (снижение внимания, памяти, самоконтроля, работоспособности, эмоциональная незрелость), так и несформированностью учебных действий, личностных качеств (планирование, самоконтроль, самооценка).

Помимо недостатка информированности о спектре профессий, современные исследователи выделяют ряд черт, затрудняющих ответственное принятие решения о выборе профессии обучающимися с ОВЗ: недостаточная осознанность

интересов, невысокий уровень рефлексии и саморегуляции, переоценка своих возможностей (Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева [3]).

Результативность профориентационной деятельности во многом определяется профессиональной компетентностью стейкхолдеров и созданием условий, способствующих осознанному профессиональному выбору обучающихся. Ключевыми понятиями в данной области являются: система сопровождения выбора, профессиональное самоопределение как процесс согласования личных возможностей и требований среды, профессиональный выбор как результат самоопределения и др. Важную роль играют практико-ориентированные профессиональные пробы, проекты, экскурсии, цифровые ресурсы и работа педагога-навигатора, обеспечивающего указанное сопровождение.

Цель профессиональной ориентации – активизация профессионального самоопределения обучающихся и формирование основ карьерной грамотности с учётом их направленности личности, особенностей и возможностей. Для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью содержание профориентационной работы дополняется рекомендациями индивидуальных программ реабилитации и абилитации.

Описание каждой профессии соотнесено с актуальными базами вакансий и инструментами интерактивного профориентационного тестирования. Это позволяет ознакомиться с характеристиками выбранной специальности и оперативно получить информацию о реальных предложениях на рынке труда, в том числе по региону проживания: уровень заработной платы, требования работодателей, условия труда, наличие рабочих мест и др.

Современные образовательные организации реализуют профориентационную деятельность на основе актуальных психолого-педагогических подходов:

– дифференцированного;
– деятельностного;
– мотивационно-активизирующего;
– информационного;
– практико-ориентированного и др. (таблица 1).

Таблица 1

Сущность психолого-педагогических подходов к профориентационной деятельности

Наименования подходов	**Сущность психолого-педагогических подходов**	
	Обучающийся	Уточнение применительно к обучающемуся с ОВЗ
Дифференцированный подход	Учет интересов, склонностей обучающихся, построение индивидуальных траекторий	Учет характера ограничений возможностей здоровья, в том числе рекомендаций индивидуальной программы реабилитации и абилитации
Деятельностный подход	Ориентация на развитие личности обучающегося через включение в различные виды активности	
Мотивационно-активизирующий подход	Направленность на формирование интереса и готовности к выбору профессии	Объединение усилий профконсультантов, психологов, социальных работников, специалистов по адаптивным технологиям
Информационный подход	Обеспечение знакомства обучающихся с рынком труда	Обеспечение полной информированности обучающегося о современных профессиях, условиях труда, возможностях дистанционной и надомной работы, о правах и гарантиях
Практико-ориентированный подход	Связь обучения с реальной профессиональной деятельностью	Реализация профессиональных проб, пример успешных людей с аналогичными ограничениями здоровья

Принципами работы в анализируемом направлении являются:

– учёт требований ФГОС и федеральных адаптированных образовательных программ;
– индивидуализация и интеграция обучения и воспитания;
– системно-деятельностный подход;
– учёт особенностей обучающихся и связь с семьёй;
– здоровьесберегающие условия;
– учёт потребностей рынка труда на региональном и федеральном уровнях и др.

Предполагается целесообразной опора на положения Концепции «Школа Министерства просвещения России». Выбор форм профориентационной деятельности осуществляется с учётом их целесообразности, ориентации на практическую деятельность и специфики коммуникативного взаимодействия. Индивидуальная образовательная траектория разрабатывается с учётом нозологических особенностей. Например, «Конструктор будущего» располагает сценариями профориентационных уроков для разных возрастных групп, каталог представлен в Атласе новых профессий [1]. Так, в системе профессионального образования, в том числе инклюзивного, в Мурманской области действуют региональные проекты, предполагающие доступность и качество профессионального образования и конкурентоспособность на рынке труда всех обучающихся, в том числе с ОВЗ ([8; 9] и др.). Существенную помощь в этом оказывает обращение к профессиограммам.

Профессиограмма представляет собой комплексное описание конкретной профессии и включает следующие характеристики:

– общее представление о профессии;
– ее типологические и классификационные признаки;
– содержание профессиональной деятельности;
– требования к знаниям, умениям и навыкам специалиста;
– индивидуально-личностные качества, необходимые для успешной работы;
– условия осуществления трудовой деятельности;
– медицинские ограничения;
– требования к уровню и направлению образования;

– перспективы профессионального и карьерного развития и др.

Выводы. Таким образом, выбор профессии обучающимися, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, представляет собой сложный и многофакторный процесс, требующий учета не только личностных интересов и склонностей, но и особенностей развития, состояния здоровья и функциональных возможностей. Необходима опора на научно обоснованные подходы, включая использование профессиограмм, позволяющих соотнести требования профессии с индивидуальными характеристиками человека, на актуальные потребности рынка труда и нормативно закреплённые перечни востребованных профессий, что способствует повышению конкурентоспособности выпускников и их успешной социальной интеграции. Важную роль играет доступ к цифровым ресурсам, включая базы вакансий и профориентационные тесты, обеспечивающие информированность и осознанность профессионального выбора. Сочетание системного и индивидуализированного подходов способствует не только адекватной профессиональной траектории, но и повышению качества дальнейшей трудовой и социальной адаптации выпускников.

Литература:

1. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – Москва: Интеллектуальная Литература, 2021. – 456 с. – URL: https://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas_30.pdf (дата обращения: 18.03.2026)

2. Везетиу, Е.В. К вопросу ориентации школьников на педагогическую профессию / Е.В. Везетиу, Л.С. Тоирова // Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 17-18

3. Кузьмичева, Т.В. Теоретические основы и программно-методические инструменты профессиональной ориентации будущих педагогов: психолого-педагогический класс и не только / Т.В. Кузьмичева, Ю.А. Афонькина, О.А. Денисова // Повышение доступности и качества высшего образования: опыт и передовые практики: коллективная монография. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2022. – С. 68-89

4. Леоненко, Н.О. Тренинг жизнестойкости студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивного профессионального образования: учеб.-метод. пособие / Н.О. Леоненко, Н.В. Каменкова, С.В. Ильина. – Челябинск: ГБУ ДПО ЧИРПО, 2022. – 80 с.

5. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: метод. рекомендации / под ред. Н.В. Каменковой. – Челябинск: ГБУ ДПО ЧИРПО, 2022. – 240 с.

6. Организация профориентационной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях (8-11 классы): метод. рекомендации. – Мурманск: Институт развития образования, 2021. – 35 с.

7. Организация тьюторского сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ в профессиональных образовательных организациях: метод. рекомендации / Ю.И. Петрова, Т.Е. Калужских, Л.Н. Шалимова. – Курск: ОБПОУ «КГПК», 2021. – 37 с.

8. Региональный проект «Обучение школьников первой профессии». Перечень профессий профессионального обучения в 2026 году // Министерство образования Мурманской области. – URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/news/2025/2025_2027/perechen-professiy-2026.pdf (дата обращения: 18.03.2026)

9. Схема содействия профориентации и трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ // Министерство образования Мурманской области. – URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/ovz/skhema-sodeystviya.pdf (дата обращения: 18.03.2026)

10. Тарабан, О.В. Современные аспекты профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья: актуальность, тенденции и направления развития / О.В. Тарабан // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., Донецк, 04 декабря 2025 г. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2025. – С. 568-575

11. Туканова, Л.Е. К вопросу подготовки учителей начальных классов к работе в инклюзивном классе / Л.Е. Туканова // Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы: сб. ст. по материалам IX Междунар. науч.-практ. конф., Ялта, 22-24 мая 2025 г. – Симферополь: Типография «Ариал», 2025. – С. 305-308

12. Штец, А.А. Социализация личности в психолого-аксиологическом контексте отечественной культуры / А.А. Штец, А.Н. Кохичко // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 3(13). – С. 8-20

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук,
начальник учебно-методического управления Мельникова Алевтина Яковлевна
Башкирский государственный медицинский университет (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков Алешугина Елена Анатольевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
преподаватель Диденко Алена Рудольфовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ

Аннотация. В статье анализируется роль проектной деятельности в формировании профориентационного выбора студентов высших учебных заведений. В настоящее время важной проблемой становится трудоустройство выпускников образовательных организаций высшего образования. Авторами рассматриваются механизмы, через которые работа над проектами влияет на осознанность выбора будущей профессии. Обращение к теоретическим основаниям данного феномена позволило выявить закономерности его становления в образовательном процессе. Особое внимание уделяется таким аспектам, как моделирование реальных профессиональных ситуаций, развитие рефлексивных способностей и взаимодействие с потенциальными работодателями в ходе выполнения проектных работ. Современное проектное обучение ценно тем, что оно нацелено на создание реального продукта, обладающего новизной. В процессе проектирования и реализации этой задачи у студентов задействуются все механизмы познания. В публикации также обозначены основные трудности, возникающие при внедрении проектного обучения в образовательный процесс. Делается вывод о том, что проектная деятельность выступает эффективным инструментом формирования профессиональной идентичности. Это позволяет студентам не только приобретать значимые компетенции, но и проверять свои профессиональные предпочтения на практике.

Ключевые слова: проектная деятельность, профориентационный выбор, профессиональная идентичность, самоопределение, самореализация, студенты, университет.

Annotation. This article analyzes the role of project-based learning in shaping students' career choices at higher education institutions. Employment of graduates of higher education institutions is currently a significant issue. The authors examine the mechanisms through which project work influences informed career choices. An examination of the theoretical foundations of this phenomenon allowed us to identify patterns in its development in the educational process. Particular attention is paid to aspects such as simulating real-life professional situations, developing reflective skills, and interacting with potential employers during project work. Modern project-based learning is valuable because it aims to create a tangible, innovative product. Students engage all cognitive mechanisms in the design and implementation of this task. The publication also identifies the main challenges encountered in integrating project-based learning into the educational process. It is concluded that project-based learning is an effective tool for developing professional identity. This allows students not only to acquire significant competencies but also to test their professional preferences in practice.

Key words: project activity, career guidance choice, professional identity, self-determination, self-realization, students, university.

Введение. Современная система высшего образования переживает период существенных трансформаций, обусловленных стремительными изменениями на рынке труда. Цифровизация и возрастающие требования к качеству подготовки специалистов становятся актуальными в современном мире. И, следовательно, поднимается вопрос осознанного профессионального выбора обучающихся, поскольку именно от него зависит не только успешность трудоустройства выпускников, но и их дальнейшая профессиональная самореализация.

В настоящее время важной проблемой становится трудоустройство выпускников образовательных организаций высшего образования. Выпускники сталкиваются с трудностями реализации их профессионального и личностного потенциала. Чаще это проявляется в том, что желаемая профессия выпускников не соответствует реальным предложениям работодателей. Из-за такого противоречия у выпускников происходят проблемы при поиске работы и вынужденной смене специализации.

Изложение основного материала статьи. А.В. Шапиева и её коллеги отмечают, что «процесс обучения в современном вузе претерпевает существенные трансформации, нацеленные на профессиональное саморазвитие и самоизменение личности студента, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий» [9].

Вузы оказывают влияние на профессиональную идентичность студентов, формирование которой осуществляется в процессе их профессионализации с применением различных образовательных технологий [10]. И одной из таких технологий, приобретающих в последние годы все большее значение, выступает проектная деятельность.

По мнению С.Ю. Вылегжаниной проектная деятельность считается «одним из наиболее эффективных инструментов, формирующих у студентов конкретные практические навыки и умения» [3].

Также М.В. Куклина и её коллеги уверены в том, что «проектная деятельность позволяет раскрыть личностные характеристики студентов, а также развивает творческие и интеллектуальные способности в процессе работы над проектом и способствует увеличению интереса к учебной деятельности» [1].

Однако, несмотря на признанный потенциал проектного обучения, вопрос о его роли в формировании именно профориентационного выбора обучающихся остается недостаточно изученным. Обращение к теоретическим основаниям данного феномена позволяет выявить закономерности его становления в образовательном процессе.

Профессиональное самоопределение представляет собой сложный многоаспектный процесс, изучаемый представителями различных научных направлений – социологами, психологами, педагогами, философами [6; 8].

А.В. Шапиева и её коллеги понимают формирование профессиональной идентичности у студентов вуза как «целенаправленный управляемый, проходящий через профессионализацию процесс активности обучающихся (получение ими знаний, умений, навыков, компетенций), в результате которого студенты примеряют профессиональные роли, отражающиеся в их профессиональном поведении, представлениях о себе как о профессионале» [9].

Подобное понимание выводит на первый план необходимость создания таких образовательных ситуаций, в которых студент выступает не пассивным получателем информации, а активным субъектом собственного профессионального становления. Именно проектная деятельность, как показывает анализ педагогической практики, способна в полной мере обеспечить погружение обучающегося в контекст будущей профессии через решение реальных, значимых для него задач [4].

Современное проектное обучение ценно тем, что оно нацелено на создание реального продукта, обладающего новизной. В процессе проектирования и реализации этой задачи у студентов задействуются все механизмы познания. По словам Т.В. Шориной, методология этой группы базируется на познавательном интересе самого обучающегося. Стремление разрешить актуальную для него задачу стимулирует рост интеллектуального и творческого потенциала, а также открывает возможности для самореализации в конкретной области деятельности [15].

Связь между проектной работой и будущим выбором профессии проявляется в нескольких ключевых моментах. С одной стороны, воспроизведение в учебном процессе элементов будущей профессиональной среды способствует формированию значимых компетенций [11]. С другой стороны, вовлеченность в проект побуждает студента к более тщательному изучению специальных дисциплин. Это повышает осознанность обучения и, как следствие, улучшает общие академические результаты [14].

Проектная деятельность обладает значительным потенциалом в формировании профессиональной идентичности студентов, реализуемым через ряд специфических механизмов. Прежде всего, следует отметить, что для решения конкретных задач студенты образуют команды, чтобы совместно работать над проектом. И конечным продуктом такой работы могут быть произведения искусств, доклады, книги, инновации, аналитические материалы, бизнес-планы и многое другое. Также назначается наставник или руководитель проекта, который управляет всем процессом.

В научной литературе принято выделять несколько видов учебных проектов, каждый из которых по-своему сказывается на профессиональном развитии студентов. К примеру, исследовательские проекты строятся по логике научного поиска и требуют от обучающихся освоения методов познания. Творческие проекты нацелены на создание конкретного продукта, будь то фильм, мероприятие или печатное издание. Информационные проекты предполагают главным образом работу с данными: их поиск, анализ и грамотное представление. Отдельно стоят социально значимые проекты, целью которых является привлечение внимания общественности к актуальным вопросам и предложение пути их решения. Такое разнообразие форм позволяет каждому студенту найти тот вид деятельности, который в наибольшей степени соответствует его интересам и будущим профессиональным планам.

Особую роль в формировании профессиональной идентичности играют кейс-метод, который основан на решении конкретной проблемной ситуации. Существуют кейсы-иллюстрации, кейсы-упражнения, кейсы-оценки, кейсы решения

проблемы. Решение кейсов позволяет студентам уметь работать с информацией, анализировать и отбирать нужные детали, применять на практике теоретические знания, коммуницировать с окружающими.

Проектная деятельность влияет на формирование профориентационного выбора обучающихся в вузах, когда она создает ситуацию, приближенную к реальным профессиональным условиям [12]. Как отмечает Шарипов Ф.В., работа над учебными проектами требует от студента не просто воспроизведения заученной информации, а применения комплекса знаний для решения конкретной прикладной задачи [13]. Столкнувшись с необходимостью искать выход из проблемной ситуации, молодой человек начинает примерять на себя профессиональную роль, оценивая, насколько ему комфортно в ней находиться, какие задачи вызывают интерес, а какие отторжение.

Вторым важным механизмом выступает развитие рефлексивных способностей через осмысление собственной деятельности. Студенты, вовлеченные в проектную работу, значительно лучше понимают свои сильные и слабые стороны, могут более четко сформулировать, какие профессиональные функции им близки. Проходя через этапы планирования, реализации и публичной защиты проекта, обучающийся задумывается о правильности выбранных решений, о собственном вкладе в общее дело, о соответствии полученного результата ожиданиям. Такая рефлексия постепенно формирует более ясную картину собственных профессиональных предпочтений [5].

Третий механизм связан с сотрудничеством с работодателями и погружением в реальную профессиональную среду. Проекты, выполняемые по запросу конкретных предприятий, дают студенту возможность познакомиться с корпоративной культурой и требованиями отрасли еще в процессе учебы. Получая обратную связь от опытных специалистов студент может скорректировать свои представления о будущей профессии и понять, насколько они соответствуют действительности.

Наконец, нельзя обойти вниманием механизм командообразования и распределения ролей. Работа в команде над общим проектом позволяет студенту попробовать себя в разных ролях: генератора идей, организатора, исполнителя, критика. Это помогает понять, какая именно деятельность в профессиональной сфере ему больше интересна, его привлекает, а также соответствует личностным особенностям человека [7]. Одни студенты раскрываются как лидеры, способные вести за собой коллектив, другие – как талантливые аналитики или исполнители, предпочитающие индивидуальную работу. Такой опыт помогает осознанно выбирать то, что действительно нравится. Таким образом, проектная деятельность через совокупность описанных механизмов создает условия, в которых профессиональный выбор формируется не стихийно, а на основе реального опыта и глубокого самопознания.

Но, несмотря на преимущества, которые дает проектная деятельность, существуют и проблемы, возникающие при ее реализации. Во-первых, преподавательский состав вуза сталкивается с проблемой владения междисциплинарными знаниями и навыками в процессе проектной деятельности [15]. Не все преподаватели готовы к освоению смежных областей. Кроме того, из-за постоянного обновления учебных материалов и освоения цифровых технологий преподаватели достаточно загружены. Во-вторых, студенты не всегда проявляют активность в учебном процессе. Чаще всего они ждут, когда преподаватели сами все объяснят и сделают [2]. Студенты не стремятся задавать вопросы и решать задачи.

Выводы. Таким образом, проектная деятельность реализуется через моделирование элементов будущей профессиональной деятельности, формирование профессионально значимых компетенций, развитие мотивации к освоению выбранной профессии и создание условий для формирования профессиональной идентичности. Но также необходимо создавать комплекс организационно-педагогических условий, включающих взаимосвязь с реальным сектором экономики, наличие специализированных структурных подразделений, организацию наставничества, возможность выбора проектов в соответствии с профессиональными интересами и учет уровневого характера проектного обучения. Важно учитывать существующие проблемы и ограничения, возникающие при реализации проектного обучения. Преодоление этих трудностей требует систематической и последовательной работы, методической поддержки на всех этапах проектирования. Проектная деятельность позволяет студентам выбрать область своей будущей профессиональной деятельности и осознать, нравится ли она ему. Проектная деятельность помогает формировать профессиональные компетенции и развивать профессиональную идентичность у студентов вузов.

Литература:

1. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах / М.В. Куклина, А.И. Труфанов, Н.Г. Уразова, А.В. Бондарева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – 62 с.

2. Баркова, Н.Н. Проблемы организации проектной деятельности студентов педагогических университетов / Н.Н. Баркова, А.В. Карпенко // Проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 151-164

3. Вылегжанина, С.Ю. Опыт реализации проектной деятельности в вузе: проблемы и пути решения / С.Ю. Вылегжанина // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Т. 13. – № 2. – С. 153-160

4. Ермолаева, Е.П. Принцип превентивной оценки профессиональной идентичности специалистов в процессе обучения и переподготовки / Е.П. Ермолаева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 1. – С. 33-36

5. Зеер, Э.Ф. Практикум по основам профориентологии: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. – 188 с.

6. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

7. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2007. – 302 с.

8. Патрахина, Т.Н. Профориентационная работа в вузе: проектный подход / Т.Н. Патрахина, К.С. Вялкова // Концепт. – 2018. – № 4. – С. 271-281

9. Профориентационная работа в вузе как фактор формирования профессиональной идентичности у студентов (на материалах Забайкальского государственного университета) / А.В. Шапиева, А.А. Русанова, В.Н. Лаврикова, Е.В. Филиппова // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2021. – Т. 6. – № 4. – С. 463-471

10. Пряжникова, Е.Ю. Профориентация: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2006. – 496 с.

11. Рущишина, А.А. Развитие профессионального интереса студентов колледжа посредством метода проектов / А.А. Рущишина // Калининградский вестник образования. – 2024. – № 2(22). – С. 45-54

12. Селиванова, С.С. Формирование профессиональной идентичности студентов в вузе: социологический анализ / С.С. Селиванова // Теория и практика общественного развития. – 2020. – № 12. – С. 25-28

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

14. Шарипов, Ф.В. Технология проектного обучения / Ф.В. Шарипов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012.

– № 2. – С. 87-94
15. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2007. – 128 с.
16. Шорина, Т.В. Перспективы проектного обучения в вузе в цифровую эпоху / Т.В. Шорина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 247-249

УДК 811.161
кандидат педагогических наук, доцент Милованова Ольга Викторовна
Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова (г. Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЕННЫХ МОТИВОВ ИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА В РАБОТЕ С ИНОСТРАНЦАМИ

Аннотация. Одним из значимых направлений в обучении иностранцев считается формирование их интереса к русской культуре, к художественной литературе. Русская культура и художественная литература имеют большое значение в формировании интереса у иностранцев к русскому языку. Творчество Пушкина может сыграть важную роль в их обучении русскому языку в контексте русской культуры и литературы. Информацию о военно-исторической поэзии Пушкина можно использовать в курсе лингвострановедения, в ходе очной или заочной экскурсии по Санкт-Петербургу. Рассматривая профессиональную лексику на занятиях по РКИ, можно предложить обучающимся сравнить, как она звучит в художественных текстах. В творчестве Пушкина ярко прослеживаются военные мотивы и образы. Поэт интересовался русской военной историей. Отечественная война 1812 года занимала воображение поэта. Он общался с выдающимися полководцами своего времени. Их образы нашли отражение в его поэтическом творчестве. Преподаватель тексты поэта может продуктивно использоваться в ходе работы с иностранцами.
Ключевые слова: русская культура, художественная литература, культурные ценности, военная тематика, военные мотивы, военные образы, художественный текст.
Annotation. One of the significant areas in teaching foreigners is fostering their interest in Russian culture and literature. Russian culture and literature play a significant role in developing foreigners' interest in the Russian language. Pushkin's works can be of great importance in teaching Russian to foreigners within the context of Russian culture and literature. Information about Pushkin's military-historical poetry can be used in the course on linguistic-and-cultural studies during an on-site or virtual excursion through Saint Petersburg. When considering professional vocabulary in Russian as a foreign language classes, students can be asked to compare how this professional vocabulary is used in literary texts. In Pushkin's works, military themes and images are clearly evident. The poet was deeply interested in Russian military history. The Patriotic War of 1812 captured his imagination. He was acquainted with prominent military leaders of his time. Their images are reflected in his poetry. A teacher can effectively use the poet's texts in working with foreign students.
Key words: Russian culture; fiction; cultural values; military themes: military motifs; military images; artistic text.

Введение. Развитие интереса иностранцев к русской культуре является одним из ведущих направлений в их обучении. Преподаватель постоянно находится в поиске новой информации, чтобы процесс обучения соответствовал их предпочтениям. Произведения А.С. Пушкина, содержащие военные мотивы и образы, патриотические идеи, способны заинтересовать иностранцев. Предложенная ниже информация применяется нами на занятиях по РКИ. Сведения о военных мотивах в творчестве Пушкина можно использовать в ходе очной или заочной экскурсии по Санкт-Петербургу и его пригородам. Тексты из произведений поэта мы предлагаем обучающимся во время работы с текстами военной тематики: сравнить, как звучит профессиональная лексика в профессиональных и художественных текстах.

Изложение основного материала статьи. Многие иностранные обучающиеся, ещё на начальном этапе изучения русского языка, уже имеют представление о роли А.С. Пушкина в российской культуре. Поэтому разговор с ними о творчестве поэта может оказаться очень плодотворным как в образовательном, так и в воспитательном аспектах. Начиная знакомить их с творчеством поэта, объясняем им, что для многих российских читателей Пушкин и Россия являются неделимыми понятиями. Именно в этой неделимости поэт искал вдохновение. Пушкина отличали вера в великое будущее России, глубокие знания об истории страны и её языке. Поэт интересовался историей своего рода, собирал сведения о своём прадеде Абраме Петровиче Ганнибале. Его гордость за этого человека, чья слава была тесно связана с личностью Петра Великого, усиливала интерес поэта к русской истории. Литературные критики Р. Иезуитова и Я. Левкович считали, что он стремился понять связь Петра Великого с «самыми глубокими основами русской жизни» [4, С. 9]. Пушкин испытывал к России нежную любовь, которую можно сравнить с чувствами сына к матери, был готов защищать её в случае военной опасности. Преподаватель доносит до обучающихся информацию об отношении поэта к России и обсуждает её в ходе беседы.

Со стихами Пушкина знакомим обучающихся уже в ходе работы над их фонетическими трудностями. Например, звук «Г» отрабатываем с помощью четверостишия «Гонимы вешними лучами…»: работаем над словами «гонимы», «гор», «снега», «луга». Читаем стихотворение целиком и предлагаем подумать, какое время года изобразил поэт. Обучающиеся зачитывают слова и словосочетания из текста, подтверждающие их мнение. Вместе с ними делаем вывод о том, что в ходе чтения стихотворения ощущается особое отношение поэта к природе России. Над звуками «Р», «Ч» и буквосочетаниями «ЖБ», «БЛ», «ПТ» работаем, предлагая обучающимся прочитать стихотворение «Птичка». Анализируем содержание стихотворения, знакомя обучающихся с одним из традиционных православных обычаев (выпускать птиц на волю в день Благовещения Богородицы). Может быть предложен вопрос, с кем поэт сравнивает выпущенную на свободу птичку.

Преподаватель помогает обучающимся сделать вывод, что Пушкина интересовали очень многие темы. Возможно, поэтому личность поэта привлекала внимание многих его современников. Например, уже после смерти поэта Ф. Тютчев сравнил его творчество с первой любовью, которая не забывается. Предлагаем подумать, как слова Тютчева характеризуют значение поэзии Пушкина для русского человека. Вместе с преподавателем обучающиеся делают вывод, что не только в XIX веке, но и сегодня (в XXI веке) творчество этого поэта привлекает внимание читателей. Объясняя эту особенность стихов поэта, литературный критик И. Бражнин пишет, что поэзия Пушкина отражала славу, честь и бессмертие России: «Пушкин и Россия слитны и нераздельны» [1, С. 26]. Отмечая уникальность его творчества, Бражнин вспоминает, как во время Великой Отечественной войны стихи Пушкина на протяжении всех военных лет поддерживали его самого, молодого военного корреспондента. В этот сложный период Бражнин постоянно находил в стихах поэта военно-патриотические мотивы. Критик нашёл в стихах Пушкина актуальные для себя и своих товарищей военные мотивы, позволявшие им

воспринимать этого поэта как солдата-однополчанина. В написанном для фронтовой газеты очерке о Пушкине Бражнин поделился с читателями выводом: «Он всюду с нами, певец русской доблести, хранитель боевой славы солдата» [1, С. 74]. По мнению критика, даже в шутливом стихотворении «Как весело стихи свои вести» ощущается отношение поэта к военной теме: он сочиняет стихи «в порядке, строй за строем» [1, С. 76], роль автора напоминает деятельность полководца.

Бражнин отмечает, что военная тема очень рано обрела звучание в творчестве поэта. Уже 15-летний Пушкин в стихотворении «Воспоминания в Царском Селе» использует военные мотивы и образы, когда восхищается мужеством и храбростью российских военных. Будучи лицеистом, Пушкин мечтал о военной службе и дружил со многими офицерами стоявшего в Царском Селе гвардейского полка (с П. Чаадаевым, Н. Раевским, И. Кавериным, Д. Давыдовым и др.). В стихотворении «Мне бой знаком – люблю я звук мечей…» он признается, что с юных лет мечтал о боевых подвигах. Поэт считал, что человек начинает больше ценить жизнь, если во время боя встретится со смертью и преодолеет свой страх. Он завидовал друзьям, которые участвовали в Отечественной войне 1812 года. Обращаясь в одном из стихотворений к поэту К. Батюшкову, поэт предложил ему больше писать о военных событиях, участником которых он был: описывать «кровавую брань», подвиги «на ратном поле» [1, С. 375]. Сам Пушкин в своих произведениях часто изображал боевые эпизоды. Например, в поэме «Руслан и Людмила» изображены поединки Руслана с Рогдаем, Головой, Черномором. Эти поэтические картины насыщены военной лексикой, с которой мы знакомим обучающихся. Например, созданные поэтом в поэме «Полтава» картины боя можно использовать именно для такой цели: в ней встречаются военные термины (пушки, ядра), названия видов оружия (меч, штык). На основе текста поэмы организуем лексическую работу: подобрать синонимы к словам «супостат» (враг, противник), «ратник» (воин, солдат, боец), «рать» (войско, армия), «брань» (бой, сражение) и т.д.

Бражнин пишет, что мужественность и воинственность стихов Пушкина, отражающих его отношение к Отечественной войне 1812 года, определяют их актуальность для всех, кто интересуется военной историей России. Помогаем обучающимся сделать вывод: события этой войны оказали на поэта огромное влияние и определили его дальнейшие творческие планы. Для Бражнина строки из «Воспоминаний в Царском Селе» стали значимыми во время Великой Отечественной войны, когда он с гордостью перечитывал стихотворную фразу:

Иль нам с Европой спорить ново?

Иль русский от побед отвык? [1, С. 373].

Литературный критика Н. Баранский, подчеркивая влияние событий Отечественной войны 1812 года на творчество Пушкина, отмечал, что эта война «будет постоянно занимать воображение поэта» [3, С. 40]. Однако Баранский считал, что боевой дух поэта воспитывали также памятники Екатерининского парка. Созданные для этого парка в XVIII веке, памятники русской военной славы превратили его в своеобразный Пантеон военной истории России. Они вдохновляли всех лицеистов, которые учились вместе с Пушкиным. Сам поэт в своих стихах с гордостью воспевал время, которое сформировало таких великих полководцев, как А. Орлов, П. Румянцев и А Суворов.

Продолжая знакомить обучающихся с особенностями развития темы Отечественной войны 1812 года в творчестве Пушкина, организуем экскурсии по Санкт-Петербургу (очные или заочные). Обращаем их внимание на то, что в этом городе много исторических мест, связанных с событиями этой войны. Русский народ, воюя с армией Наполеона, проявил мужество, героизм и стойкость. Современники этих событий и их потомки восхищались подвигами русских воинов. Отечественную войну 1812 года, кроме Пушкина, воспели в своих стихах В. Жуковский, К. Батюшков, М. Лермонтов. Этому событию Л. Толстой посвятил роман «Война и мир». О ней напоминают статуи М. Кутузова и М. Барклая-де-Толли у Казанского собора, Триумфальные Нарвские ворота, Александровская колонна на Дворцовой площади. Среди мемориальных сооружений, созданных в память о 1812 годе, можно выделить Военную галерею Зимнего дворца, входящую в экспозицию Государственного Эрмитажа. Здесь находятся портреты военачальников русской армии, созданные английским портретистом Джорджем Доу и его русскими помощниками – Александром Васильевичем Поляковым и Василием Александровичем Голике.

Для организации экскурсии, в контексте занятий по лингвострановедению, используем информацию о Военной галерее Зимнего дворца, изложенную в книгах культуролога и экскурсовода В. Глинки. На основе этой информации обучающиеся получают представления о взаимоотношениях Пушкина с участниками Отечественной войны. Каждый из героев этой галереи для Пушкина был связан с успехами российской армии. Пушкина портреты военной галереи привлекали возможностью выразить своё отношение к Отечественной войне и её героям. В стихотворении «Полководец» поэт пишет об историческом и патриотическом значении галереи, где помещены портреты «начальников, покрытых славою чудесного похода и вечной памятью двенадцатого года» [2, С. 46].

Обучающиеся предварительно получают задание: подготовить сообщения о наиболее значимых для Пушкина героях войны 1812 года, чьи портреты представлены в Военной галерее. Сообщения обучающихся звучат в ходе анализа произведений поэта. Начинаем беседу о героях этой войны после знакомства со стихотворением «Полководец». Предлагаем подумать, почему Военной галерее поэт посвятил это стихотворение. Обучающиеся должны найти в произведении доказательства для своего вывода. Преподаватель помогает понять словосочетания «главою лавровой», «воинственной отваги», «воинственные клики» и т.д. Далее звучит сообщение, посвящённое началу войны 1812 года. Обучающиеся отмечают, что в начале войны русская армия была разделена на две части, которыми командовали М. Барклай-де-Толли и П. Багратион. Останавливаемся на характеристике полководческих качеств этих военных. Барклай-де-Толли принадлежал к числу передовых офицеров начала XIX века: он воспитывал в младших офицерах уважительное отношение к солдатам. Багратион прославился во время знаменитых кампаний А.В. Суворова конца XVIII века. Он играл ведущую роль в первых войнах с Наполеоном: отличался быстротой действий и энергичным нападением на противника, благодаря чему современники считали его одним из лучших учеников полководца А. Суворова. Когда армия Наполеона напала на Россию, эти два полководца не сумели найти взаимопонимания, что в значительной степени привело к неудачам русской армии. Отсутствие единоначалия могло привести к катастрофическим последствиям для России. Предлагаем обучающимся подумать, кому из этих полководцев Пушкин посвятил стихотворение «Полководец». С помощью преподавателя они приходят к выводу, что героем стихотворения является Барклай-де-Толли: поэт высоко оценивал его полководческие качества, подчёркивая его «мысль великую», и сочувствовал неудачам в начале войны («вождь несчастливый», «суров был жребий твой»).

Преподаватель отмечает, что Пушкин не менее высоко оценивал и полководческий талант Кутузова. Многим современникам поэта было понятно, что положение русской армии может исправить только Кутузов. Его полководческое искусство отличалось разнообразием маневров в наступлении и обороне. Обращаемся к стихотворению «Перед гробницею святой…», в котором поэт оценивает военный талант Кутузова. Предлагаем обучающимся объяснить, как они понимают словосочетания «смиритель всех врагов», «идол северных дружин», «старец грозный» [1, С. 198] и т.д. Преподаватель объясняет, что Пушкин, преклоняясь перед талантом полководца, призывает его опять возглавить русскую армию и вести ее к победе. Подчёркивая мысль о том, что поэт с почтением относился к памяти этих полководцев, завершаем беседу следующей информацией. Пушкин не видел статуи Кутузову и Барклаю у Казанского собора, но познакомился с начальным

этапом работы над ними в мастерской Орловского. В стихотворении «Художнику» он дал оценку исторической роли каждого из полководцев: «Здесь зачинатель Барклай, а здесь совершитель Кутузов…» [2, С. 135].

К личности Багратиона возвращаем обучающихся в ходе анализа стихотворения «Бородинская годовщина». Сообщаем им, что о Багратионе Пушкин мог слышать от своего друга Дениса Давыдова, который высоко ценил его полководческие качества. Багратион был талантливым военным, поэтому именно ему во время Бородинского сражения Кутузов доверял важные боевые операции. Преподаватель начинает беседу с вопроса, что обучающиеся знают о Бородинской битве, предлагает объяснить значение словосочетаний «великий день Бородина», «стяг кровавый», «клеветники, враги России» и т.д. Обучающиеся отвечают, почему в стихотворении «Бородинская годовщина» поэт призывает почтить память о Багратионе «братской тризной» [1, С. 138].

Познакомившись с основными полководцами войны 1812 года, обучающиеся обращаются к биографии других военных: к героям войны Н. Раевскому, А. Ермолову, Д. Давыдову. Отмечаем, что интерес представляет личность офицера и поэта Дениса Давыдова. Во время войны Давыдов прославился своим смелым проектом партизанского движения, который предложил Кутузову накануне Бородинского боя. Стихи поэта Давыдова, которые стали популярными в России еще до войны, Пушкин высоко ценил. Поэт не раз говорил, что эти стихи оказала огромное влияние на его творчество. Читаем и анализируем стихотворение «Денису Давыдову»: просим обучающихся объяснить, почему Пушкин, слушая стихи Давыдова, «сердцем молодеет» [1, С. 142]. Преподаватель помогает понять, что стихи Давыдова о войне 1812 года отразили чувства сражавшихся с армией Наполеона российских военных. Пушкин разделял эти чувства со своими современниками. Мнением Пушкина-поэта Давыдов очень дорожил, потому что сам высоко оценивал талант Пушкина.

Возвращаясь к событиям Бородинского сражения, преподаватель информирует обучающихся, что они связаны с именами Раевского и Ермолова. Раевский всегда отличался храбростью и умелым управлением подчиненными. Во время Бородинского боя он со своим корпусом отражал атаки значительных сил французской армии. В этом трудном сражении существенной оказалась помощь Ермолова, который помог отбить у врагов батарею Раевского. Преподаватель отмечает, что для Ермолова война 1812 года стала важнейшим периодом его жизни, когда ярко проявился его талант полководца. Просим обучающихся подумать над вопросом, помогла ли им информация о подвигах этих военных понять смысл следующих строк из стихотворения «Бородинская годовщина»:

Победа! сердцу сладкий час!

Россия! встань и возвышайся! [1, С. 147].

Предлагаем обучающимся послушать сообщение о послевоенной деятельности Ермолова, образ которого нашел отражение в поэме Пушкина «Кавказский пленник». Ермолов был назначен главнокомандующим в Грузии, где проявил себя как мудрый военный. Поэт оценил его деятельность на Кавказе следующими словами: «Смирись, Кавказ: идет Ермолов!» [1, С. 134] Когда генерал познакомился с Пушкиным, он написал Давыдову: «Какая власть высокого таланта!» [2, С. 174].

Завершая разговор об общении Пушкина с героями войны 1812 года, предлагаем им информацию о дружбе поэта с семьёй Раевских. Общение с этой семьей благотворно отразилось на творчестве поэта в период Южной ссылки: Раевские повлияли на создание поэм «Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Цыганы». Благодаря им он познакомился с С. Волконским. Когда читаешь стихотворение Пушкина «Во глубине сибирских руд…», посвященное декабристам, понимаешь, что оно посвящено и Волконскому. Преподаватель сообщает обучающимся о том, что многие из военных, принимавших активное участие в Отечественной войне 1812 года, были также участниками вооружённого антиправительственного выступления в декабре 1825 года. Война 1812 года оказала огромное влияние на формирование идей декабристов.

Выводы. Следовательно, в творчестве А.С. Пушкина достаточно ярко прослеживаются военные мотивы и образы. Поэт интересовался русской военной историей, общался с выдающимися полководцами своего времени. Их образы нашли отражение в его поэтическом творчестве, которое можно продуктивно использоваться в ходе работы с иностранными обучающимися.

Литература:

1. Бражнин, И. Ликующая муза / И. Бражнин. – Москва: Русский язык, 1994. – 408 с.
2. Глинка, В. Пушкин и Военная галерея Зимнего дворца / В. Глинка. – Москва: Юридическая литература, 1998. – 236 с.
3. Баранский, Н. Жизнь и лира / Н. Баранский. – Москва: Художественная литература, 1990. – 319 с.
4. Иезуитова, Р. Пушкин в Петербурге / Р. Иезуитова, Я. Левкович. – Москва: Русский язык, 1996. – 349 с.

Педагогика

УДК 37.01

доктор педагогических наук, доцент Милькевич Оксана Анатольевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Ордена Трудового Красного Знамени Академия
управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва);
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт изучения детства, семьи и воспитания» (г. Москва)

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РОДИТЕЛЬСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения качества родительского просвещения как приоритетного направления государственной политики поддержки семей с детьми. Цель – характеристика результатов исследования понятия «качество родительского просвещения» и его изучения в практике деятельности образовательных организаций. Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, опрос, систематизация. Сложная природа результатов родительского просвещения и практика полисубъектного взаимодействия в решении данной задачи затрудняет изучение его качества. Критериями оценки качества родительского просвещения выступают: целевая (ценностно-смысловая) направленность, содержательное единство, информированность, управляемость, затрачиваемые ресурсы, технологичность, результативность, доказательность, пролонгированность результатов. Разработанная и апробированная авторская методика позволила представить обобщенную характеристику качества родительского просвещения. Сформулированные предложения отражают опыт взаимодействия образовательных организаций с семьями обучающихся. Теоретическая значимость: систематизация научных представлений о сущности и критериях оценки качества родительского просвещения; разработка критериально-диагностической базы оценки качества родительского просвещения. Представленные результаты исследования выступают основанием совершенствования программ родительского просвещения, реализуемых

образовательными организациями.
Ключевые слова: родительское просвещение, качество родительского просвещения, методика оценки, взаимодействие образовательной организации и семьи, критерии и показатели оценки.
Annotation. This article presents the results of a study examining the quality of parental education as a priority area of state policy in supporting families with children. The aim is to characterize the results of a study examining the concept of "quality of parental education" and its study in the practice of educational institutions. Research methods: analysis, synthesis, generalization, survey, systematization. The complex nature of parental education results and the practice of multi-subject interaction in solving this problem complicate the study of its quality. The criteria for assessing the quality of parental education are: target (value-semantic) focus, substantive unity, awareness, manageability, expended resources, technological effectiveness, effectiveness, evidence-based nature, and long-term results. The developed and tested author's methodology allowed us to present a generalized characteristic of the quality of parental education. The formulated proposals reflect the experience of educational organizations in interacting with the families of students. Theoretical significance: systematization of scientific ideas about the nature and criteria for assessing the quality of parental education; development of a criteria-diagnostic base for assessing the quality of parental education. The presented research findings serve as a basis for improving parental education programs implemented by educational institutions.
Key words: parental education, quality of parental education, assessment methodology, interaction between educational institutions and families, assessment criteria and indicators.

Введение. Активизация организаций различной ведомственной принадлежности (образования, культуры, социальной защиты, правоохранительной сферы и т.д.) в разработке и реализации программ родительского просвещения определяет необходимость изучения их результатов. Направленность реализуемых мероприятий на повышение родительской компетентности, формирование осознанного родительства и отдельные аспекты родительского просвещения не снижает значимости подобных инициатив различных субъектов, однако требует детального изучения с позиции понимания сущности и результатов родительского просвещения, качества реализуемых проектов и программ.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что понятия «качество родительского просвещения», «результативность родительского просвещения», «эффективность родительского просвещения» не являются предметом активного научного исследования учеными и практикующими специалистами. Это может быть обусловлено сложной природой понятия «качество», рассматриваемого относительно того или иного процесса. Кроме того, результаты родительского просвещения, как отмечалось в ранее опубликованных работах [10; 11], отражают совокупность общих изменений и изменений с позиции каждого из субъектов, вступающих во взаимодействие в процессе родительского просвещения, а также имеет отсроченный социальный эффект, что затрудняет возможность оценивания.

Попытка приближения к раскрытию сущности и методики оценки качества родительского просвещения представлена в рамках научно-исследовательской работы «Родительское просвещение как стратегия популяризации государственной политики по поддержке семьи и детства», выполненной федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Институт изучения детства, семьи и воспитания».

Цель – характеристика результатов исследования понятия «качество родительского просвещения» и его изучения в практике деятельности образовательных организаций.

Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, опрос, систематизация.

Теоретическая значимость: систематизация научных представлений о сущности и критериях оценки качества родительского просвещения; разработка критериально-диагностической базы оценки качества родительского просвещения.

Практическая значимость: обобщенная характеристика качества родительского просвещения, определяющая направления и варианты совершенствования мероприятий и программ взаимодействия различных субъектов родительского просвещения с семьями с детьми.

Изложение основного материала статьи. Приступая к рассмотрению ключевого понятия данной статьи, следует отметить широкую представленность в научных публикациях отечественных авторов понимания сущности родительского просвещения и его результатов (А.П. Багирова, С.В. Черешова, Л.В. Золотницкая [1]; А.В. Гусев [3]; М.Р. Илакавичус, М.С. Якушкина [4]; О.А. Кочергина, О.Н. Кирюшина [6]; Е.Ю. Куракина [7]; А.А. Майер, Э.Н. Яковлева, Т.В. Зеленкова [8] и др.). Результаты родительского просвещения авторы характеризуют с учетом сложившихся традиций отечественной педагогической науки и в таком значении выделяют психолого-педагогическую культуру родителей, родительские компетенции, ответственное родительство и т.д. Соответственно, в характеристике результатов отдельных форм родительского просвещения авторы сужают понимание результатов до изучения удовлетворенности родителей, уровня их компетентности в опросах воспитания или ее отдельных компонентов (Т.К. Ким [5]; К.Б. Михайлова, Э.Ф. Николаева [13]; С.В. Ануй, И.Б. Москвичева, Г.А. Надвоцкая, С.В. Окунева [14]; О.В. Удова, Е.А. Фещенко, Н.Б. Бессонова [15]). Сформулированные по итогам исследованияФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей» [9] критерии и показатели применимы при изучении результативности и эффективности программ родительского просвещения.

Подчеркнем, что понятие «результативность» в отношении родительского просвещения отражает достижение поставленных целей; понятие «эффективность» отражает соотношение затрачиваемых ресурсов на достижение цели; понятие «качество» является многоаспектным (философский, социальный, правовой, экономический, педагогический и др. [16]) и отражает совокупность существенных свойств некоторого объекта, придавая ему определенность.

Характеризуя понятие «качество» относительно родительского просвещения как направления образовательной и просветительской деятельности различных субъектов, следует учесть:

– соответствие содержания, форм реализации родительского просвещения сложившимся нормативным основаниям и методическим рекомендациям (детально нормативные основания родительского просвещения представлены в публикации Ю.Б. Берлянд [2]);

– определенный уровень реализации программ родительского просвещения и их результатов, соотносимых с поставленными целями;

– наличие определенных условий, обеспечивающих достижение запланированных результатов;

– направленность на удовлетворение потребностей участников мероприятий и программ родительского просвещения, а также общества, государства.

Как отмечалось в ранее опубликованной работе, «оценка качества родительского просвещения выступает сложной процедурой, вбирающей в себя как изучение реализации данного процесса, так и его результатов» [11, С. 17]. Критерии оценки качества родительского просвещения (целевая (ценностно-смысловая) направленность, содержательное единство, информированность, управляемость, затрачиваемые ресурсы, технологичность, результативность, доказательность, пролонгированность результатов) предполагают совокупность показателей и уровни их проявления (нулевой, низкий, средний, высокий, от 0 до 30 баллов по каждому критерию).

В 2025 году Институтом изучения детства, семьи и воспитания разработана и апробирована методика оценки качества

родительского просвещения. Всего в исследовании приняли участие 215 человек – работники образовательных организаций различных уровней (от дошкольной образовательной организации – до учреждений среднего профессионального образования). Результаты представлены на диаграмме (рис. 1).

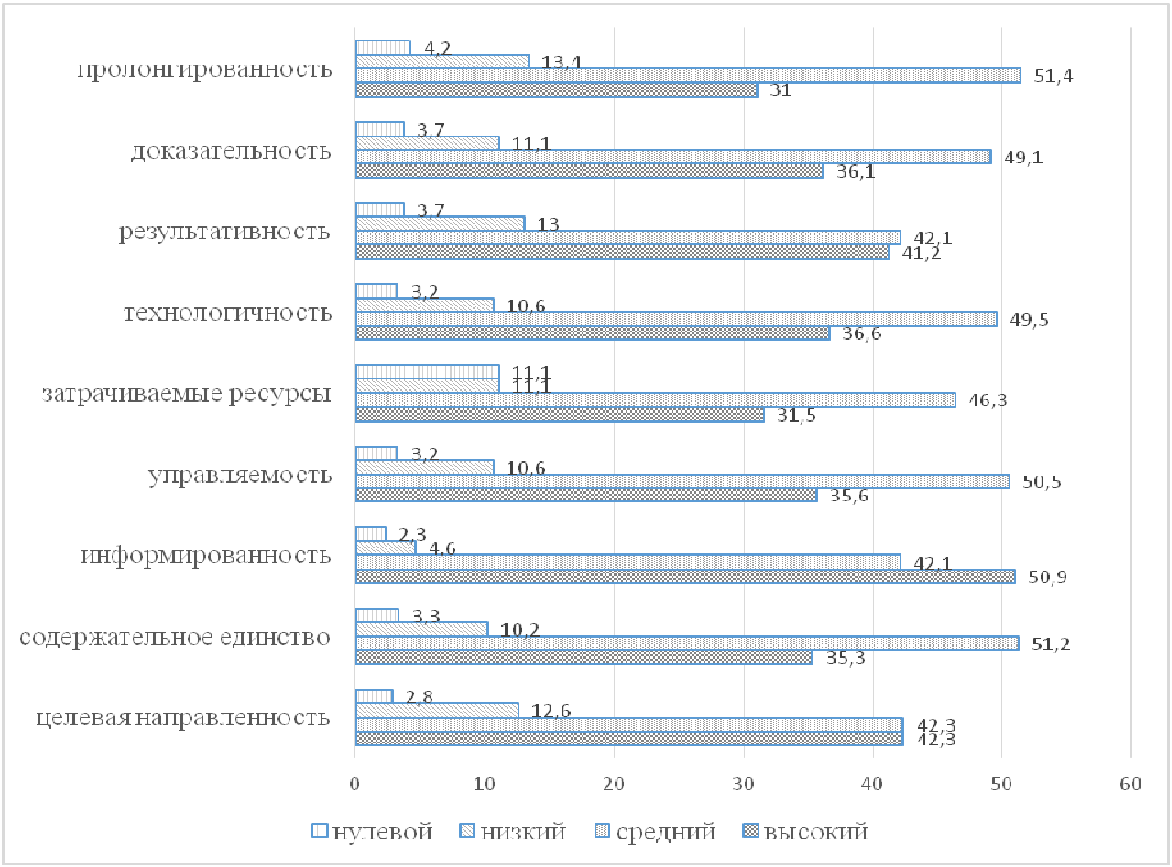


Рисунок 1. Данные о результатах оценки качества родительского просвещения (в %)

Согласно данным, представленным на рис. 1, наибольшими значениями практически по каждому критерию характеризуется средний уровень, хотя по критерию «целевая направленность» значения высокого и среднего уровней одинаковые, по критерию «результативность» разница между высоким и средним уровнем 0,9%. Наиболее выраженным является критерий «Информированность» (высокий уровень – 50,9%), что оправдано сложившейся практикой информационной открытости деятельности образовательных организаций, обусловленной нормативными требованиями и объективными условиями организации взаимодействия с семьями обучающихся.

Общая характеристика качества родительского просвещения на основании анализа каждого из критериев:

1. Критерий «Целевая (ценностно-смысловая) направленность» направлен на изучение системообразующего компонента родительского просвещения. Выделенные респондентами высокий и средний уровень в равных значениях (42,3% каждый) подчеркивают приоритет ценности крепкой семьи, взаимопомощи, формирования позиции семьи как субъекта воспитания; отличие среднего уровня заключается в недостаточной ориентации проводимых мероприятий на отсроченный социальный эффект, связанный с субъектной позицией семьи в воспитании. Суммарное значение высокого и среднего уровня (84,6%), позволяет положительно оценить деятельность различных субъектов родительского просвещения, ее соподчиненность государственной политике поддержки семьи и детства.

2. Критерий «Содержательное единство»: высокие значения среднегоуровня (51,2% респондентов) отражают согласованность предпринимаемых усилийразличными субъектами родительского просвещения, а также содержания мероприятий, связанного, чаще всего, с различными видами совместной деятельности детей и взрослых (познавательная, творческая, физкультурно-оздоровительная, досуговая). Тем самым данный критерий демонстрирует единство различных субъектов в понимании сущности родительского просвещения, подчеркивая ограниченность отдельными мероприятиями.

3. Критерий «Информированность», как отмечалось выше, имеет самые высокие значения по оценке респондентов (50,9%, суммарно со значениями среднего уровня – 93%), отражая, с одной стороны, информационную открытость и тенденцию самопрезентации различными учреждениями, организациями и специалистами собственной деятельности; с другой стороны, консолидация усилий предполагает информирование организациями партнерами друг друга о предполагаемых формах и содержании взаимодействия с семьями с детьми.

4. Критерий «Управляемость»: средний уровень (50,5%) отражает ситуацию тактического управления реализацией мероприятий по родительскому просвещению, недостаточное стратегическое управление. Это может быть обусловлено: недостаточным планированием и последующей координацией данного направления деятельности каждым из субъектов родительского просвещения накануне календарного и/или учебного года (у образовательных организаций и иных субъектов разные периоды планирования); попыткой различных субъектов (общественных организаций и движений, социально-ориентированных некоммерческих организаций и др.) выстраивать взаимодействие с семьями с детьми через образовательные организации как наиболее приближенные к ним; появлением в конкретной территории, регионе новых субъектов, включающихся в мероприятия по родительскому просвещению; резонансными событиями и ситуациями в стране или регионе, определяющими необходимость проведения дополнительных мероприятий в рамках родительского просвещения.

5. Критерий «Затрачиваемые ресурсы» характеризуется наибольшим значением среднего уровня (46,3%),

отражающими направленность различных субъектов родительского просвещения на использование преимущественно собственных ресурсов. Ограниченное привлечение ресурсов и возможностей федеральных проектов и программ, заложенный в содержании высокого уровня (31,5% респондентов) может быть обусловлено: недостаточным стратегическим планированием (о чем обозначено выше), низкой готовностью специалистов к участию в проектной деятельностям, нехваткой инновационно-ориентированных кадров в командах организаций – партнеров родительского просвещения.

6. Критерий «Технологичность» (высокий уровень – 36,6% и средний уровень 49,5%) отражает разработанность технологического/ методического инструментария и возможность его распространения через различные формы взаимодействия с иными организациями и специалистами (мастер-классы, методические совещания, фестивали педагогических находок и т.д.). Достаточно высокое суммарное значение высокого и среднего уровней данного критерия обусловлено наличием интернет-ресурсов и платформ, минимизирующих затраты педагогов на подготовку мероприятий по родительскому просвещению (Институт изучения развития, здоровья и адаптации ребенка; Институт изучения детства, семьи и воспитания; Российское общество Знание, Национальная родительская ассоциация и т.д.), а также деятельностью методических служб управлений/департаментов образования различных территорий.

7. Критерий «Результативность» по значениям высокого (41,2%) и среднего (42,1%) характеризует достижение запланированных результатов мероприятий, проектов и программ по родительскому просвещению (в первом случае – все запланированные результаты, во втором – больше половины).

8. Критерий «Доказательность» характеризует представленность информации о родительском просвещении в отчетной документации организаций (соответственно, первоначально предполагается планирование такой деятельности), характер этой информации – детальный анализ (высокий уровень - 36,1%) или общая информация (средний уровень – 49,1%).

Достаточно высокие значения высокого и среднего уровней по критериям «Результативность» и «Доказательность» требуют дополнительного изучения с позиции наличия для каждого мероприятия и/или программы родительского просвещения, четко определенных количественных и качественных показателей достижения запланированных результатов. Анализ различных форм родительского просвещения, представленных на информационных ресурсах, на сайтах различных субъектов родительского просвещения позволяет предположить изначально не совсем корректное понимание разработчиками результатов планируемого мероприятия, их направленность в большей мере на количественные результаты (охват родителей и детей, количество проведенных мероприятий и др.), в отдельных случаях – отсутствие предполагаемого результата в технологической карте/проекте/ методической разработке. Соответственно, представленность информации о результатах проведенного мероприятия или программы родительского просвещения будет содержать конкретные данные или обобщенные формулировки.

9. Критерий «Пролонгированность» характеризует устойчивость результатов программ и практик родительского просвещения, улучшение параметров функционирования семьи как субъекта семейного воспитания и образования (высокий уровень (31%) – устойчивость/полная устойчивость, средний (51,4%) – относительную устойчивость).

В целом, суммарное значение степени выраженности высокого и среднего уровней по каждому из критериев достаточно высоко (диапазон от 77,8% до 93%). Требуется более детальный анализ значений низкого уровня и нулевого уровня по каждому из критериев с целью совершенствования мероприятий и программ родительского просвещения.

Выводы. Таким образом, качество родительского просвещения – сложная характеристика, отражающая необходимость комплексного изучения как с позиции решения тактических задач взаимодействия с семьями с детьми, так и с позиции отсроченной перспективы проектирования единой модели родительского просвещения в контексте консолидации усилий различных субъектов и решения стратегически важной задачи укрепления ценности семьи и детства. Представленная характеристика качества родительского просвещения отражает накопленный образовательными организациями опыт и сложившиеся традициивзаимодействия с семьями обучающихся. Результаты изучения качества родительского просвещения позволяют спрогнозировать развитие направлений родительского просвещения, варианты его совершенствования с учетом возможностей различных субъектов, конкретных территорий, а также потребностей родительской общественности и государства.

Литература:

1. Багирова, А.П. Возможности формирования родительских компетенций в системе российского образования / А.П. Багирова, С.В. Черешова, Л.В. Золотницкая // Женщина в российском обществе. – 2024. – № 2. – С. 15-30

2. Берлянд, Ю.Б. Родительское просвещение как средство эффективной поддержки семьи и детства: анализ федерального законодательства / Ю.Б. Берлянд // Право и образование. – 2025. – № 10. – С. 21-31. – EDN: HRWJMJ

3. Гусев, А.В. Родительское просвещение как инструмент государственной образовательной и семейной политики / А.В. Гусев // Семья в XXI веке: проблемы и перспективы: материалы докладов IV Всерос. науч.-практ. конф. магистрантов, преподавателей, общественных деятелей, практиков, Барнаул, 28 апреля 2023 г. – Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2023. – С. 54-59

4. Илакавичус, М.Р. Психолого-педагогическое просвещение как средство развития родительских сообществ: опыт государств-участников СНГ / М.Р. Илакавичус, М.С. Якушкина // Человек и образование. – 2022. – № 3(72). – С. 45-56

5. Ким, Т.К. Формы просвещения родительской общественности / Т.К. Ким // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 12(106). – С. 77-81

6. Кочергина, О.А. Проблемы готовности родителей школьников к повышению своей педагогической культуры / О.А. Кочергина, О.Н. Кирюшина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4(71). – С. 138-141

7. Куракина, Е.Ю. Родительское просвещение как механизм формирования ответственного родительства / Е.Ю. Куракина // Образовательная панорама. – 2024. – № 2(22). – С. 42-48

8. Майер, А.А. Проектирование универсальной модели родительского просвещения в условиях дошкольного образования / А.А. Майер, Э.Н. Яковлева, Т.В. Зеленкова // Высшее образование сегодня. – 2024. – № 4. – С. 10-17

9. Методические рекомендации по разработке критериев оценки результативности и эффективности различных форм и методик реализации программ родительского просвещения. – URL: https://dpo.fcprc.ru/media/media/behavior/Metodicheskie-rekomendats-_-_tDZMwHi_kWw4p7V_jbvpuBd.pdf (дата обращения: 12.01.2026)

10. Милькевич, О.А. Родительство как семейно-родовая ответственность: пути формирования / О.А. Милькевич // Педагогика. – 2024. – Т. 88. – № 9. – С. 45-52

11. Милькевич, О.А. Концептуальные основы родительского просвещения в условиях полисубъектного взаимодействия / О.А. Милькевич // Педагогика. – 2025. – Т. 89. – № 8. – С. 15-21

12. Милькевич, О.А. Методика и процедура оценки качества родительского просвещения / О.А. Милькевич // Педагогика. – 2025. – Т. 89. – № 6. – С. 15-24

13. Михайлова, К.Б. Родительский университет как форма родительского просвещения / К.Б. Михайлова, Э.Ф. Николаева // Флагман науки. – 2023. – № 5(5). – С. 294-299

14. Программа родительского просвещения «Мы – ВМЕСТЕ!» / С.В. Ануй, И.Б. Москвичева, Г.А. Надвоцкая,

С.В. Окунева // Magisterium. Журнал о педагоге и для педагога. – 2023. – № 9. – С. 7-15
15. Удова, О.В. Психолого-педагогическое просвещение родителей в условиях дошкольной образовательной организации / О.В. Удова, Е.А. Фещенко, Н.Б. Бессонова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – № 7. – С. 565-572
16. Фрайман, А.С. «Качество» как философская категория / А.С. Фрайман // Вестник ЧелГУ. – 2012. – № 9(263). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-kak-filosofskaya-kategoriya (дата обращения: 25.02.2026)

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Минеева Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Даричева Мария Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук Плесканюк Татьяна Николаевна
Московский технический университет связи и информатики (МТУСИ) (г. Москва)

СПОСОБЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье рассматривается роль визуализации информации в условиях цифровизации современного образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности усвоения большого объема учебного материала учащимися. Визуализация представляется как важное педагогическое средство, способствующее облегчению восприятия, систематизации и запоминания информации. Особое внимание уделяется применению визуальных средств в обучении иностранным языкам, где требуется усвоение языкового, речевого и социокультурного материала. Целью исследования является анализ возможностей использования визуализации в процессе обучения иностранным языкам. В работе рассматриваются теоретические основы визуализации, включая концепции двойного кодирования и мультимедийного обучения. Анализируются педагогические функции визуализации, такие как структурирование материала, развитие ассоциативного мышления и повышение мотивации учащихся. В статье описываются основные виды визуализации, включая инфографику, ментальные карты, визуальные опоры и цифровые инструменты. Особое внимание уделяется использованию ментальных карт как средства организации знаний и планирования высказывания. Рассматривается применение визуализации при формировании лексических и грамматических навыков, а также развитии устной и письменной речи. Отмечается значимость цифровых технологий, расширяющих возможности создания интерактивных визуальных материалов. В заключении делается вывод о высокой эффективности визуализации как педагогического инструмента, способствующего повышению качества обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: визуализация информации, обучение иностранным языкам, коммуникативная компетенция, инфографика, ментальные карты, визуальные опоры, цифровые образовательные ресурсы.

Annotation. The paper examines the role of information visualisation in the context of the digitalisation of modern education. The relevance of the study is determined by the need to increase the efficiency of students' assimilation of large amounts of educational material. Visualisation is considered an important pedagogical tool that facilitates perception, systematisation, and memorisation of information. Particular attention is paid to the use of visual aids in foreign language teaching, where students must acquire linguistic, communicative, and sociocultural knowledge. The aim of the study is to analyse the possibilities of using visualisation in the process of foreign language teaching. The paper discusses the theoretical foundations of visualisation, including the concepts of dual coding and multimedia learning. It analyzes the pedagogical functions of visualisation, such as structuring information, developing associative thinking, and increasing students' motivation. The paper describes the main types of visualisation, including infographics, mind maps, visual supports, and digital tools. Special attention is given to mind maps as a means of organising knowledge and planning speech production. The use of visualisation in developing lexical and grammatical skills, as well as oral and written communication, is also considered. The importance of digital technologies that expand the possibilities of creating interactive visual materials is emphasized. The study concludes that visualisation is a highly effective pedagogical tool that enhances the quality of foreign language teaching.

Key words: information visualisation, foreign language teaching, communicative competence, infographics, mind maps, visual supports, digital educational resources.

Введение. В условиях цифровизации образования значительно увеличивается объем информации, которую необходимо усвоить учащимся. Это требует поиска эффективных педагогических средств, позволяющих облегчить восприятие, систематизацию и запоминание учебного материала. Одним из таких средств является визуализация информации. В педагогической науке визуализация рассматривается как важный компонент современного образовательного процесса. Использование визуальных средств обучения позволяет наглядно представить учебный материал, структурировать информацию и облегчить её усвоение. В процессе обучения визуализация реализуется с помощью различных средств: схем, таблиц, инфографики, ментальных карт, иллюстраций и цифровых инструментов.

Особое значение визуализация приобретает в обучении иностранным языкам, поскольку процесс овладения языком связан с усвоением значительного объема языкового, речевого и социокультурного материала. Использование визуальных средств помогает учащимся систематизировать учебный материал и способствует развитию языковых и коммуникативных навыков [6].

Целью данного исследования является изучение возможностей использования визуализации информации в обучении иностранным языкам.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи исследования:

1. рассмотреть понятие визуализации информации в образовательном процессе;
2. определить педагогические функции визуализации в обучении иностранному языку;
3. проанализировать основные виды визуализации учебного материала;
4. определить эффективность использования визуальных средств в развитии языковых навыков.

В ходе исследования были использованы следующие теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта и анализ методических материалов, посвященных использованию визуальных средств в обучении иностранным языкам.

Изложение основного материала статьи. Согласно словарю методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, визуализация представляет собой «представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» [2, С. 38]. В педагогике визуализация рассматривается как представление учебной информации в наглядной форме с использованием знаково-символических средств и графических моделей (Вербицкий, 1991; Полат, 2010; Талызина, 2002). Теоретические основы использования визуализации раскрываются в работах зарубежных и отечественных ученых. Теория двойного кодирования А. Паайвио доказывает, что информация усваивается эффективнее при сочетании вербальной и визуальной форм [10]. Принципы мультимедийного обучения Р. Майера также подтверждают эффективность комбинирования текстовой и графической информации [9]. Одним из современных средств визуализации являются ментальные карты, разработанные Т. Бьюзеном [8]. Они представляют собой графическую структуру организации знаний, основанную на ассоциативном мышлении и позволяющую структурировать учебный материал. В отечественной психолого-педагогической науке значительный вклад в изучение роли наглядности внесли Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия и Н.Ф. Талызина, которые подчеркивали важность наглядно-образного мышления в процессе познавательной деятельности человека, а также значение знаковых и наглядных средств как важный инструмент развития мышления и познавательной активности учащихся.

Вопросы использования визуализации в обучении иностранным языкам рассматриваются в работах отечественных методистов [3]. Они подчеркивают роль иллюстраций, схем и таблиц при обучении лексике и грамматике, рассматривают визуальные опоры как средство формирования коммуникативной компетенции, отмечают значение графических моделей для объяснения языковых явлений. В научных исследованиях рассматриваются вопросы использования визуализации при обучении иностранному языку на разных этапах обучения: в средней школе, в рамках высшего образования студентов-лингвистов, а также студентов неязыковых специальностей [4; 5; 7]. Отдельное место занимают вопросы применения средств визуализации в рамках дистанционного формата обучения [1].

В образовательном процессе визуализация выполняет ряд важных педагогических функций, которые способствуют повышению эффективности обучения иностранным языкам. Рассмотрим их более подробно:

1. *Облегчение восприятия информации*: представление учебного материала в графической форме позволяет учащимся быстрее понимать содержание изучаемой темы и выделять её основные элементы.

2. *Структурирование учебного материала*: схемы, таблицы и ментальные карты помогают систематизировать информацию и устанавливать связи между элементами изучаемого материала.

3. *Развитие ассоциативного мышления*: визуальные образы способствуют формированию ассоциативных связей между языковыми единицами, что облегчает процесс запоминания.

4. *Повышение мотивации учащихся:* использование наглядных и интерактивных средств делает процесс обучения более интересным и способствует активизации познавательной деятельности учащихся.

В современной педагогической практике используется широкий спектр средств визуализации, позволяющих сделать учебный процесс более наглядным и эффективным. В обучении иностранному языку наиболее распространенными являются инфографика, ментальные карты, визуальные опоры и цифровые визуальные инструменты.

Под *инфографикой* понимается графическое представление информации, позволяющее представить сложные данные в наглядной и структурированной форме. В образовательном процессе инфографика может использоваться в виде схем, таблиц и диаграмм. *Схемы* позволяют наглядно представить структуру языкового материала, например последовательность образования грамматических форм или структуру предложения. *Таблицы* используются для систематизации лексических и грамматических единиц, что облегчает их запоминание и сравнение. Использование инфографики способствует упрощению восприятия учебной информации и позволяет учащимся быстрее ориентироваться в изучаемом материале.

Особое место среди средств визуализации занимают *ментальные карты*. Ментальная карта представляет собой графическую схему, в которой информация организуется вокруг центральной темы и представляется в виде разветвлённой структуры взаимосвязанных понятий. В обучении иностранному языку ментальные карты могут использоваться для структурирования лексики, объединяя слова одной тематической группы и устанавливая связи между ними [5, С. 249]. Кроме того, ментальные карты могут служить опорой при подготовке устных высказываний. Используя ключевые слова и логическую структуру карты, учащиеся могут легче планировать свои высказывания и строить более связную речь.

Еще одним видом визуализации являются *визуальные опоры*. К ним относятся карточки с изображениями – флэш-карты, иллюстрации и пиктограммы, которые используются для наглядного представления учебного материала. *Флэш-карты* широко применяются при изучении лексики и позволяют учащимся быстрее запоминать новые слова благодаря визуальным ассоциациям. *Иллюстрации* помогают создать контекст для использования языкового материала и способствуют развитию навыков говорения и описания. *Пиктограммы* представляют собой условные графические изображения, которые могут использоваться для обозначения действий, предметов или ситуаций общения. Визуальные опоры позволяют учащимся легче воспринимать учебную информацию и служат вспомогательным средством при выполнении коммуникативных заданий.

Развитие цифровых технологий значительно расширило возможности использования визуализации в образовательном процессе. В настоящее время широко применяются различные цифровые инструменты, позволяющие создавать интерактивные визуальные материалы. К таким инструментам относятся *интерактивные доски*, которые позволяют демонстрировать учебный материал в наглядной форме и организовывать совместную работу учащихся. Кроме того, активно используются онлайн-сервисы для создания визуальных схем и инфографики, такие как Miro, Canva и другие платформы.

В процессе обучения иностранным языкам визуализация информации может эффективно применяться при формировании различных языковых навыков, включая освоение лексики, грамматики, а также развитие устной и письменной речи. Далее рассмотрим процесс формирования и развития данных языковых навыков и речевых умений более подробно.

Одним из наиболее эффективных направлений применения визуализации является *обучение лексике*. Визуальные средства помогают учащимся быстрее устанавливать связи между новым словом и его значением, что способствует более прочному запоминанию лексических единиц. Для этой цели широко используются визуальные опоры, такие как флэш-карты, иллюстрации и пиктограммы. Флэш-карты позволяют представить новое слово вместе с его визуальным образом, что облегчает процесс запоминания. Иллюстрации могут использоваться для введения тематической лексики и создания контекста для использования новых слов. Следующим инструментом визуализации являются ментальные карты (mind maps), которые позволяют структурировать лексику по тематическим группам. Такой способ организации материала помогает учащимся устанавливать логические и ассоциативные связи между словами. Инфографика также может использоваться при обучении лексике. Таблицы и схемы позволяют систематизировать лексические единицы и облегчить их сравнение и запоминание.

Визуализация играет важную роль и при *обучении грамматике*. Грамматические правила часто представляют собой

сложные и абстрактные структуры, поэтому их визуальное представление способствует более глубокому пониманию материала [7, С. 154]. Для объяснения грамматических правил могут использоваться схемы и таблицы, которые наглядно демонстрируют структуру предложений или порядок слов. Например, схема построения предложения в определенном времени позволяет учащимся увидеть взаимосвязь между его элементами. Инфографика может использоваться для представления грамматических правил в компактной и наглядной форме. Таблицы помогают сравнивать различные грамматические формы, а диаграммы могут демонстрировать частотность употребления тех или иных конструкций. Ментальные карты также могут применяться для систематизации грамматического материала. Они позволяют объединить различные грамматические формы вокруг одной темы и показать связи между ними.

Визуализация может служить эффективной опорой для *развития устной речи* учащихся. Схемы, иллюстрации и ментальные карты помогают учащимся организовать свои мысли и структурировать высказывание. Например, ментальная карта может использоваться как план устного высказывания. Центральная тема располагается в центре карты, а вокруг нее размещаются ключевые идеи, которые учащийся может использовать при построении монолога или диалога. Иллюстрации и пиктограммы могут применяться для моделирования коммуникативных ситуаций. На основе изображений учащиеся могут составлять описания, диалоги или обсуждать различные ситуации. Цифровые инструменты визуализации, такие как интерактивные доски и онлайн-платформы, позволяют создавать коллективные схемы и карты идей, что способствует развитию коммуникативных навыков и активному участию учащихся в обсуждении.

Визуальные средства также могут использоваться для *развития письменной речи*. Они помогают учащимся структурировать текст и планировать письменное высказывание. Например, ментальные карты могут использоваться на этапе планирования письменной работы. Учащиеся могут фиксировать ключевые идеи будущего текста и устанавливать логические связи между ними. Инфографика и схемы могут применяться для обучения структуре различных типов текстов. Например, схема структуры эссе или письма помогает учащимся понять последовательность изложения мыслей. Цифровые инструменты визуализации позволяют учащимся совместно разрабатывать планы текстов, редактировать материалы и представлять результаты своей работы в наглядной форме.

Выводы. Проведённый анализ научной литературы и методических подходов к использованию визуализации в образовательном процессе позволяет сделать вывод о педагогическом потенциале данного средства обучения при изучении иностранного языка. Визуализация способствует более наглядному представлению учебного материала, облегчает его восприятие и понимание, а также помогает структурировать языковые знания. В ходе исследования было установлено, что использование различных видов визуализации оказывает положительное влияние на формирование языковых навыков учащихся. Кроме того, визуализация учебной информации способствует активизации познавательной деятельности учащихся и повышает их мотивацию к изучению иностранного языка. Таким образом, визуализация может рассматриваться как эффективное педагогическое средство, способствующее повышению качества обучения иностранным языкам.

Литература:

1. Агальцова, Д.В. Современные средства визуализации учебной информации при обучении иностранному языку в вузе / Д.В. Агальцова, Л.В. Миляева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – Т. 12. – № S1. – С. 11-17

2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академия, 2006. – 336 с.

4. Закревская, А.М. Игры с определениями или визуализация на уроках иностранного языка / А.М. Закревская // Современное образование Витебщины. – 2022. – № 3(37). – С. 38-41

5. Минеева, О.А. Ментальные карты в развитии лексической компетенции студентов бакалавриата неязыковых профилей / О.А. Минеева, Ю.М. Борщевская, Д.А. Казначеев // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 247-250

6. Савочкина, Е.И. Использование обучающих ботов в процессе развития межкультурной компетенции у студентов-лингвистов / Е.И. Савочкина, Т.А. Жукова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 4. – 8 с.

7. Тарзуманова, И.Ф. Практика применения средств графической визуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов / И.Ф. Тарзуманова, Т.И. Бельская, М.В. Приданова // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 151-158

8. Buzan, T. The Mind Map Book / T. Buzan. – London: BBC Books, 2006. – 296 p.

9. Mayer, R.E. Multimedia Learning / R.E. Mayer. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 450 p.

10. Paivio, A. Mental Representations: A dual coding approach / A. Paivio. – New York: Oxford University Press, 1986. – 344 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Мочалина Мария Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Чайкина Жанна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ В МОНОГОРОДАХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточного уровня инженерной грамотности населения моногородов Нижегородской области. Недостаточный уровень инженерной грамотности представляет собой значительное препятствие для социально-экономического развития данных территорий и, соответственно, Нижегородского региона. Цель исследования состоит в выявлении и анализе факторов, влияющих на формирование инженерной грамотности, а также в разработке эффективных методов повышения этого уровня в условиях монофункциональных городов. Основное внимание в статье уделяется выявлению причин низкого уровня инженерной грамотности учащихся. Для этого проводится обширное

социологическое исследование учащихся моногородов Нижегородской области. Анализируются последствия данной проблемы, такие как замедление инновационного развития регионов и снижение конкурентоспособности местного населения на рынке труда. В работе предлагаются рекомендации по повышению уровня инженерной грамотности. Развитие образовательных программ, активизация сотрудничества между учебными заведениями и промышленностью, а также внедрение мероприятий по популяризации инженерных профессий среди молодежи будет способствовать повышению уровня инженерной грамотности учащихся. Таким образом, исследование нацелено на решение проблемы формирования инженерной грамотности учащихся и, соответственно, проблемы развития промышленного потенциала моногородов. Статья подчеркивает важность комплексного подхода к решению данной проблемы для обеспечения устойчивого развития моногородов Нижегородской области и повышения экономических показателей региона в целом.

Ключевые слова: инженерная грамотность, промышленный потенциал моногородов, конкурентоспособность регионов, анкетирование учащихся.

Annotation. This article examines the insufficient engineering literacy of the population of single-industry towns in the Nizhny Novgorod Region. This insufficient level of engineering literacy poses a significant obstacle to the socioeconomic development of these territories and, consequently, the Nizhny Novgorod Region. The aim of the study is to identify and analyze the factors influencing the development of engineering literacy, as well as to develop effective methods for improving this level in single-industry towns. The article focuses on identifying the causes of students' low levels of engineering literacy. To this end, an extensive sociological study of students in single-industry towns in the Nizhny Novgorod Region is conducted. The consequences of this problem, such as a slowdown in regional innovative development and a decrease in the competitiveness of local residents in the labor market, are analyzed. The paper offers recommendations for improving engineering literacy. The development of educational programs, increased cooperation between educational institutions and industry, and the implementation of measures to popularize engineering professions among young people will contribute to improving students' engineering literacy. Thus, the study aims to address the problem of developing students' engineering literacy and, consequently, the development of the industrial potential of single-industry towns. The article emphasizes the importance of a comprehensive approach to addressing this issue to ensure the sustainable development of single-industry towns in the Nizhny Novgorod Region and improve the region's overall economic performance.

Key words: engineering literacy, industrial potential of single-industry towns, regional competitiveness, student survey.

Введение. Моногорода, как специфические административно-территориальные единицы, играют в экономике Нижегородского региона важнейшую роль. Современные тенденции экономического развития региона диктуют необходимость активизировать использование промышленного потенциала моногородов [6]. Одной из серьезных проблем, снижающей промышленный потенциал моногородов, является недостаточный уровень инженерной грамотности работников предприятий и подрастающего поколения. Инженерная грамотность охватывает не только знания в области технологий и инженерии, но и умение применять эти знания для решения практических задач.

Низкий уровень инженерной грамотности жителей моногородов ведет к нехватке квалифицированных кадров, что затрудняет развитие инновационных проектов и стартапов в регионе. Большинство жителей имеют ограниченные навыки работы с современными технологиями, что снижает их способность адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда [10]. Это затрудняет внедрение новых технологий в производство и, соответственно, негативно сказывается на конкурентоспособности местных предприятий.

Поэтому проблема недостаточного уровня инженерной грамотности среди населения моногородов Нижегородской области вызывает серьезные последствия для их экономического и технологического развития.

Основными задачами исследования является:

– изучение уровня инженерной грамотности школьников и учащихся среднего профессионального образования (СПО) в моногородах Нижегородской области;

– определение факторов, влияющих на формирование инженерной грамотности у обучающихся;

– формирование предложений для повышения инженерной грамотности;

– разработка проектов, направленных на повышение инженерной грамотности в моногородах Нижегородского региона;

– реализация проектов на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

Изложение основного материала статьи. Проблема повышения уровня инженерной грамотности является определяющей в активизации промышленного потенциала моногородов и это является важной социальной задачей, которую ставит государство перед образовательными организациями.

Большой вклад в изучении важных вопросов мобильности населения моногородов, а также особенности и перспективы развития этих территорий анализируются в статьях А.В. Аникиевой, В.Н. Бобкова, Ю.Г. Одегова, А.П. Гарнова, Lu Lan, Shuiying Yin, Fuying Wen, Qingqing Xu [1; 3; 9].

Стратегии развития моногородов описываются в работах В.А. Безввербного, Н.Ю. Микрюкова, Т.Ю. Мирязова, Д.Ю. Файкова, Д.Ю. Байдарова и др. [2; 7].

Проблема привлечения потенциала моногородов для экономического развития страны освещается в работах Н.Н. Бойко, А.А. Козодубов, С.И. Шабельниковой и др. [4; 5; 8].

Моногорода Нижегородской области обладают значительным промышленным потенциалом. Большое количество крупных и средних предприятий, рассредоточенных по территориям моногородов, обеспечивают функционирование крупнейших отраслей промышленности Нижегородского региона.

Так, ПАО «Заволжский моторный завод» является крупным предприятием машиностроительной отрасли, входит в группу ПАО «СОЛЛЕРС».

В Городце Судоремонтно-судостроительная корпорация (ССК) с момента своего основания занимается строительством и ремонтом различных судов, что делает её важным игроком на рынке судостроения.

Кулебакский металлургический завод Русполимет имеет важнейшее значение для промышленного развития всего региона. Русполимет активно внедряет новые технологии и модернизирует оборудование, что позволяет повысить эффективность производства и снизить затраты. Завод производит продукцию для различных отраслей, включая строительство, машиностроение и энергетику.

АО «Кулебакский ЗМК» – это одно из крупных предприятий в отрасли, занятой выпуском строительных металлических конструкций, которые используются при строительстве производственных и технологических корпусов, складских терминалов, офисных зданий, спортивных и культурных сооружений, мостовых конструкций и конструкций специального назначения.

Таким образом производственные предприятия моногородов активно способствуют развитию промышленности своей

территории и экономики Нижегородского региона в целом. Обеспечивать работу высокотехнологичных предприятий могут только специалисты с высоким уровнем инженерной грамотности. Отсутствие таких специалистов является серьезной проблемой моногородов.

Для решения проблемы повышения уровня инженерной грамотности среди подрастающего населения моногородов Нижегородской области федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-00 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме «Кластерная модель подготовки выпускника системы СПО в партнёрстве с Технопарком профессионального образования» было проведено обширное социологическое исследование школьников таких моногородов как Балахна, Городец, Заволжье.

Цель исследования: изучение исходного уровня инженерной грамотности учащихся школ и средних профессиональных учреждений моногородов, а также выявление и анализ причин, влияющих на формирование инженерной грамотности.

В обследовании приняли участие более 1100 школьников и учащихся учреждений среднего профессионального образования (СПО) моногородов. В таблице 1 приведены данные по числу опрошенных респондентов.

Таблица 1

Количество опрошенных респондентов

Всего по Нижегородской области		Городец	Заволжье	Кулебаки
Школьники	755	170	377	93
СПО	356	58	66	231

Для проведения исследования была разработана анкета, которая в себя включала вопросы открытого и закрытого типов. Анкета была сформирована с помощью инструментов Google форм и включала 18 вопросов.

Приведём пример наиболее важных вопросов, которые позволили сделать обоснованные выводы об уровне сформированности инженерной грамотности школьников, проанализировать полученные результаты исследования, а также разработать эффективные методы повышения этого уровня в условиях монофункциональных городов.

В первую очередь необходимо было выяснить личное отношение подростков к инженерной области деятельности. Ответы на вопрос: «Как вы оцениваете свой интерес к инженерии?» распределились следующим образом:

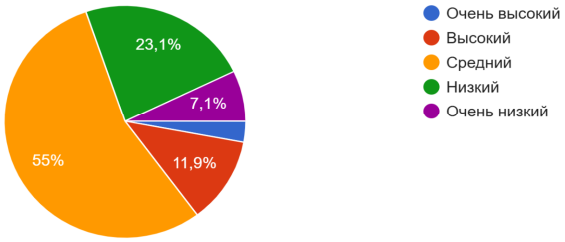


Рисунок 1. Интерес учащихся к инженерии

Высокий и очень высокий интерес (суммарно 14,8%) составляет небольшую долю респондентов. Это может указывать на то, что лишь небольшая часть подростков активно заинтересована в инженерии как в профессиональной области. Средний интерес (55%) является наиболее распространённым ответом. Это может свидетельствовать о том, что большинство респондентов имеют некоторый интерес к инженерии, но не рассматривают её как основное направление своей жизни или карьеры. В тоже время, высокий процент респондентов с «средним» уровнем интереса к инженерии может означать, что существует возможность для повышения вовлеченности в эту область через корректировку образовательных программы, популяризацию инженерных профессий, практические проекты, взаимодействие с местными промышленными предприятиями и др. [14].

Низкий и очень низкий интерес (суммарно 30,2%) также представляет значительную часть опрошенных. Это может говорить о том, что значительная доля обучающихся не видит привлекательности в инженерной сфере. Низкий уровень интереса у значительной части респондентов может быть сигналом для образовательных учреждений и промышленных предприятий о необходимости улучшения имиджа инженерии и создания более привлекательных карьерных путей.

Анализируя ответы обучающихся на вопрос «Как вы оцениваете свои знания в области инженерии?», можно выделить несколько ключевых моментов:

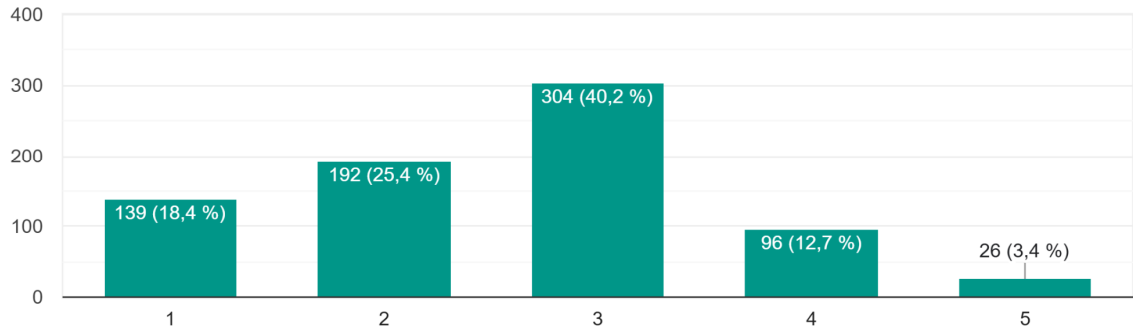


Рисунок 2. Оценка учащимися своих знаний в области инженерии

Большинство респондентов (40,2%) оценили свои знания на 3 балла. Это может указывать на то, что учащиеся чувствуют себя недостаточно уверенно в своих знаниях и не считают их высокими. Это может быть связано с тем, что они осознают наличие пробелов в знаниях или недостаток практического опыта. Только 3,4% обучающихся поставили себе 5 баллов, что говорит о том, что очень немногие из них считают свои знания в области инженерии отличными. Это может свидетельствовать о том, что даже среди тех, кто заинтересован в инженерии, есть осознание сложности этой области и необходимость в дальнейшем обучении. Значительная часть учащихся (43,8% – 1 и 2 балла) оценивает свои знания на низком уровне (1 и 2 балла). Это может указывать на недостаток уверенности в своих навыках или на нехватку практического опыта в данной области. Возможно, обучающиеся не получают достаточной поддержки или ресурсов для развития своих знаний в инженерии.

С учетом того, что 12,7% оценили свои знания на 4 балла, можно предположить, что существует группа учащихся, которая демонстрирует более высокий уровень понимания и интереса к инженерии. Это может быть потенциальная база для дальнейшего углубленного обучения и вовлечения в проекты на базе сетевого взаимодействия с промышленными предприятиями моногородов.

Вопрос, направленный на выявление сложностей в изучении технических предметов «С какими трудностями вы сталкиваетесь при изучении инженерных предметов?», позволил выделить несколько ключевых аспектов:

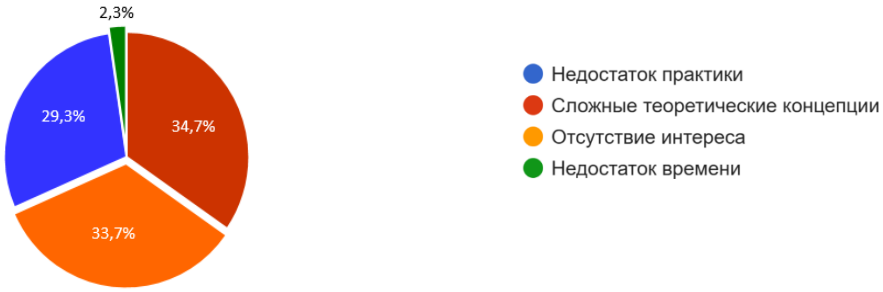


Рисунок 3. Трудности при изучении инженерных предметов

Наибольшее количество учащихся (34,7%) отметило сложности с теоретическими концепциями. Это может указывать на то, что учебный материал не всегда доступен для понимания или требует более глубокого осмысления. Педагогам стоит обратить внимание на методику преподавания: возможно, стоит использовать больше визуальных и практических примеров, чтобы сделать сложные темы более понятными.

Почти так же значимо количество учащихся (33,7%) указало на отсутствие интереса к предмету. Это может быть связано с недостаточной мотивацией, неактуальностью тем или отсутствием связи между теорией и практикой. Педагогам важно находить способы вовлечения учащихся в процесс обучения, например, через проекты, которые показывают практическое применение изучаемых концепций, или через приглашение специалистов из промышленной отрасли моногорода для проведения мастер-классов.

Значительная доля учащихся (29,3%) также отметила недостаток практики как одну из трудностей. Это подчеркивает важность практического обучения в инженерии. Педагогам следует интегрировать больше практических занятий, лабораторных работ и проектных заданий в учебный процесс, чтобы учащиеся могли применять теоретические знания на практике.

Наименьший процент респондентов (2,3%) указал на недостаток времени как на трудность. Это может говорить о том, что большинство школьников чувствуют себя комфортно с распределением времени на изучение инженерных предметов. Тем не менее, этот аспект все же стоит учитывать при планировании учебного процесса, чтобы избежать перегрузки учащихся.

В целом, результаты опроса подчеркивают необходимость более глубокого анализа учебного процесса и внедрения изменений, направленных на улучшение качества образования в области инженерии, необходимость корректировки методики преподавания дисциплин, связанных с инженерной областью.

Проведенное исследование подрастающей молодежи моногородов позволило выяснить причины низкого уровня инженерной грамотности:

1. Недостаток образовательных ресурсов: в моногородах часто наблюдается нехватка современных образовательных учреждений, которые могли бы предложить качественное обучение в области инженерии и технологий. Учебные заведения зачастую не имеют доступа к современным лабораториям и оборудованию, что ограничивает возможности студентов для практического применения знаний.

2. Отсутствие мотивации к изучению инженерных дисциплин: социальные стереотипы и недостаток информации о возможностях карьерного роста в инженерных профессиях приводят к тому, что молодежь не рассматривает инженерные специальности как приоритетные. Это усугубляется отсутствием успешных примеров карьерного роста среди местных специалистов.

3. Ограниченный доступ к современным технологиям: в условиях экономической стагнации и недостаточного финансирования многие предприятия в моногородах не могут позволить себе внедрение новых технологий и методов работы, что снижает интерес молодежи к техническим профессиям.

Для решения данной проблемы на базе Мининского университета как крупнейшего холдинга Нижегородской области разработаны и реализуются ряд проектов, направленных на повышение инженерной грамотности в моногородах Нижегородского региона.

В рамках проектов осуществляется разработка и внедрение образовательных программ, ориентированных на практическое применение знаний в области инженерии, через организацию сотрудничества с ведущими вузами и научными учреждениями Нижегородской области. Проводится актуализация методического обеспечения образовательных учреждений моногородов в направлении включения вопросов инженерно-производственного характера в большинство учебных дисциплин.

Проектируется сетевое взаимодействие между учебными заведениями и предприятиями промышленной направленности, с целью создания совместных проектов и инициатив, что поможет обеспечить будущих учащихся реальными практическими навыками и повысит их заинтересованность в инженерных специальностях.

Реализуются проекты по популяризации инженерных профессий среди молодежи. Проведение мероприятий, таких как

выставки, конкурсы и мастер-классы, помогают привлечь внимание молодежи к инженерным специальностям и продемонстрировать их значимость для будущего.

Выводы. Повышение уровня инженерной подготовки населения не только будет способствовать развитию отдельных территорий, но и окажет влияние на общую конкурентоспособность региона в условиях глобализации. Важно объединить усилия образовательных учреждений, бизнеса и государственных структур для достижения устойчивого социально-экономического развития моногородов.

Литература:

1. Аникиева, А.В. Трудовая мобильность населения моногородов Свердловской области / А.В. Аникиева // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 5. – С. 449-465. – URL: https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.536

2. Безвербный, В.А. Моногорода Уральского экономического района: особенности и перспективы развития / В.А. Безвербный, Н.Ю. Микрюков, Т.Ю. Мирязов // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право. – 2020. – № 5. – С. 91-106. – DOI: 10.26653/2076-4650-2020-5-08

3. Бобков, В.Н. Регулирование неустойчивой занятости в моногородах / В.Н. Бобков, Ю.Г. Одегов, А.П. Гарнов // Экономика региона. – 2020. – Т. 16(2). – С. 522-534. – URL: http://doi.org/10.17059/2020-2-14

4. Бойко, Н.Н. Налогово-правовое регулирование территорий опережающего социально-экономического развития в моногородах / Н.Н. Бойко // Налоги. – 2017. – № 5. – URL: https://old.lawinfo.ru/catalog/contents-2017/nalogi/5/ (дата обращения: 08.04.2026)

5. Козодубов, А.А. Правовое регулирование местного самоуправления в моногородах / А.А. Козодубов // Государственная власть и местное самоуправление. – 2017. – № 10. – URL: https://old.lawinfo.ru/catalog/contents-2017/gosudarstvennaja-vlast-i-mestnoe-samoupravlenie/10/ (дата обращения: 08.04.2026).

6. Мухина, М.В. Оценка конкурентоспособности Нижегородской области / М.В. Мухина, Ж.В. Смирнова, М.А. Яргина, А.С. Гальцина // Наука Красноярья. – 2020. – Т. 9. – № 3-3. – С. 73-77. – EDN: MKGXJB. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43960640 (дата обращения: 08.04.2026)

7. Файков, Д.Ю. «Большой Саров»: о не самых очевидных стратегиях развития моногородов / Д.Ю. Файков, Д.Ю. Байдаров // Проблемы развития территории. – 2022. – Т. 26. – № 1. – С. 10-26. – DOI: 10.15838/ptd.2022.1.117.2

8. Шабельникова, С.И. Особенности развития моногородов на Дальнем Востоке / С.И. Шабельникова // Федерализм. – 2019. – № 1. – С. 172-182. – DOI: 10.21686/2073-1051-2019-1-172-182

9. Lan, Lu. The spatial structure of labour force employment in China's industries: Measurement and extraction / Lu Lan, Shuiying Yin, Fuying Wen, Qingqing Xu // Economic Analysis and Policy. – 2023. – Vol. 77. – P. 472-486. – DOI: 10.1016/j.eap.2022.12.001

10. Mukhina, M.V. Research of the Psychological Structure of Technical Thinking / M.V. Mukhina, Z.V. Chaykina, L.I. Kutepova [et al.] // Cooperation and Sustainable Development: conference proceedings, Moscow, 15-16 декабря 2020 года. – Cham: Springer Nature Switzerland, 2022. – Vol. 245. – P. 487-493. – DOI: 10.1007/978-3-030-77000-6_58. – EDN: OSWTQU

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Назарова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Самарский государственный институт культуры» (г. Самара)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Современный этап развития образования связан с активным применением технологий искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей в педагогической практике. ИИ позволяет быстро и эффективно решить вопросы, связанные с администрированием учебного процесса, с адаптацией образовательной программы под индивидуальные особенности и запросы обучающихся и пр. В педагогической и методической литературе широко обсуждаются вопросы, связанные с применением ИИ для оптимизации обучения иностранным языкам. Вместе с тем, применение нейросетей в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе остается недостаточно изученным. Данная статья посвящена рассмотрению функционала нейросети Magicschool AI и применения ее инструментария в преподавании дисциплины «Иностранный язык в практике звукорежиссёра». Выбор данной платформы обусловлен тем, что она разработана непосредственно как сервис для преподавателя английского языка. Данная нейросеть предлагает набор шаблонов и инструментов для создания учебных заданий, упражнений на развитие всех речевых навыков. Исследование проводилось среди студентов 2 и 3 курсов, обучающихся по специальности «Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ» в Самарском государственном институте культуры. В ходе исследования был проведен эксперимент по применению нейросети для разработки заданий по развитию речевых навыков и формированию понятийного аппарата на основе неадаптированного аутентичного учебного пособия Modern Recording Techniques (авторы D.M. Huber, R.E. Runstein). В статье описываются формы работы с материалом учебника, приводятся примеры упражнений и заданий, сгенерированных нейросетью Magicschool AI, дается обзор инструментария и делаются выводы об эффективности применения данной нейросети при планировании и проведении занятий по дисциплине.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, Magicschool AI, иностранный язык, звукорежиссура, профессионально-ориентированное обучение.

Annotation. Nowadays artificial intelligence and neural networks are widely applied in education. AI facilitates learning and training, assisting teachers in administrative and lesson planning issues as well as shifting learning to a learner-centered approach, tailoring curriculum specific to meet the demands of learners. Much attention is paid to the use of AI in foreign language learning. However, the issues of AI in higher education where the focus of language learning is on vocational training are still under consideration. The article considers the potential of the MagicSchool AI platform for teaching second and third year sound engineers the course "A foreign language in the practical work of a sound engineer" at the Samara State Institute of Culture. The choice of the MagicSchool AI platform is based on the fact that it has been specifically designed to facilitate English teachers. It provides a set of tools for a variety of assignments to practice reading, writing, and speaking as well as for learning new vocabulary and grammar constructions. The article describes the experiment of applying the MagicSchool AI platform to devise a system of tasks to develop language skills and master vocabulary based on the manual Modern Recording Techniques (by D.M. Huber, R.E. Runstein). It is concluded that such AI platforms can serve as a helpful and effective teaching tool in developing the contents and practical

assignments in professional centered learning.

Key words: artificial intelligence, neural network, Magicschool AI, foreign language, sound engineering, vocational training.

Введение. Наряду с традиционными технологиями повышения эффективности преподавания иностранных языков [14; 11], в последнее время исследователи говорят о потенциале искусственного интеллекта (ИИ) для оптимизации педагогического процесса в целом и решения практических задач в обучении иностранным языкам и облегчению труда преподавателя [16], выстраиванию индивидуальных образовательных траектории [7], адаптации дидактических задач под запросы обучающихся и уровни владения языком [1; 8]. Вместе с тем, многообразие нейросетей и ограничения ИИ оставляют вопросы применения их инструментария в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе не до конца изученными.

Данная статья посвящена опыту применения технологий ИИ в преподавании дисциплины «Иностранный язык в практике звукорежиссёра» студентам второго и третьего курсов, обучающихся по специальности «Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ» в Самарском государственном институте культуры. Цель исследования – изучить эффективность использования функционала нейросети Magicschool AI, адаптированной для преподавания иностранных языков (английского) при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

В ходе проведения исследования были реализованы следующие задачи:

1. Изучение и анализ отечественных и зарубежных методологических источников по вопросам использования ИИ и нейтросетей в педагогической практике.
2. Выявление основных возможностей нейросети Magicschool AI в преподавании дисциплины «Иностранный язык в практике звукорежиссёра» для студентов 2-3 курсов по специальности «Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ».
3. Разработка системы заданий на основе нейросети Magicschool AI для оптимизации преподавания иностранного языка студентам данной специальности.
4. Обоснование эффективности использования данного инструментария на занятиях по английскому языку.

Актуальность данного исследования заключается в рассмотрении возможностей и ограничений генеративных языковых моделей на примере использования платформы Magicschool AI в адаптации курса «Иностранный язык в практике звукорежиссёра» под непосредственные методические и дидактические задачи профессионально-ориентированного обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Стремительное развитие технологий ИИ повлекло за собой широкую дискуссию об их возможностях и ограничениях среди исследователей как в России, так и за рубежом. По замечанию авторов, данный инструментарий позволяет преподавателю создавать и адаптировать языковой материал под уровень подготовки студентов [6], разрабатывать дополнительные задания узкоспециализированной направленности, что дает возможность адаптировать курс общего иностранного языка под профессиональные запросы обучающихся, к примеру иностранный язык для археологов [10]. Посредством ИИ можно воссоздать аутентичную среду общения на иностранном языке [7], не только развивать различные речевые навыки [13], но и социокультурные компетенции обучающихся, практиковать новые подходы к межкультурной коммуникации, расширяя не только знания, но и отношения к различным культурам [3]. ИИ становится незаменимым помощником преподавателя при автоматизации контроля и оценки ответов обучающихся и обеспечении обратной связью [15]. В методической литературе рассматриваются функциональные особенности и лингводидактический потенциал различных нейросетей и приложений. К примеру, ChatGPT позволяет создать текст по заданным параметрам и предтекстовые и послетекстовые упражнения для проверки понимания или активации лексики [5; 9]. Авторы подробно описывают возможности приложения Grammarly, которое направлено на изучение грамматического материала и развития навыка письма [12]. Исследователи отмечают потенциал нейросети Twee для разработки разного рода учебных заданий и для планирования занятия в целом [2] и т.д.

Изложение основного материала статьи. Владение иностранным языком для специалиста в сфере звукорежиссуры является важной составляющей его профессиональных компетенций. Развитие звукозаписывающего оборудования, появление новых способов обработки звука и его воспроизведения, инновации в области аудиоинженерии сопровождаются публикаций технической литературы на английском языке. Выстраивая процесс обучения иностранному языку в вузе по данной специальности преподаватель, с одной стороны, сталкивается с многообразием тематических источников по акустике, теории звука, истории аудиовизуальных искусств и пр., руководств пользователя по различному звуковому оборудованию и справочников, изданных на английском языке, и с отсутствием учебных материалов, предназначенных для преподавания английского языка для специалистов в области звукорежиссуры, с другой стороны. Перед преподавателем стоит задача по адаптации аутентичного технического материала под дидактические задачи курса и языкового уровня студентов. Так, цель освоения дисциплины «Иностранный язык в практике звукорежиссёра» заключается в том, чтобы подготовить студентов к практическому использованию иностранного языка для получения информации профессионального содержания из иноязычных источников и использования различных форм, видов устной и письменной коммуникации на иностранном языке для реализации профессиональной деятельности. Решая дидактические задачи дисциплины, преподаватель иностранного языка должен отобрать из имеющихся аутентичных текстовых и аудио источников по звукорежиссуре материал, соответствующий содержанию курса дисциплины «Иностранный язык в практике звукорежиссёра». Кроме того, необходимо использовать разные форматы учебного материала, разнообразные виды и типы учебных упражнений. Это требует от преподавателя самостоятельной разработки системы заданий, адаптированной под организационные задачи курса, языковой уровень студентов, особенности поточно-массовой формы обучения в вузе.

Рассмотрим, в какой степени можно использовать нейросеть Magicschool AI в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык в практике звукорежиссёра» на примере модуля «Звуковое оборудование. Микрофоны». Прежде всего, перед нами стоит вопрос формирования понятийного аппарата, овладение специализированными терминами, расширение словарного запаса с его последующей активацией в рамках профессионально-ориентированного общения. Данная нейросеть представляют собой инструментарий, специально предназначенный для преподавателей иностранного языка и позволяющий выстраивать учебные занятия, создавать задания по формированию и совершенствованию разных речевых навыков (чтение, говорение, письмо, аудирование). Нейросеть Magicschool предоставляет бесплатный доступ к разнообразным инструментам, таким как: написание развернутых комментариев при оценивании работы студентов (Writing feedback), создание рабочих листов разнообразной тематики (Worksheet generator), создание вопросов на множественный выбор (Multiple choice quiz), адаптация текста под индивидуальные критерии (text rewriter), планирование занятия (Lesson plan), адаптация текста под языковой уровень обучающихся (Text leveler), написание резюме текста (Text summarizer), создание глоссария по указанной теме или тексту (Vocabulary list generator), групповые задания (Group work activity), выбор мотивирующих вопросов для введения темы урока (Lesson hook), написание начала предложений с последующими заданиями для их продолжения (Sentence starters), создание текстов по выбранному лексическому минимуму (Vocabulary

based texts) и ряд других.

В качестве учебного материала для работы на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в практике звукорежиссёра» было использовано учебное пособие для звукорежиссеров «Modern Recording Techniques» [4].

Используя инструмент по планированию занятия (Lesson planning) и введя промт с уточнением уровня подготовки студентов, специализации и цели занятия, можно получить развернутый план с рекомендациями по практической работе со студентами. В качестве вступления к изучению темы предлагается:

– Определение темы и целей;

– Привлечение внимания студентов (hook) посредством проигрывания коротких аудио записей с различным качеством звука;

– Обозначение направления занятия при помощи направляющих вопросов (“Which mic and placement will give the sound we want?”).

Выбрав нужную главу в учебном пособии и загрузив ее в нейросеть, мы получаем поэтапный план работы с текстом и задания, связанные с пониманием прочитанного материала и отработкой лексики. Как известно, к разного рода упражнениям, связанным с проверкой понимания текста, относятся вопросы с множественным выбором ответов, определение соответствия утверждений содержанию текста, исправление ложной информации, вопросы, требующие развернутого ответа и ряд других. Выбрав желаемый инструмент Magicschool (Multiple choice quiz, Text dependent questions, Sentence starters и ряд других), можно получить задания по выбранному отрывку из учебника. К примеру:

1) Вопросы на множественный выбор:

What are the two approaches to microphone selection mentioned in the text?

A. Using digital microphones vs. using analog microphones.

B. Selecting a limited range of versatile microphones vs. acquiring a larger collection of specialized microphones.

C. Choosing expensive microphones vs. choosing budget-friendly microphones.

D. Using only dynamic microphones vs. using only condenser microphones.

2) Открытые вопросы по содержанию текста:

According to the author, what are the two main approaches to choosing microphones for a studio’s production toolbox, and how does the author characterize which studios or users each approach best suits?

The author recommends considering a matched pair of microphones "especially at first." Based on the passage, what practical recording advantages does the author give for owning a matched pair?

3) Заполнение пропусков в соответствии с информацией, изложенной в тексте:

When evaluating microphone choices for this project, I will prioritize ____ because it best fits the studio’s budget, the desired sound character, and the specific applications such as ____. Given the recorded material and desired sonic outcome, I recommend experimenting with microphone placement by ____ (e.g., distance from source, angle, stereo pair configuration) to achieve ____ and to compare how placement affects timbre and room sound…

При поточно-массовой форме обучения в вузе, важной задачей перед преподавателем остается организация аудиторной работы со студентами с разными уровнями владения иностранным языком. Хорошим решением данной проблемы могут стать инструменты Magicschool AI, позволяющие переписать и адаптировать текст под уровень обучающихся (Text leveler, Text scaffolder). Пример адаптации отрывка из главы учебника:

Оригинал:	Адаптированный вариант, сгенерированный при помощи инструмента Text leveler:
Most microphones have a distinctive sound character that’s based on its specific type and design. A large number of types and models can be used for a variety of applications, and it’s up to the engineer to choose the right one for the job. Over the years, I’ve come to the realization that there are two particular paths that one can take when choosing the types and models of microphones for a studio’s production toolbox. These can be placed into two categories: – Select a limited range of mics that are well suited for a wide range of applications. – Acquire a larger collection of mics that are commonly perceived as being individually suited for a particular instrument or situation. – Or both.	Most microphones have their own sound because of how they are built and what type they are. There are many types and models you can use for different jobs, and the audio engineer decides which one to use. Over time I’ve noticed two main ways people pick microphones for a studio’s tool kit. These choices fall into two categories: – Pick a few types of mics that work well for many jobs. – Collect many different mics, each thought to work best for a specific instrument or situation. – Or do both.

При помощи инструмента Text scaffolder можно создать список незнакомых слов с их определениями для улучшения пониманию прочитанного:

К примеру, condenser mic – a type of microphone that is very sensitive and captures more detail and high frequencies; often used in studios for vocals and instruments.

Помимо работы с текстом нейросеть Magicschool AI позволяет создавать задания для активации лексического материала, к примеру, рабочие карточки, рабочие листы (Flashcards, Worksheets). Нейросеть может сгенерировать список слов по заданной теме (Vocabulary list generator), предложить задания на повтор изученного материала в виде игры (Jeopardy review game), создать собственный текст на основе заданных слов и словосочетаний (Vocabulary based texts).

В числе последующих видов работы на развитие навыков устной и письменной речи можно отметить Groupwork generator, позволяющий организовать работу в группах (парах) по прописанному сценарию, Customer Chatbot, с помощью которого можно тренировать диалогическую речь в рамках заданной темы, к примеру, интервью при устройстве на работу звукорежиссёром.

Выводы. Подводя итоги опыта работы с нейросетью Magicschool AI, можно отметить, что данный инструментарий непосредственно предназначен для оптимизации процесса обучения английскому языку, экономит время преподавателя при подготовке разного рода упражнений на формирование речевых навыков и развития всех видов речевой деятельности. Важным преимуществом использования нейросети является возможность адаптировать стандартный учебный материал под ситуативно-тематический контент и профессиональные запросы обучающихся, а также языковой уровень студентов. Безусловно, существующие недостатки (к примеру, отсутствие возможно адаптировать текст в соответствии с уровнями владения языком по общеевропейской шкале CEFR, а только по году обучения или академическому уровню (школа-вуз)), отсутствие опции добавления транскрипции при создании списка незнакомых слов и ряд других оставляют за педагогом

основополагающую роль в вопросах целеполагания, планирования и организации учебного занятия. Вместе с тем, с учетом известных ограничений нейросеть Magicschool заслуживает внимания при выборе функционального инструментария для оптимизации преподавания иностранного языка для специальных целей. Как нам представляется, полученные результаты могут быть в дальнейшем использованы в разработках, связанных с применением технологий искусственного интеллекта в обучения иностранным языкам в вузе.

Литература:

1. Ameri-Golestan, A. Exploring the possibilities of artificial intelligence in language learning: How AI is transforming ESL / EFL Education / A. Ameri-Golestan // Canadian Journal of Language and Literature Studies. – 2023. – Vol. 3. – № 2. – P. 17-31. – URL: https://www.linkedin.com/pulse/exploring-possibilitiesartificial-intelligence-how-ameri-golestan (дата обращения: 11.01.2026)
2. Евстигнеев, М.Н. Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка / М.Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 6. – С. 1428-1442
3. Золотов, П.Ю. Технологии искусственного интеллекта и формирование иноязычной прагматической компетенции будущих педагогов английского языка / П.Ю. Золотов // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. – Тамбов: Державинский, 2024. – С. 129-133
4. Huber, D.M. Modern Recording Techniques / D.M. Huber, R.E. Runstein. – Taylor & Francis, 2010. – 654 p.
5. Kuhail, M.A. Interacting with educational chatbots: A systematic review / M.A. Kuhail, N. Alturki, S. Alramlawi, K. Alhejori // Education and Information Technologies. – 2022. – Vol. 28. – № 1. – URL: https://www.researchgate.net/publication/361884195_Interacting_with_educational_chatbots_A_systematic_review (дата обращения: 15.02.2026)
6. Jiang, R. How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review of artificial intelligence in the EFL context / R. Jiang // Frontiers in Psychology. – 2022. – URL: https://www.researchgate.net/publication/365430419_How_does_artificial_intelligence_empower_EFL_teaching_and_learning_nowadays_A_review_on_artificial_intelligence_in_the_EFL_context (дата обращения: 21.12.2025)
7. Kadyrbekova, K.I. Artificial intelligence (AI) in education / K.I. Kadyrbekova, Zh.K. Mirzabayeva // Psychology and pedagogy: new challenges and goals: collection of scientific articles. – Volgograd: KIT LLC, 2025. – P. 33-36
8. Клепацкий, В.В. Перспективы и проблемы внедрения технологий ИИ в высшем образовании / В.В. Клепацкий // Позиция. Философские проблемы науки и техники. – 2024. – № 22. – С. 134-139
9. Koraishi, O. Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment / O. Koraishi // Linguistics Literature and English Teaching Journal. – 2023. – Vol. 3. – P. 55-72. – URL: https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/48 (дата обращения: 25.02.2026)
10. Krajka, J. Creating Internet-Based Lessons – Towards Teacher Autonomy for a Coursebook / J. Krajka // IATEFL CALL Review. – 2024. – P. 25-32. – URL: https://www.academia.edu/10619909/Creating_Internet_based_lessons (дата обращения: 19.01.2026)
11. Михайлова, Г.И. Эффективность метода проектов в обучении иностранному языку в вузе / Г.И. Михайлова // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 81-4. – С. 73-76
12. Nazari, N. Application of artificial intelligence powered digital writing assistance in higher education: Randomized controlled trial / N. Nazari, M.S. Shabbir, R. Setiawan // Heliyon. – 2021. – Vol. 7. – № 5. – URL: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014 (дата обращения: 09.02.2026)
13. Низкошапкина, О.В. Применение искусственного интеллекта для развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов / О.В. Низкошапкина, Э.Н. Рзаева, Т.И. Голубева // МНКО. – 2025. – № 2(111). – С. 155-158
14. Омельяненко, Т.Н. Оптимизация преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в экономическом вузе / Т.Н. Омельяненко // Самоуправление. – 2022. – № 4(132). – С. 64-67
15. Сысоев, П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6-16
16. Фещенко, А.В. Преподаватели и генеративный ИИ: новая реальность высшего образования / А.В. Фещенко // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Чебоксары, 12 февраля 2025 г. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 58-60

Педагогика

УДК 37.032

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Анна Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИЗУЧЕНИЕ АССОЦИАТИВНОГО ЗАПОМИНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРАКТИКИ ИГРЫ В ШАХМАТЫ

Аннотация. В статье рассматривается анализ результатов диагностики процесса развития памяти у младших школьников. Целью исследования является изучение и оценка процесса эффективности развития ассоциативного запоминания младших школьников в зависимости от практики игры в шахматы. Представлены результаты обследований по определению уровней словесно-логической памяти младших школьников по трем классам начального образования (1, 2, 3 классы) национальной гимназии города Якутска. Отдельно в анализе рассматривается срез испытуемых, посещающих и не посещающих шахматный кружок в зависимости присутствия ребенка в дни проведения обследования (январь-февраль 2025 года). Среди первых классов наблюдаются перспективы системного роста всех когнитивных функций. Результаты 2 классов равноценны по уровню сложности заданий (доли с количеством человек), поэтому могут считаться достоверными. Отличие третьеклассников: более ускоренное воспроизведение слов, почти мгновенная классификация понятий показывает по возрасту протекание процесса развития уже долговременной памяти. В итоге, обследовано всего 173 ребенка. Полученные в ходе исследования позволяют сделать вывод о том, что результаты ощутимы от индивидуальной настройки испытуемого и наблюдается улучшение внимания и памяти.

Ключевые слова: память, словестно-логическая память, ассоциативное запоминание, воспроизведение слов, младший школьник, игра в шахматы, шахматный кружок.

Annotation. The article examines the analysis of the diagnostic results of the memory development process in younger schoolchildren. The aim of the study is to study and evaluate the effectiveness of the development of associative memorization in younger schoolchildren, depending on the practice of playing chess. The results of surveys to determine the levels of verbal and logical memory of younger schoolchildren in three grades of primary education (grades 1, 2, 3) of the national gymnasium of the city of Yakutsk are presented. Separately, the analysis considers a cross-section of subjects who attend and do not attend the chess club, depending on the presence of the child on the days of the survey (January-February 2025). Among the first classes, there are prospects for systemic growth of all cognitive functions. The results of the 2 classes are equivalent in terms of the level of difficulty of the tasks (fractions with the number of people), therefore they can be considered reliable. The difference between third graders: faster reproduction of words, almost instantaneous classification of concepts shows the age of the process of developing long-term memory. As a result, only 173 children were examined. The results obtained during the study allow us to conclude that the results are noticeable from the individual adjustment of the subject and there is an improvement in attention and memory.
Key words: memory, verbal-logical memory, associative memorization, word reproduction, junior schoolboy, chess game, chess club.

Исследование проведено в рамках технического задания на выполнение НИР по теме «Влияние игры в шахматы на когнитивное развитие детей младшего школьного возраста (на примере образовательных организаций г. Якутска в РС (Я))»

Введение. Изучение процесса развития памяти в основном связано с вопросом индивидуальности и субъективности высшей нервной деятельности человека [2]. Частью развития долгосрочной памяти человека, а для детей младшего школьного возраста в начале сензитивного периода качественного преобразования интеллектуальных способностей ассоциативного запоминания, является организация стимулирующих занятий, которые увлекают обучающихся. Это головоломки, кроссворды, ребусы, рисование, лепка, рассказывание историй, пение песен, чтение и разучивание стихотворений, а в нашем случае рассмотрим игру в шахматы [1]. Вместе с тем, шахматы развивают ассоциативное мышление [3], что также положительно влияет на процессы запоминания. В процессе игры дети учатся связывать фигуры с конкретными стратегиями и тактиками, следовательно, здесь речь идет о стимулировании концентрации внимания - навыков, которые напрямую связаны с процессами запоминания и воспроизведения информации.

Методологической основой исследования послужили работы ученых, как: Г. Эббингауз, А.Ф. Лазурский, Л.С. Выготский, М.А. Холодная, Т.П. Зинченко и др. По развитию познавательных навыков младших школьников рассмотрены труды: Е.А. Сорокоумовой, В.К. Поповой, В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой и др. Изучена программа по шахматному обучению Е.И. Волковой, Е.А. Прудниковой, И.Г. Сухина [2; 4; 5; 6].

Цель исследования: изучение и оценка процесса эффективности развития ассоциативного запоминания младших школьников в зависимости от практики игры в шахматы.

Методы: представляем результаты обследований младших школьников по трем классам начального образования (1, 2, 3 классы) МОБУ «ЯГНГ имени А.Г. и Н.К. Чиряевых» ГО «город Якутск» РС (Я) по методике «10 слов» для определения уровней словесно-логической памяти (Л.Ф. Тихомирова) [5]. Отдельно рассмотрим в анализе срез испытуемых, посещающих и не посещающих шахматный кружок в зависимости присутствия ребенка в дни проведения обследования (январь-февраль 2025 года).

Изложение основного материала статьи. 1 классы – всего 68 испытуемых из трех параллельных классов «а», «б», «в». Присутствие испытуемых в дни обследования составляет 95% (табл. 1).

Таблица 1

Общее распределение результатов 1 классов по уровням ассоциативного запоминания, % (чел.)

Высокий	Средний	Низкий
78% (53 чел.)	13% (9 чел.)	9 % (6 чел.)

Как видно, на таблице 1 по результатам удельный вес составляет высокий уровень запоминания, 78%. Общая картина когнитивного развития испытуемых, а именно памяти вполне демонстрирует положительную характеристику.

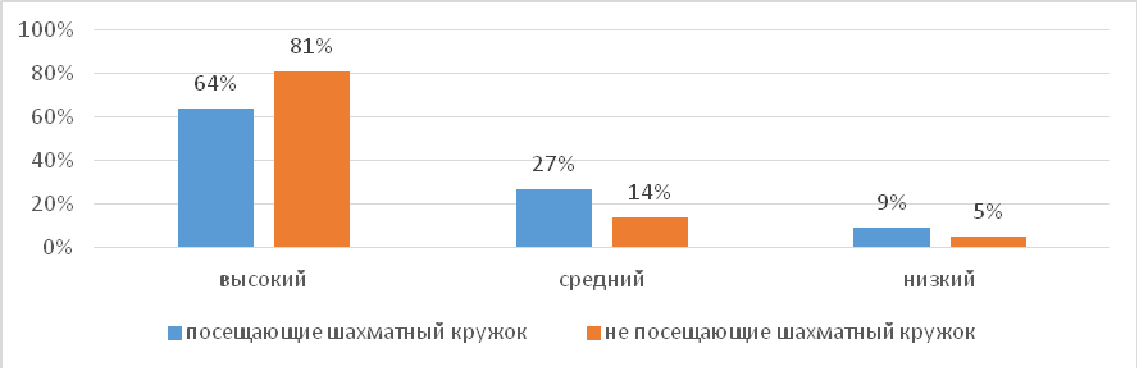


Рисунок 1. Распределение результатов 1 классов по уровням ассоциативного запоминания в зависимости от посещения шахматного кружка, %

Количество, посещающих кружок «Шахматы» составляет в день обследования 11 человек (16%) из всей численности испытуемых первоклассников (68). Вероятность верификации результатов зависит от психофизиологического состояния испытуемых, так как период адаптации у первоклассников проходит индивидуально и с разной степенью выраженности запоминания данного материала. Если даже ребенок посещает шахматный кружок, то результаты могут быть низкие. Это говорит о том, что он находится на стадии только ознакомления. В таблице 2 представляем количественный состав и доли испытуемых в %, посещающих шахматный кружок отдельно от общего количества не посещающих детей по актуальным

уровням развития словесно-логической памяти в день проведения теста.

Таблица 2

Распределение результатов 1 классов по уровням ассоциативного запоминания в зависимости от посещения шахматного кружка, % (чел.)

Уровни:	Высокий	Средний	Низкий
Посещающие кружок	64% (7 чел.)	27%, (3 чел.)	9%, (1 чел.)
Не посещающие кружок	81% (46 чел.)	14% (8 чел.)	5% (3 чел.)

Таким образом, среди первых классов наблюдаем весьма успешные результаты в протекающем естественном процессе развития памяти соответственно возрасту и перспективы системного роста всех когнитивных функций. Важен сам процесс, а не результат.

2 классы – 54 испытуемых из двух параллельных классов «а» и «г». Явка испытуемых в дни обследования составляет 89% (табл. 3).

Таблица 3

Общее распределение результатов 2 классов по уровням ассоциативного запоминания, % (чел.)

Высокий	Средний	Низкий
63% (34 чел.)	11% (6 чел.)	26% (14 чел.)

Из общего числа второклассников доля высокого уровня запоминания составляет 63%. Несмотря на результаты низкого уровня (26%), доля высокого уровня состояния процесса развития памяти сохраняется.

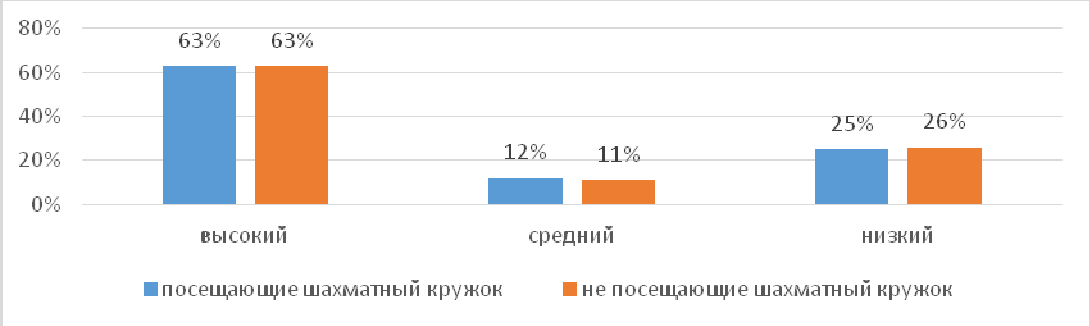


Рисунок 2. Распределение результатов 2 классов по уровням ассоциативного запоминания в зависимости от посещения шахматного кружка, %

Количество, посещающих кружок «Шахматы» составляет в день обследования 8 человек из всей численности испытуемых второклассников (54 чел.), что составляет 15%. Колебания качества запоминаний могут быть связаны с количеством детей и особенностями случайной выборки данного исследования, так как наблюдали отсутствующих по разным причинам (4 чел.), которые посещали шахматный кружок.

Таблица 4

Распределение результатов 2 классов по уровням ассоциативного запоминания в зависимости от посещения шахматного кружка, % (чел.)

Уровни:	Высокий	Средний	Низкий
Посещающие кружок	63% (5 чел.)	12%, (1 чел.)	25%, (2 чел.)
Не посещающие кружок	63% (29 чел.)	11% (5 чел.)	26% (12 чел.)

В таблице 4, результаты равноценны по уровню сложности заданий (доли с количеством человек), поэтому могут считаться достоверными и свидетельствовать о наличии эффективно организованной системы всего обучения в образовательной организации.

3 классы – 51 школьник из двух параллельных классов «а», «в». Явка испытуемых в дни обследования составляет 93% (табл. 5).

Таблица 5

Общее распределение результатов 3 классов по уровням ассоциативного запоминания, % (чел.)

Высокий	Средний	Низкий
75% (38 чел.)	8% (4 чел.)	17% (9 чел.)

Доля высокого уровня запоминания составляет 75%. Традиционно фиксируется отличие третьеклассников в качестве выполнения задания: более ускоренное воспроизведение слов, почти мгновенная классификация понятий показывает естественное по возрасту протекание процесса развития уже долговременной памяти и мнемонических способностей.

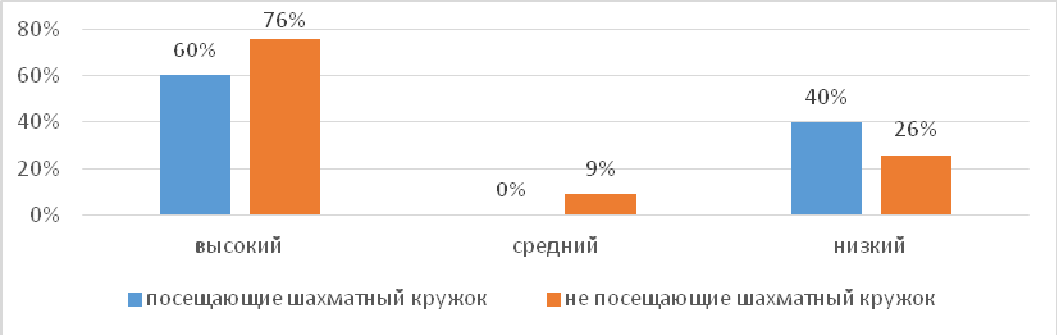


Рисунок 3. Распределение результатов 3 классов по уровням ассоциативного запоминания в зависимости от посещения шахматного кружка, %

Количество, посещающих кружок «Шахматы» составляет в день обследования 5 человек из общего количества численности испытуемых (51 чел.), что составляет 10%.

Таблица 6

Распределение результатов 3 классов по уровням ассоциативного запоминания в зависимости от посещения шахматного кружка, % (чел.)

Уровни:	Высокий	Средний	Низкий
Посещающие кружок	60% (3 чел.)	0	40%, (2 чел.)
Не посещающие кружок	76% (35 чел.)	9% (4 чел.)	15% (7 чел.)

Как видно на таблице 6 и на рисунке 3, итог дает высокий уровень протекания развития словесно-логической памяти среди 3 классов. Низкий уровень наблюдается у двоих детей (40%), которые посещают шахматы, возможно, нуждающиеся в особых образовательных потребностях. Дети только начинают заниматься шахматами, пока сензитивность на высоком уровне. Вместе с тем, предполагаем, что могут влиять и индивидуальные особенности протекания психоэмоционального поведения ребенка в момент выполнения теста.

Резюмируя вышеизложенное, наблюдали в основном, как дети рассуждали и воспроизвели логическую связь парных им хорошо знакомых слов в ассоциативном запоминании. Всего обследовано 173 ребенка, из них 24 посещающие шахматный кружок, что составляет 14%. Как правило, каждый класс национальной школы это субъективно отличающийся своим контингентом многокультурная и языковая среда в силу особенности адаптации, возраста и статуса семьи.

Выводы. Таким образом, пришли к общему выводу данной диагностики: как правило, результаты ощутимы от индивидуальной настройки испытуемого. Впереди планируется и дальнейшее изучение развитие памяти, так как наблюдается улучшение внимания и долговременной памяти. По родительским отзывам у 75% отметили повышение усидчивости и улучшение оценок в зависимости от практики игры в шахматы. Стратегия мотивации и поддержки возлагается на родителей и педагогов в выборе дополнительного занятия. В нашем случае, выбор шахматов это не только игра, а процесс роста ребенка как личности синхронно с разными особенностями актуального развития конкретного ребенка. Шахматы – это мощный инструмент для развития целого ряда важнейших навыков, которые пригодятся ребенку в жизни, независимо от его шахматных результатов.

Литература:

1. Академия развития интеллекта AMAkids. – 2023. – URL: https://amakids.ru/about_us/blog/memorika/sovety-po-uluchsheniyu-dolgovremennoj-pamyati-vashego-rebenka (дата обращения: 13.09.2025)

2. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж.М. Глозман. – Москва: Юрайт, 2025. – С. 132-133

3. Карпова, Л.М. Использование шахматных игр для формирования долговременной памяти у детей начальной школы / Л.М. Карпова, И.В. Тарасова // Современные образовательные технологии. – 2022. – № 5. – С. 34-41

4. Прудникова, Е.А. Шахматы в школе. Рабочая программа. 1-4 годы обучения / Е.А. Прудникова. – 2020. – URL: https://infourok.ru/rabochaya-programma-shahmaty-dlya-1-4-klassy-avtor-prudnikova-volkova-4461559.html (дата обращения: 02.09.2025)

5. Сухин, И.Г. Второй сказочный шаг в мир шахмат: серия шахматы для детей / И.Г. Сухин. – Москва: Яуза, 2022. – 96 с.

6. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Москва: Юрайт, 2025. – 334 с.

Педагогика

УДК 378.4

старший преподаватель Николаева Юлия Алексеевна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ФОРМА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ХУДОЖНИКОВ: ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ КИТАЙСКИМИ ПРАКТИКАНТАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию педагогического эксперимента как эффективной формы адаптации китайских студентов – будущих учителей изобразительного искусства – к преподаванию тематической композиции младшим школьникам. Актуализируется проблема формирования у будущих педагогов способности продуктивно работать в межкультурной образовательной среде. В ходе эксперимента была разработана и апробирована авторская методика обучения тематической композиции, интегрирующая принципы русской реалистической школы и эстетико-философские основы традиционной китайской живописи. Особое внимание уделено формированию у студентов образных представлений как ключевой составляющей художественно-творческого мышления. Эксперимент проводился на начальных курсах

художественно-педагогических направлений подготовки с учётом культурно-психологических особенностей китайских обучающихся. Было выявлено, что синтез академических композиционных приёмов и традиционных китайских художественных кодов способствует более глубокому пониманию образной сути изобразительного искусства. Методика позволила преодолеть типичные трудности студентов, связанные с переходом от копирования к творческому конструированию художественного образа. Результаты эксперимента подтвердили гипотезу о том, что межкультурная интеграция в обучении композиции повышает мотивацию и творческую активность студентов. Предложенная система заданий и педагогические условия оказались эффективными для развития профессиональных компетенций будущих учителей ИЗО. Исследование открывает перспективы для дальнейшего развития межкультурных подходов в художественном образовании.

Ключевые слова: педагогическая практика, иностранные студенты, тематическая композиция, русская реалистическая школа, китайская живопись, культурный код, педагогический эксперимент, начальная школа, художественно-графический факультет.

Annotation. This article explores a pedagogical experiment as an effective means of adapting Chinese students-future fine arts teachers-to teaching thematic composition to primary school students. This study addresses the challenge of developing future teachers' ability to work productively in an intercultural educational environment. During the experiment, a proprietary method for teaching thematic composition was developed and tested, integrating the principles of the Russian realistic school and the aesthetic and philosophical foundations of traditional Chinese painting. Particular attention was paid to developing students' figurative representations as a key component of artistic and creative thinking. The experiment was conducted in introductory courses in art and pedagogical training, taking into account the cultural and psychological characteristics of Chinese students. It was found that the synthesis of academic compositional techniques and traditional Chinese artistic codes facilitates a deeper understanding of the figurative essence of fine art. The method helped overcome students' typical difficulties associated with the transition from copying to creative construction of an artistic image. The results of the experiment confirmed the hypothesis that intercultural integration in composition instruction increases students' motivation and creative activity. The proposed system of assignments and teaching conditions proved effective in developing the professional competencies of future art teachers. The study opens up prospects for the further development of intercultural approaches in art education.

Key words: teaching practice, foreign students, thematic composition, Russian realistic school, Chinese painting, cultural code, pedagogical experiment, primary school, art and graphic arts department.

Введение. В российских педагогических вузах растёт число иностранных студентов, особенно из КНР: за 2020–2025 гг. их количество по педагогическим направлениям выросло на 68%, причём значительный интерес вызывает подготовка в области художественного образования. Это обостряет проблему адаптации будущих учителей ИЗО к российской школе, где доминируют принципы русской реалистической школы. Для китайских студентов, воспитанных в эстетике «ци-юнь» (жизненный ритм) и «люй-цзин» (иерархия образа), освоение иной методической системы становится сложной культурно-профессиональной трансформацией. Однако именно в соприкосновении русской традиции – с её светотеневой моделировкой, глубинным пространством и психологизмом – и китайской – с линейной ритмикой, принципом «пустоты-наполненности» и синтетическим восприятием природы – возникает уникальный потенциал для обновления методики преподавания тематической композиции в начальной школе.

Степень научной разработанности проблемы позволяет выделить несколько областей исследования. Историко-теоретические основы русской реалистической школы подробно исследованы в трудах С.П. Ломова [4] и Л.Г. Медведева [6], разрабатывавших теоретико-методологические основы преподавания изобразительного искусства. Н.Н. Ростовцев в своих работах обосновал значение национальных художественных традиций как ресурса обновления содержания художественного образования. Вопросы композиции в художественно-педагогическом образовании рассмотрены в трудах таких ученых, как Н.Н. Ростовцев, В.С. Кузин, Е.В. Шорохов, Г.В. Беда, Зубрилин [3], И.Ю. Руднев и других. В то же время проблема синтеза композиционных принципов русской и К.М. китайской живописных традиций в контексте педагогической практики иностранных студентов остаётся недостаточно изученной: имеющиеся исследования (Ван Сицзянь, Сюй Фу [1]) преимущественно сосредоточены на теоретическом анализе эстетических категорий, но не раскрывают их трансформацию в конкретных методических приёмах при работе с детьми младшего школьного возраста.

Изложение основного материала статьи. Для китайских студентов, обучающихся на художественно-графическом факультете Института изящных искусств МПГУ, процесс адаптации осложняется столкновением двух принципиально различных художественно-эстетических парадигм, каждая из которых формирует собственную систему ценностей, визуальных кодов и педагогических установок. В китайской традиции художественного образования доминирует синтетический подход, где рисунок, каллиграфия и живопись рассматриваются как неразделимые аспекты единого духовного пути «дао», а обучение строится по принципу постепенного освоения канонических образцов под руководством наставника [1]. В российской же системе, унаследовавшей традиции Академии художеств, акцент делается на аналитическом расчленении художественного процесса: отдельно изучается рисунок с натуры, отдельно – живопись, отдельно – композиция, при этом центральное место занимает работа над индивидуальным художественным видением через непосредственное созерцание натуры [4].

Данный расклад порождает несколько взаимосвязанных барьеров адаптации. Языковой барьер в художественной практике часто преодолевается визуально – через демонстрацию, жесты и совместное рисование. Гораздо значимее культурно-эстетический барьер: китайские студенты, воспитанные в традиции лаконизма и принципа «цзянь-би» (мало черт – много смысла), с трудом осваивают русскую тональную живопись с её многослойной светотеневой моделировкой и стремлением к пластической достоверности. Методический барьер связан с различием педагогических моделей: китайская система основана на авторитарной передаче знаний «от мастера к ученику», российская – на диалоге, инициативе и рефлексии [2]. Это вызывает трудности в формировании профессиональной идентичности у студентов из коллективистской среды, привыкших подчинять индивидуальное общему, а не развивать авторский почерк. Педагогическая практика в школе становится эффективным адаптационным механизмом, создавая «нейтральную зону» для экспериментов с синтезом обеих традиций без страха осуждения. Русская реалистическая школа живописи, сформировавшаяся в XIX веке под влиянием движения Передвижников и педагогических исканий П.П. Чистякова, представляет собой целостную методологическую систему, в которой техническое мастерство сочетается с глубоким гуманистическим содержанием и психологической достоверностью образа [4]. Ее принципиальное отличие от западноевропейского академизма состоит в том, что реализм здесь понимается как художественное претворение жизненной правды через индивидуальное восприятие художника. Методологический каркас обучения тематической композиции в русской традиции строится на нескольких взаимосвязанных принципах. Прежде всего, это принцип построения сюжетного пространства через систему плановости: фон, средний план и передний план не просто создают иллюзию глубины, но организуют повествовательную структуру произведения, направляя внимание зрителя по заранее продуманной траектории и раскрывая характеры персонажей через

их взаимодействие с окружающей средой. В отличие от линейной перспективы эпохи Возрождения, где пространство подчинено единой точке схода, русская школа развивает тонально-воздушную перспективу, где глубина достигается через градацию света, теплоты тона и степени детализации [6].

Второй принцип – формирование образности через светотеневую моделировку: русская методика учит видеть форму не как контур, а как совокупность плоскостей, по-разному освещённых, что придаёт изображению объём, весомость и внутреннюю жизненность. Третий принцип – сюжетность как основа тематической композиции. В отличие от декоративной, она строится вокруг повествовательного ядра – события или переживания, раскрытого средствами композиции. Особенно в начальной школе подчёркивается эмоциональная выразительность: ребёнок учится передавать своё отношение к миру через ракурс, цвет и ритм. Эта ориентация на внутренний мир учащегося делает русскую реалистическую школу ценной основой художественного образования. Сохранив методологическую целостность от традиций Академии художеств до современных ФГОС, она предлагает чёткую систему работы над композицией – от замысла до финальной коррекции, – обеспечивая иностранным студентам надёжный фундамент для интеграции собственных культурных художественных элементов. Китайская живописная традиция, сформировавшаяся на протяжении двух тысячелетий и получившая классическое выражение в эпоху династий Сун и Юань, предлагает систему эстетических принципов, обладающих потенциалом для обогащения методики обучения тематической композиции в начальной школе [1]. В отличие от западноевропейской традиции, ориентированной на оптическую достоверность и фиксированный ракурс, китайская эстетика исходит из философского представления о мире как о непрерывном потоке энергии ци (气), где форма и пустота, явленное и сокровенное находятся в динамическом равновесии. Ключевым принципом, имеющим прямое отношение к обучению композиции, является категория «сюй-ши» – «пустота-наполненность» [5]. В китайской живописи пустота (сюй) никогда не воспринимается как отсутствие содержания, напротив, она является активным композиционным элементом, несущим смысловую и эмоциональную нагрузку: белое пространство свитка может олицетворять туман, водную гладь, безграничное небо или внутреннюю сосредоточенность персонажа [7]. Для младшего школьника, привыкшего заполнять весь лист изображением, освоение принципа «сюй-ши» становится важным шагом в развитии художественного мышления – ребенок учится видеть выразительность недосказанности, понимать, что изображенное может быть столь же значимым, как и изображенное. В практике китайских студентов ХГФ ИИИ МПГУ данный принцип трансформировался в методический приём «диалога пятна и фона»: при работе над темой «Зимний лес» дети сначала создавали силуэтное пятно основного объекта (ель), а затем осознанно заполняли «пустоты» вокруг него элементами, усиливающими настроение (падающий снег, следы зверей, силуэты птиц), что способствовало формированию целостного композиционного замысла ещё до проработки деталей.

Не менее значимым для педагогической практики является принцип «ци-юнь – жизненный ритм и атмосфера», сформулированный еще в VI веке критиком Се Хэ в его каноне «Шести принципах живописи» [1]. Согласно этому принципу, главная задача художника – не передача внешнего сходства, а раскрытие внутренней жизненной силы изображаемого, его динамической сущности. В контексте обучения детей этот принцип обретает педагогическую ценность: вместо механического копирования объектов ребёнок учится «чувствовать» ритм дерева, «дыхание» воды, «характер» облака. Китайские практиканты использовали данную категорию через упражнение «оживления линии»: перед изображением ветки дерева дети выполняли ритмические движения телом, имитируя изгиб ветра, после чего переносили ощущение движения на бумагу. Такой подход, восходящий к китайской каллиграфической традиции, где линия является носителем энергии ци, позволял младшим школьникам преодолеть скованность и создавать более выразительные, динамичные композиции. Особую методическую перспективу представляет китайская система пространственной организации – принцип «сань-юань» («три дальности»), описанный теоретиком Го Си в трактате «Записки о речном камне» [1]. В отличие от линейной перспективы, предполагающей единую точку зрения, китайская живопись использует множественные ракурсы: «высокая дальность» (сян шан), «глубокая дальность» (сян шэнь) и «низкая дальность» (сян пин), позволяя зрителю «путешествовать» по изображению. При обучении детей тематической композиции на тему «Путешествие по реке» китайские студенты предлагали ребятам изображать один и тот же объект (лодку, гору) с разных точек зрения на одном листе, что развивало пространственное воображение и освобождало от жёстких правил перспективы, часто сковывающих детское творчество. Линейная ритмика, являющаяся основой китайской живописи (особенно жанра «баймяо» — чёрной тушью без цвета), также нашла применение в практике: через упражнения на создание ритмических цепочек линий (ветви деревьев, волны, трава) дети осваивали принцип композиционного единства, где отдельные элементы связаны сквозным ритмом, а не просто соседствуют на листе. Таким образом, эстетические категории китайской традиции, будучи адаптированными к возрастным особенностям младших школьников, становятся продуктивным инструментом развития художественного мышления, дополняющим методические основы русской школы.

Композиционно-педагогический подход базируется на трёх взаимосвязанных принципах: принцип комплементарности предполагает, что русская и китайская художественные традиции не противопоставляются как «правильная» и «чужая», а рассматриваются как взаимодополняющие системы, каждая из которых обладает уникальными ресурсами для решения педагогических задач [6]. Так, тонально-пространственная система русской школы, обеспечивающая пластическую достоверность образа, эффективно дополняется линейно-ритмической организацией китайской традиции, развивающей у детей чувство динамики и музыкальности изображения. Принцип рефлексивной трансформации заключается в том, что педагогическая практика становится для китайского студента пространством осмысления собственной культурной принадлежности через столкновение с иной традицией. Как показали интервью, именно при подготовке урока по тематической композиции студенты впервые критически осмысливали свои художественные установки: попытка объяснить русскому ребёнку принцип «сюй-ши» заставляла глубже понять его суть, а необходимость сочетать его с требованием русской школы к «предметной наполненности» стимулировала поиск творческих компромиссов. Принцип педагогической синергии проявляется в возникновении новых методических приёмов, не сводимых ни к одной из традиций. Например, при работе над темой «Весенний праздник» студенты предложили приём «ритмического каскада»: сначала дети создавали линейный ритмический каркас по китайскому принципу «направляющей линии» (цзин-лу), затем прорабатывали объём и светотень объектов по русской методике, а на завершающем этапе возвращались к принципу «пустоты», оставляя участки незаполненными для усиления эмоционального воздействия. Такой трёхэтапный цикл, возникший спонтанно в практике одного из студентов и затем систематизированный, продемонстрировал высокую эффективность: по данным анализа 42 детских работ, выполненных по данной методике, показатель композиционной целостности (оцениваемый по шкале от 1 до 5) составил 4,2 против 3,1 в контрольной группе, где применялась традиционная русская методика [3].

Педагогический эксперимент был организован в 2024-2025 учебном году на базе трёх образовательных учреждений Москвы, представляющих различные возрастные этапы художественного развития учащихся: государственное автономное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 548 "Царицыно"» (2-4 классы, младший школьный возраст), государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования города Москвы «Дворец творчества детей и молодежи имени А.П. Гайдара» (5-8 классы, подростковый возраст) и Лицей МПГУ (9-11 классы,

старший школьный возраст). Такая стратификация позволила проследить влияние межкультурной методики на разных этапах онтогенеза художественного сознания и выявить возрастные особенности восприятия синтетического композиционного подхода. В эксперименте приняли участие 46 китайских студентов четвертого курса художественно-графического факультета Института изящных искусств МПГУ, проходивших обязательную учебно-педагогическую практику в объёме 4 недель. Эксперимент включал три последовательных этапа. Подготовительный этап (5 дней) предусматривал серию семинарских занятий под руководством преподавателей кафедры методики преподавания изобразительного искусства им. Н.Н. Ростовцева ХГФ ИИИ МПГУ, на которых студенты изучали специфику русской методики обучения тематической композиции: анализировали классические учебники Н.Н. Ростовцева, С.П. Ломова и Н.Р. Геворгян, знакомились с требованиями ФГОС к результатам обучения по разделу «Композиция» в разных возрастных группах. Параллельно проводились рефлексивные сессии, где китайские студенты презентовали основные принципы своей художественной традиции («ци-юнь», «сюй-ши», «сань-юань»), что позволило сформировать у них осознанную позицию «носителя культуры» и подготовить к роли медиатора между двумя эстетическими системами. Основной (формирующий) этап эксперимента (18 дней) включал проведение пяти последовательных уроков тематической композиции в каждой возрастной группе по единому сценарию, но с адаптацией к возрастным особенностям: 1) «Тематический натюрморт» («Чайная церемония» – синтез китайского ритуала и русской бытовой живописи); 2) «Городской пейзаж» («Москва и Пекин: диалог городских пространств»); 3) «Сюжетная композиция на театральную тему» («Китайская опера и русский балет»); 4) «Пейзаж с элементами жанра» («Времена года в двух культурах»); 5) «Свободная тематическая композиция» (итоговая работа на тему «Мой день» с применением освоенных принципов). Каждый урок строился по трехчастной структуре: вводная часть (10-15 мин) – демонстрация образцов русской и китайской живописи по теме, обсуждение композиционных решений; основная часть (25-30 мин) – практическая работа с индивидуальным сопровождением студента-практиканта; заключительная часть (10 мин) – групповой разбор работ с акцентом на композиционные находки. Аналитический этап (5 дней) включал проведение рефлексивных интервью со студентами, анализ всех детских работ (всего 347 работ), заполнение дневников педагогических наблюдений кураторами практики и статистическую обработку полученных данных. Для оценки качества детских художественных работ были разработаны следующие критерии. Критерий «композиционная целостность» (максимум 5 баллов) оценивался по наличию композиционного центра, логике построения пространства, гармоничности соотношения пятен и использованию принципа «пустоты» как выразительного средства [6]. Критерий «выразительность образа» (максимум 5 баллов) включал индикаторы: эмоциональная насыщенность, пластическая достоверность формы (русская традиция), ритмическая организация линий (китайская традиция) и оригинальность интерпретации темы. Критерий «техническое владение материалом» (максимум 5 баллов) оценивался по следующим показателям: уверенность и выразительность штриха или мазка, умение работать с фактурой материала, грамотное использование цвета и тона, а также общая культура исполнения [2].

Русская живописная школа традиционно рассматривает цвет как средство передачи объёма через светотеневые отношения: тёплые тона приближают объект, холодные – удаляют. Китайская же традиция, особенно в жанре гохуа, использует цвет преимущественно как символический код (красный – радость и удача, зеленый – рост и гармония, золотой – духовное сияние). Анализ работ показал, что в экспериментальной группе 71% учащихся продемонстрировали осознанное использование цвета как композиционного средства (аргументируя выбор цвета в устном комментарии), тогда как в контрольной группе данный показатель составил 34%. Важно отметить, что авторские приёмы возникали не как результат теоретического проектирования, а как спонтанные педагогические находки в ситуации диалога с детьми, что подтверждает тезис о педагогической практике как пространстве генерации нового знания через межкультурное взаимодействие.

Комплексный анализ результатов педагогического эксперимента выявил значимые изменения как на уровне детских художественных работ, так и в профессиональном самосознании китайских студентов-практикантов. Качественный анализ 84 детских работ (по 42 в экспериментальной и контрольной группах) показал статистически значимый рост композиционной целостности в экспериментальной группе на 37% (средний балл 4,1 против 3,0; $p<0,01$). Наибольший прирост – по индикаторам «гармоничность соотношения пятен» (+42%) и «использование пустоты как выразительного средства» (+58%), что подтверждает эффективность интеграции китайских композиционных принципов. При этом пластическая достоверность форм, отражающая влияние русской школы, также выросла на 24%, опровергая гипотезу о несовместимости китайской декоративности и русского реализма. Вторым ключевым результатом стало формирование у студентов рефлексивной позиции: по данным анкет и интервью, 83% китайских практикантов отметили трансформацию собственного художественного видения через межкультурный диалог. Анализ практики 48 студентов Художественно-графического факультета Института изящных искусств МПГУ продемонстрировал, что именно в ситуации непосредственного взаимодействия с детьми разных возрастных групп происходит трансформация культурного из барьера в ресурс: необходимость объяснить русскому ребёнку принцип «пустоты» или китайскому эстетическому коду заставляла студентов рефлексировать собственные художественные установки, а столкновение с иной традицией стимулировало поиск синтетических решений. В результате 83% практикантов перешли от позиции «студента, осваивающего чужую методику» к позиции «медиатора культур», способного осознанно оперировать композиционными принципами обеих традиций в зависимости от педагогической задачи [3].

Выводы. Ключевой особенностью разработанной методики стало подтверждение продуктивности синтеза линейно-ритмической организации композиции (китайская традиция) и тонально-пространственной модели (русская школа). Особенно эффективным оказался синтез в работе с категорией «пустоты» – трансформация абстрактной эстетической категории в выразительное средство тематической композиции позволила детям освоить новый художественный приём-передача эмоционального содержания через отсутствие изображения. Разработанная модель, где композиция выступает одновременно предметом обучения и метафорой межкультурного взаимодействия, может быть тиражирована на другие национальные традиции (японскую, среднеазиатскую, африканскую), формируя универсальный инструментарий для работы педагога в поликультурной среде. На основе результатов исследования рекомендуется включать в подготовительный этап практики изучение российской методики и проведение рефлексивных сессий по осмыслению собственной художественной традиции как педагогического ресурса, проектировать практику как педагогический эксперимент с чёткой исследовательской задачей для повышения мотивации и развития рефлексии, использовать многоуровневую базу (младшие, средние и старшие классы) для выявления возрастных особенностей восприятия межкультурных композиционных приёмов, а также развивать у студентов навыки визуально-образной коммуникации как альтернативу вербальному объяснению, что снижает языковой барьер и соответствует специфике художественного образования. Реализация этих мер позволит трансформировать практику иностранных студентов из формального освоения «чужой» системы в пространство генерации инновационных педагогических решений, обогащающих отечественную методику преподавания изобразительного искусства [3; 4].

Литература:

1. Виноградова, Т.И. История китайской живописи: от древности до начала XX века / Т.И. Виноградова. – Москва:

Восточная литература, 2010. – 312 с.
2. Геворгян, Н.Р. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. пособие / Н.Р. Геворгян. – Москва: Владос, 2001. – 192 с.
3. Зубрилин, К.М. Воспитательный потенциал художественно-графического факультета: от классических основ к современным стратегиям: монография / К.М. Зубрилин, Л.А. Раздобарина, [и др.]. – Москва: Перспектива, 2024. – 174 с.
4. Ломов, С.П. Методология художественного образования / С.П. Ломов. – Москва: МПГУ, 2011. – 255 с.
5. Лю, Цин. Роль пустоты в формировании художественного образа / Цин Лю // Художественное образование в поликультурном пространстве: сб. науч. тр. – Москва: МПГУ, 2021. – С. 145-158
6. Медведев, Л.Г. О гармонии в композиции / Л.Г. Медведев // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2025. – № 1(46). – С. 166-170
7. Нин, Бо. Принципы композиции в классическом гохуа / Бо Нин // Вестник Московского педагогического государственного университета. Серия 1: Актуальные проблемы педагогики искусства. – 2022. – № 1. – С. 63-75

УДК 372.3/.4

ассистент Новикова Мария Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат исторических наук, доцент Козлова Тамара Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
студентка факультета педагогического и художественного образования Колмыкова Елена Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЦИФРОВОМ СОЦИУМЕ

Аннотация. Статья предлагает комплексный анализ современных методов и подходов к обеспечению информационной безопасности детей дошкольного возраста, существующих в контексте бурно развивающегося цифрового социума. Авторами выдвигается гипотеза о том, что эффективная защита детей данного возраста возможна только при переходе от тотальных запретительных мер к формированию у ребенка основ информационной культуры и критического мышления, начиная с 3-4 лет. Рассматриваются действующие модели безопасности, оценена компетентность родителей и педагогов в вопросах цифровых угроз, а также разработаны практические рекомендации по формированию у детей базовых навыков безопасного поведения в сети. Особое внимание уделяется роли значимого взрослого (педагога и родителя) как медиатора, или посредника, между ребенком и цифровым миром. Анализируются современные программные продукты и методы «родительского контроля», а также их эффективность и ограничения в работе с детьми, чья психика находится на стадии формирования. Делается вывод о том, что безопасность ребенка в цифровом социуме достигается прежде всего через развитие его личностного потенциала и психологической устойчивости. Представленные материалы могут найти применение в работе педагогов ДОУ, детских психологов, а также родителей, заинтересованных в формировании у ребенка навыков безопасного и гармоничного взаимодействия с цифровой средой.

Ключевые слова: информационная безопасность, информационная безопасность старших дошкольников, игровые технологии, цифровой социум, информационная культура.

Annotation. This article offers a comprehensive analysis of current methods and approaches to ensuring the information security of preschool-aged children in the context of a rapidly developing digital society. The authors hypothesize that effective protection for children of this age is only possible through a transition from total prohibitive measures to the development of a foundational information culture and critical thinking in children, beginning at age 3-4. Current security models are examined, the competence of parents and teachers in addressing digital threats is assessed, and practical recommendations for developing basic online safety skills are developed. Particular attention is paid to the role of significant adults (teachers and parents) as mediators between the child and the digital world. Modern parental control software and methods are analyzed, as well as their effectiveness and limitations when working with children whose psyches are still developing. It is concluded that children's safety in a digital society is achieved primarily through the development of their personal potential and psychological resilience. The materials presented can be used by preschool teachers, child psychologists, and parents interested in developing their children's skills for safe and harmonious interaction with the digital environment.

Key words: Information security, information security for older preschoolers, gaming technologies, digital society, information culture.

Введение. В последние десятилетия значительное развитие технологий и широкое распространение интернета изменили образ жизни и общения людей. Дети дошкольного возраста, как никто другой, нуждаются в заботе и защите, особенно в условиях цифрового социума. Обеспечение информационной безопасности юных пользователей стало одной из актуальных проблем педагогики, психологии и социологии.

Дети дошкольного возраста сегодня существуют в условиях интенсивной информационной нагрузки, где полезный контент зачастую перемежается с вредоносным и манипулятивным. Проблема отрицательного воздействия информационной среды и цифровых устройств на физическое и психическое развитие ребенка, а также на его социализацию, остается одной из самых острых на протяжении многих лет. В работах как отечественных (Л.Е. Солянкина, Г.М. Семененко, М.В. Галда, Ж.И. Ободова), так и зарубежных исследователей (T. Burns, F. Gottschalk, A. Petrova, I. Plevova) систематизированы основные угрозы киберпространства для подрастающего поколения. Среди ключевых рисков авторы выделяют различные формы цифровой агрессии: кибербуллинг (травля, оскорбления, унижения), киберпреследование и социальное исключение. Особое внимание уделяется информационно-психологическим последствиям – травматизации в результате перегрузки, развитию «информационного транса» при пассивном потреблении контента, а также пропаганде деструктивного поведения [1; 4]. Представляется обоснованной точка зрения A. Klim-Klimaszewska о том, что перечень угроз необходимо расширить за счет рисков, связанных с бесконтрольным использованием компьютера дошкольниками. Речь идет о комплексе проблем: от ухудшения здоровья и когнитивных нарушений (внимание, мышление) до эмоционально-психологической изоляции, деформации ценностей и развития

компьютерной зависимости, при которой виртуальный мир подменяет собой реальный.

Изложение основного материала статьи. Обзор научных трудов (В.Н. Бородина, А.К. Полянина, М.И. Ожиганова, А.Д. Костюкова и др.) свидетельствует о существовании различных трактовок термина «информационная безопасность». Синтезируя имеющиеся в литературе подходы, исследуемое понятие правомерно определить, как состояние защищенности индивидуального сознания от деструктивной информации, угрожающей жизни, физическому и психическому здоровью личности и затрудняющей ее полноценную социальную интеграцию [3; 4]. В соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ № 436-ФЗ от 29.12.2010 «О защите детей от информации...», под информационной безопасностью детей понимается состояние, при котором полностью исключается риск негативного воздействия информации (в том числе из Интернета) на их физическое, психическое и духовное развитие. Данный закон не только формулирует само понятие, но и дает четкий перечень того, что может выступать источником опасной информации: к таковым отнесены материалы СМИ, печатная продукция, аудиовизуальные произведения на различных носителях, а также контент зрелищных мероприятий [8].

Значительный вклад в развитие понятия «информационная безопасность личности» внесли Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский, Е.И. Рассказова. Благодаря их работам, проведенным в последнее десятилетие, данная категория, ранее разрабатывавшаяся преимущественно в юридическом и политологическом ключе (как защита от манипулятивного воздействия), обогатилась психолого-педагогическими аспектами. В современном понимании это состояние защищенности, позволяющее человеку гармонично развиваться в информационной среде, успешно противостоять деструктивным влияниям и максимально продуктивно использовать ее возможности [7, С. 45].

Информационная безопасность дошкольников имеет свою специфику: в отличие от взрослых, здесь в первую очередь требуется защита не данных, а психики и процесса развития от вредоносной и не соответствующей возрасту информации. Исследователи (Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, С.В. Гудилина) систематизируют основные угрозы, выделяя контентные (агрессия, ложь), коммуникационные (опасные знакомства, травля), потребительские (реклама) и технические риски (вирусы, обман) [2, С. 22]. На наш взгляд, обеспечение информационной безопасности детей старшего дошкольного возраста представляет собой двуединый процесс. Это, во-первых, совокупность педагогических мероприятий по защите ребенка от внешних угроз цифровой среды (внешний аспект). Во-вторых, это целенаправленное формирование у дошкольника личностных качеств, знаний и навыков безопасного взаимодействия с информацией, что составляет его внутреннюю защищенность (внутренний аспект). В современной научной литературе можно выделить несколько взаимодополняющих подходов к обеспечению информационной безопасности дошкольников:

1. Средовой (экологический) подход. В его основе лежит идея создания безопасной и развивающей цифровой среды вокруг ребенка (Д. Бойд, С. Ливингстон, в России – И.В. Вылегжанина) [9]. Акцент делается на внешнем регулировании: технические средства родительского контроля, фильтрация контента, законодательные инициативы (например, «Закон о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»). Критика подхода указывает на его ограниченность: «цифровые аборигены» часто обходят технические барьеры, а чрезмерный контроль может тормозить формирование самостоятельности и цифровых навыков [2, С. 19].

2. Компетентностный подход. Данный подход, активно развиваемый в работах А.Г. Асмолова, И.М. Улановской, смещает фокус с запретов на формирование у ребенка и его окружения цифровой компетентности. Для дошкольника это означает начальные элементы: умение распознавать основные онлайн-риски, понимание правил безопасного общения (не сообщать личные данные, рассказывать взрослым о неприятных ситуациях), развитие саморегуляции (договоренности о времени у экрана). Основная же ответственность лежит на цифровой компетентности родителей (родительской медиации), которая включает активное соучастие, обсуждение контента, обучение через совместную деятельность [3, С. 78].

3. Медиаобразовательный и медиаграмотностный подход. В рамках этого подхода (Л.М. Баженова, Н.Б. Кириллова, за рубежом – Д. Бэкингем) цифровая среда рассматривается как объект познания. Задача – не оградить, а научить ребенка «читать» медиатекст, понимать его цели, различать рекламу и развлечение, осознавать условность игрового и виртуального мира. Для дошкольников это реализуется через специальные игровые занятия, анализ сказок и мультфильмов, что закладывает основы критического мышления [1; 3].

4. Субъектно-деятельностный и культурно-исторический подход. Опираясь на теорию Л.С. Выготского, представители этого направления (В.С. Собкин, Е.О. Смирнова) рассматривают цифровые технологии как культурное орудие, освоение которого должно происходить в совместной деятельности с взрослым. Безопасность обеспечивается не извне, а изнутри – через присвоение культурных норм, смыслов и способов безопасной деятельности. Ключевой тезис: гаджет не должен заменять традиционные для дошкольного возраста формы деятельности (игру, общение со сверстниками, творчество), а должен их обогащать под руководством взрослого [5; 6].

Анализ литературы показывает, что современные исследования двигаются от упрощенных «запретительно-технических» моделей к комплексным психолого-педагогическим стратегиям. Трендом является интеграция подходов: создание безопасной внешней среды (средовой подход) должно сочетаться с целенаправленным развитием цифровой компетентности у всех участников образовательных отношений (компетентностный и медиаобразовательный подходы) на основе учета ведущей деятельности и возрастных потребностей ребенка (субъектно-деятельностный подход). Перспективным видится разработка модели позитивной информационной безопасности, где акцент ставится не на угрозах, а на возможностях цифровой среды для развития, творчества и социализации при условии сформированной базовой цифровой культуры.

Основой для проведения исследования в одном из детских садов г. Саранска (участники: 30 дошкольников и 30 их родителей) послужили результаты предварительного опроса. Пилотное анкетирование продемонстрировало критически низкий уровень информационной культуры родителей: большинство не способны оградить ребенка от вредоносного контента (56%), не знакомы с инструментами родительского контроля (81%) и игнорируют базовые нормы безопасности (62%). При этом 82% родителей осознают незащищенность детей, а 93% признаются в незнании методов обеспечения их психологической безопасности в сети.

Таким образом, предварительные данные указали на прямую корреляцию между низкой информационной компетентностью взрослых и их неготовностью обеспечить защиту детей, что и предопределило цель и выборку нашего исследования. В ходе исследования применялись следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы; нормативных документов об обеспечении информационной безопасности детей дошкольного возраста; систематизация; сравнение; анкетирование; интервью; устный опрос; качественный анализ полученных данных.

В ряду приоритетных задач современного общества обеспечение информационной безопасности детей дошкольного возраста занимает особое место, что находит подтверждение в результатах научных изысканий из различных областей знания. В контексте этих исследований находится и наша работа, в рамках которой мы обратились к игровым методам формирования безопасного поведения в сети. Нами была разработана и апробирована авторская квест-игра «Помоги компику», направленная на формирование у старших дошкольников соответствующих навыков. Пилотный эксперимент проводился на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 2» города Саранска Республики Мордовия.

Представим основные результаты экспериментальной работы. С детьми была проделана следующая предварительная работа: проводились беседы на такие темы, как «Назначение компьютера», «Интернет: цели использования», «Интернет: правила безопасного поведения в сети». Демонстрировался мультфильм «Безопасный Интернет», загадывались ребусы и загадки, по картинкам находили угрозы Интернета, определяли «Интернет – польза, вред?», тем самым закрепляли навыки критического мышления, умения найти негативную информацию, которая может навредить на всестороннее развитие ребенка. Данная игра была разработана при помощи онлайн-сервиса Learnings app. Результаты проведенного эксперимента зафиксировали отчетливую положительную динамику по ряду направлений. Прежде всего, у дошкольников были сформированы устойчивые представления о нормах информационной культуры и принципах безопасного поведения в цифровой среде. Кроме того, зафиксирован существенный прогресс в развитии логического мышления участников. Наконец, в экспериментальной группе наблюдалось качественное улучшение коммуникативных навыков: дети успешно осваивали модели коллективного взаимодействия, демонстрируя способность к командной работе, сотрудничеству и взаимопомощи.

Выводы. Сложный и многоаспектный характер защиты детей дошкольного возраста от угроз цифровой среды требует реализации целостного, комплексного подхода, синтезирующего педагогические стратегии, психологические методики и технические средства контроля. Ключевыми векторами этой работы выступают: целенаправленное формирование у дошкольников базовых навыков кибербезопасности, выстраивание отношений доверия и открытой коммуникации со значимыми взрослыми, а также последовательное развитие способности к критическому анализу поступающей информации. Результаты исследования подтверждают, что создание защищенного цифрового пространства для детей невозможно без непосредственного участия родителей и педагогов. В связи с этим разработка специализированных образовательных программ, ориентированных как на обучение детей основам безопасного поведения в сети, так и на повышение цифровой компетентности родителей и начинающих воспитателей, становится насущной необходимостью. Ключевой вывод работы заключается в том, что в условиях динамично развивающейся цифровой реальности безопасность юных пользователей обеспечивается не столько технологическими средствами, сколько уровнем взаимопонимания и поддержки со стороны взрослого окружения.

Литература:

1. Баженова, Л.М. Медиаобразование дошкольника: от потребителя к творцу / Л.М. Баженова // Детский сад: теория и практика. – 2022. – № 5. – С. 34-45

2. Вылегжанина, И.В. Информационная безопасность детей: правовые и социальные аспекты / И.В. Вылегжанина // Вопросы ювенальной юстиции. – 2021. – № 3. – С. 12-16

3. Гудилина, С.В. Информационная безопасность младших школьников: риски и возможности цифровой среды / С.В. Гудилина // Педагогика. – 2021. – № 8. – С. 21-29

4. Иванова, И.Ю. Анализ проблемы информационной безопасности детей дошкольного возраста в семье / И.Ю. Иванова, И.Н. Евтушенко, [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – 9 с.

5. Смирнова, Е.О. Психологические особенности детей-пользователей цифровых технологий / Е.О. Смирнова, Р.Е. Радева // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2020. – № 6(102). – С. 14-23

6. Собкин, В.С. Дошкольник в цифровом мире: социологический ракурс / В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина // Педагогика. – 2021. – № 8. – С. 50-59

7. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова. – Москва: Фонд Развития Интернет, 2019. – 144 с.

8. Федеральный закон РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2010 г.: одобрен Советом Федерации 24 декабря 2010 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (дата обращения: 25.02.2026)

9. Livingstone, S. Parental mediation of children's internet use / S. Livingstone, E.J. Helsper // Journal of Broadcasting & Electronic Media. – 2008. – Vol. 52. – № 4. – P. 581-599

Педагогика

УДК 376.58

кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка Свешникова Юлия Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ причин и факторов асоциального поведения в подростковой среде в современной России. Рассматриваются различные детерминанты асоциального поведения несовершеннолетних. Особое внимание уделяется влиянию семейного неблагополучия, образовательной среды и групп сверстников на формирование антиобщественных установок у подростков. Рассмотрена трансформация форм асоциального поведения подростков под влиянием цифровизации общества. Представлены актуальные статистические данные об асоциальных проявлениях среди российских подростков. Обоснована необходимость комплексного междисциплинарного подхода к профилактике асоциального поведения несовершеннолетних. Представлены результаты опроса подростков, с целью выявления их отношения к асоциальному поведению. Практическая значимость работы заключается в систематизации современных научных представлений о факторах риска и возможных превентивных мерах. Определены основные направления профилактической работы. Изложены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: асоциальное поведение, подростки, девиантное поведение, факторы риска, профилактика, цифровая среда, семейное воспитание

Annotation. This article presents an analysis of the causes and factors of antisocial behavior among adolescents in modern Russia. Various determinants of antisocial behavior in minors are considered. Particular attention is paid to the influence of family dysfunction, the educational environment, and peer groups on the development of antisocial attitudes in adolescents. The transformation of forms of antisocial behavior in adolescents under the influence of the digitalization of society is considered. Current statistical data on antisocial manifestations among Russian adolescents are presented. The need for a comprehensive interdisciplinary approach to the prevention of antisocial behavior in minors is substantiated. The results of a survey of adolescents to

identify their attitudes toward antisocial behavior are presented. The practical significance of the work lies in its systematization of modern scientific ideas about risk factors and possible preventive measures. The main areas of preventive work are identified, and prospects for further research in this area are outlined.
Key words: antisocial behavior, adolescents, deviant behavior, risk factors, prevention, digital environment, family upbringing.

Введение. Асоциальное поведение подростков представляет собой одну из наиболее острых проблем современного российского общества, затрагивающую интересы семьи, образовательных институтов, правоохранительных органов и государства в целом. Под асоциальным поведением понимается система поступков и действий несовершеннолетних, противоречащих общепринятым социальным нормам, правилам и ценностям, но не всегда достигающих уровня уголовно наказуемых деяний [5, С. 112].

Статистические данные свидетельствуют о сохраняющейся актуальности проблемы. Согласно данным МВД России, в 2023 году несовершеннолетними или при их участии было совершено более 37 тысяч преступлений, что составляет около 3,8% от общего числа зарегистрированных преступлений. При этом наблюдается тревожная тенденция к росту тяжких и особо тяжких преступлений, совершаемых подростками [3].

Особую озабоченность вызывает распространение различных форм девиантного поведения, не достигающих уровня преступлений, но свидетельствующих о деформации ценностных ориентаций молодого поколения. Согласно исследованию, проведенному в 2023 году российскими учеными, около 42% подростков в возрасте 14-17 лет демонстрируют те или иные формы асоциального поведения различной степени выраженности [3]. Это свидетельствует о системном характере проблемы, требующей комплексного научного осмысления и разработки эффективных профилактических мер.

Целью настоящего исследования является анализ научной литературы по проблеме асоциального поведения личности через призму специфики социализации современных подростков, составление целостного представления о причинах и факторах влияющих на формирование у них асоциального поведения.

Изложение основного материала статьи. Особенностью современного этапа является трансформация форм асоциального поведения под влиянием цифровизации общества. Все чаще асоциальные проявления реализуются в виртуальном пространстве или имеют цифровую составляющую: кибербуллинг, участие в опасных онлайн-играх, распространение запрещенного контента, вовлечение в экстремистские сообщества через социальные сети.

Природа асоциального поведения подростков является многофакторной, поскольку возникновение данной проблемы обусловлено сложным взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов. Современная наука отвергает односторонние объяснительные модели и рассматривает девиантное поведение как результат комплексного влияния множества детерминант.

Биологические и психофизиологические факторы играют существенную роль в предрасположенности к асоциальному поведению. Подростковый возраст характеризуется интенсивной гормональной перестройкой организма, незавершенностью формирования префронтальной коры головного мозга, отвечающей за контроль импульсов и планирование поведения, повышенной эмоциональной реактивностью. Согласно нейробиологическим исследованиям, подростки склонны к рискованному поведению и недооценке негативных последствий своих поступков именно в силу особенностей развития мозга в этот период [1].

Определенное значение имеют наследственные факторы, особенности темперамента, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), минимальные мозговые дисфункции, хронические соматические заболевания. Однако биологические факторы сами по себе не предопределяют асоциального поведения, а лишь создают определенную предрасположенность, которая реализуется или нет в зависимости от социальных условий.

Психологические факторы включают особенности личностного развития подростка, его эмоциональной и волевой сфер, самосознания и ценностных ориентаций. К числу психологических предпосылок асоциального поведения исследователи относят: низкую самооценку и неуверенность в себе; высокую тревожность и внутреннюю конфликтность; эмоциональную нестабильность и импульсивность; недостаточную сформированность механизмов саморегуляции; деформацию ценностных ориентаций; несформированность социально одобряемых жизненных целей и планов; акцентуации характера и психопатические черты личности.

Важнейшую роль играет переживание подростком кризиса идентичности — поиска ответа на вопрос «кто я?». В ситуации, когда конструктивные пути формирования идентичности затруднены, подросток может обратиться к асоциальным формам самоутверждения [6, С. 83].

Многие исследователи, в частности Н.И. Ковалева считают: «Семья как первичный институт социализации личности традиционно рассматривается как наиболее значимый фактор в формировании асоциального поведения подростков» [2]. Многочисленные исследования подтверждают, что деструктивные семейные отношения являются мощным предиктором девиантности несовершеннолетних. По данным российского исследования 2023 года, более 70% подростков с устойчивыми формами асоциального поведения воспитываются в неблагополучных семьях» [3].

К семейным факторам риска относятся: алкоголизм и наркомания родителей; жестокое обращение с ребенком, физическое и психологическое насилие; педагогическая запущенность и безнадзорность; противоречивое и непоследовательное воспитание; гиперопека и авторитарный стиль воспитания; конфликтные отношения между родителями; развод родителей и воспитание в неполной семье; асоциальное поведение родителей или старших сестер или братьев; эмоциональное отвержение ребенка.

Семья выполняет функции первичной социализации, формирования базовых ценностей и моделей поведения. Когда эти функции не реализуются или реализуются деструктивным образом, подросток усваивает искаженные образцы социального взаимодействия и асоциальные ценностные ориентации.

Влияние образовательной среды также не следует недооценивать. Школьная дезадаптация, конфликты с учителями и сверстниками, неуспеваемость и негативная оценка со стороны педагогов могут стимулировать развитие асоциальных тенденций. Подросток, не находящий признания в официальной школьной среде, ищет самоутверждения в асоциальных формах поведения. В подростковом возрасте особую значимость приобретает влияние группы сверстников. Референтная группа становится важнейшим источником норм и ценностей, зачастую превосходящим по влиянию семью и школу. Попадание в асоциальную компанию может радикально изменить поведение подростка, даже воспитывающегося в благополучной семье. Механизмы группового давления, стремление к конформности, страх отвержения – все это делает подростка особенно уязвимым к негативному влиянию девиантной группы [7].

Цифровая среда и социальные сети представляют собой относительно новый, но чрезвычайно мощный фактор формирования асоциального поведения. Современные подростки проводят в интернете в среднем от 6 до 9 часов в день, что делает цифровое пространство важнейшей средой их социализации. При этом интернет предоставляет беспрепятственный доступ к деструктивному контенту (материалам, пропагандирующим насилие, жестокость, экстремизм; инструкциям по изготовлению взрывчатых веществ и оружия; порнографическим материалам; информации о способах употребления

наркотиков; деструктивным онлайн-сообществам и субкультурам). Особую опасность представляют так называемые «группы смерти», деструктивные онлайн-игры и др. Анонимность интернета снижает психологические барьеры и облегчает проявление асоциальных тенденций [5].

Макросоциальные факторы включают экономическое неравенство, безработицу родителей, низкий уровень жизни семьи, проживание в криминогенных районах, доступность алкоголя и наркотиков, общий кризис ценностей в обществе. Социально-экономическая депривация создает почву для формирования у подростков чувства социальной несправедливости, зависти, агрессии по отношению к обществу.

Исследования показывают, что наибольший риск асоциального поведения возникает при сочетании нескольких факторов. Так, подросток из неблагополучной семьи, имеющий проблемы в школе и попавший в асоциальную компанию, с высокой вероятностью продемонстрирует устойчивые формы девиантного поведения [4].

В целях выявления отношения современных подростков к асоциальному поведению нами был проведен онлайн-опрос среди подростков в возрасте 14-15 лет. В опросе приняли участие 50 подростков обоего пола, обучающиеся в школах г.Якутска. Опрос содержал 12 вопросов, касающихся проблемы асоциального поведения и отношения подростков к данной проблеме. Приведем несколько вопросов: «Какое поведение называется асоциальным?», «Если подросток взял у родителей без спроса небольшую сумму денег, это считается воровством?» и т.д.

Результаты опроса показали следующее:

– 70% подростков затруднились точно определить понятие «Асоциальное поведение»;

– 40% подростков считают, что за асоциальное поведение подростки не несут ответственности;

– 34% подростков затрудняются прогнозировать последствия асоциального поведения подростков;

– 30% подростков проявили терпимое отношение к асоциальному поведению.

Следовательно, асоциальное поведение среди подростков не вызывает резко негативного отношения, многие считают, что данные факты в поведении не несут негативных последствий и т.д.

Многофакторная природа асоциального поведения подростков требует комплексного, междисциплинарного подхода к его профилактике и коррекции. Эффективная система предупреждения девиантного поведения должна включать мероприятия на различных уровнях: индивидуальном, семейном, образовательном и общесоциальном. Схематично профилактическая деятельность представлена в таблице 1.

Как считает Ковалева Н.И.: «Особое значение имеет работа с семьей. Программы родительского просвещения, обучение эффективным стратегиям воспитания, поддержка семей в трудной жизненной ситуации – все это снижает риск формирования асоциального поведения у детей» [2].

Исследования демонстрируют высокую эффективность программ, основанных на развитии защитных факторов личности: самоуважения, способности к целеполаганию, социальных навыков, просоциальных установок. Подростки, обладающие этими качествами, существенно менее подвержены асоциальным влияниям.

Особое направление профилактической работы связано с регулированием цифровой среды. Необходимы: совершенствование систем контентной фильтрации и выявления деструктивного контента; обучение подростков и родителей цифровой безопасности; создание позитивного контента и онлайн-сообществ для подростков; развитие систем психологической поддержки подростков в онлайн-формате; межведомственное взаимодействие по пресечению деятельности деструктивных онлайн-сообществ.

Зарубежный и отечественный опыт свидетельствует об эффективности школьных программ профилактики асоциального поведения, интегрированных в учебно-воспитательный процесс. Такие программы включают развитие социально-эмоциональных навыков, обучение конструктивному разрешению конфликтов, формирование устойчивости к негативным влияниям.

Мы согласны с Романовой Е.С.: «Системный подход к профилактике асоциального поведения требует координации усилий различных ведомств и институтов: образования, здравоохранения, социальной защиты, правоохранительных органов, НКО. Только при условии межведомственного взаимодействия возможна реализация действительно эффективной профилактики» [5, С. 56].

Перспективным направлением является использование методов позитивной психологии, фокусирующейся не на коррекции недостатков, а на развитии сильных сторон личности подростка, его ресурсов и потенциала. Подход, ориентированный на развитие, а не только на исправление, демонстрирует значительную эффективность в работе с подростками.

Таблица 1

Система предупреждения девиантного поведения несовершеннолетних

Уровень профилактики	*Цели и задачи*	*Содержание профилактики*
Первичная профилактика	направлена на создание условий, препятствующих возникновению асоциального поведения у всех подростков	• формирование здорового образа жизни и позитивных ценностных ориентаций; • развитие навыков критического мышления и сопротивления групповому давлению; • повышение психологической компетентности подростков; • создание безопасной и поддерживающей образовательной среды; • организация досуга и вовлечение подростков в социально одобряемые формы активности; • просвещение подростков о рисках цифровой среды и формирование медиаграмотности.
Вторичная профилактика	ориентирована на работу с группами риска – подростками, демонстрирующими начальные признаки асоциального поведения или находящимися в неблагоприятных	• раннее выявление подростков группы риска через систему психолого-педагогического мониторинга; • индивидуальное и групповое психологическое консультирование; • работу с семьями подростков группы риска; • программы развития социальных навыков и эмоционального интеллекта; • наставничество и mentoring со стороны авторитетных взрослых; вовлечение в программы позитивной активности и волонтерства.

	социальных условиях	
Третичная профилактика (реабилитация и ресоциализация)	направлена на работу с подростками, уже демонстрирующими устойчивые формы асоциального поведения, в том числе состоящими на учете в правоохранительных органах	• комплексная психологическая диагностика и разработка индивидуальных программ коррекции; • длительная психотерапевтическая работа; • восстановление конструктивных семейных отношений; • ресоциализация через включение в просоциальные группы и сообщества; • профессиональная ориентация и содействие в получении образования; • медико-психологическая реабилитация при наличии зависимостей.

Выводы. Асоциальное поведение подростков представляет собой сложное, многомерное явление, обусловленное взаимодействием биологических, психологических, семейных, социальных и культурных факторов. Современный этап развития общества характеризуется появлением новых форм и факторов асоциального поведения, связанных прежде всего с цифровизацией жизненного пространства подростков. Традиционные формы девиантности дополняются новыми рисками цифровой среды, что требует обновления профилактических подходов и стратегий.

Анализ причин и факторов формирования асоциального поведения позволяет выделить несколько ключевых выводов. Во-первых, наибольшую предикторную силу сохраняют семейные факторы: качество детско-родительских отношений, стиль воспитания, наличие насилия и зависимостей в семье. Во-вторых, существенно возросло влияние цифровой среды и социальных сетей, которые становятся пространством как социализации, так и десоциализации подростков. В-третьих, асоциальное поведение чаще формируется при сочетании нескольких факторов риска и ослаблении защитных факторов личности и среды.

Эффективная профилактика асоциального поведения должна быть комплексной, многоуровневой и междисциплинарной. Приоритет следует отдавать первичной профилактике – созданию условий для позитивного развития всех подростков, формированию защитных факторов личности, поддержке семей. Вторичная профилактика требует развития системы раннего выявления подростков группы риска и своевременной психолого-педагогической помощи. Реабилитация подростков с устойчивыми формами асоциального поведения должна быть долгосрочной, индивидуализированной и включать работу с семейной системой.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением влияния цифровой среды на формирование асоциального поведения, разработкой и апробацией инновационных профилактических программ, адаптированных к современным условиям, исследованием защитных факторов и механизмов резилентности подростков. Особую актуальность приобретает изучение гендерных различий в детерминантах и формах асоциального поведения, а также анализ эффективности различных моделей межведомственного взаимодействия в системе профилактики.

Практическая значимость исследования проблемы асоциального поведения подростков заключается в возможности разработки научно обоснованных рекомендаций для специалистов системы образования, социальной защиты, здравоохранения и правоохранительных органов. Только комплексный, основанный на современных научных данных подход позволит существенно снизить масштабы асоциального поведения в подростковой среде и обеспечить условия для позитивного развития молодого поколения.

Литература:

1. Волкова, Е.Н. Нейробиологические основы подросткового рискованного поведения / Е.Н. Волкова, А.В. Гришина // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20. – № 1. – С. 45-58

2. Ковалева, Н.И. Семейные факторы формирования девиантного поведения подростков: результаты эмпирического исследования / Н.И. Ковалева, О.М. Смирнова // Психология и право. – 2023. – Т. 13. – № 4. – С. 112-128

3. Криминологическая характеристика преступности несовершеннолетних в Российской Федерации: статистический сборник / МВД России. – Москва: ВНИИ МВД России, 2024. – 156 с.

4. Реан, А.А. Позитивная психология личности: ресурсный подход в профилактике асоциального поведения подростков / А.А. Реан, А.А. Ставцев // Образование и наука. – 2024. – Т. 26. – № 3. – С. 11-47

5. Романова, Е.С. Социально-психологические детерминанты асоциального поведения современных подростков: монография / Е.С. Романова, О.В. Гребенникова. – Москва: МПГУ, 2023. – 224 с.

6. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Флинта, 2004. – 672 с.

7. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков: учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Академический Проект; Трикста, 2005. – 336 с.

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности Омаров Магомедали Магеррамович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Шихшабеков Шихшабек Юсупович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры спортивных игр Магомедов Гусен Камилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

«ДНЕВНИК ЗДОРОВЬЯ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается рабочая тетрадь «Дневник здоровья» как средство повышения культуры здорового образа жизни обучающихся. Обосновывается ключевая роль образовательной системы в реализации требований ФГОС и государственных стратегий. Основное содержание посвящено анализу дидактического потенциала «Дневника здоровья» как специализированной рабочей тетради самонаблюдений. Автор подробно раскрывает принципы его разработки (отбор содержания, индивидуализация, активное взаимодействие), возрастные особенности применения и преимущества перед традиционными формами обучения (пролонгированность, системность, смещение фокуса на внутреннюю мотивацию). В заключении делается вывод, что внедрение «Дневника здоровья» способствует не только повышению валеологической грамотности, но и развитию метапредметных качеств личности (рефлексивность, самоорганизация, ответственность), что соответствует стратегическим целям государственной политики в сфере охраны здоровья подрастающего поколения.
Ключевые слова: рабочая тетрадь, культура здорового образ жизни, обучающиеся, формирование, здоровьесберегающие технологии.
Annotation. The article examines the Health Diary workbook as a means of promoting a healthy lifestyle among students. It substantiates the key role of the educational system in implementing the requirements of the Federal State Educational Standard and government strategies. The main content focuses on analyzing the didactic potential of the Health Diary as a specialized workbook for self-observation. The author provides a detailed description of the principles of its development (content selection, individualization, and active interaction), the age-related features of its application, and its advantages over traditional forms of education (prolonged duration, systematic approach, and focus on internal motivation). In conclusion, it is concluded that the implementation of the Health Diary contributes not only to improving valeological literacy, but also to the development of meta-subject personal qualities (reflection, self-organization, and responsibility), which corresponds to the strategic goals of state policy in the field of health protection for the younger generation.
Key words: workbook, healthy lifestyle culture, students, formation, health-saving technologies.

Введение. Современное состояние общественного здоровья в Российской Федерации характеризуется устойчивой тенденцией к росту функциональных отклонений и хронических заболеваний среди детей, подростков и молодежи. По Материалам заседания Государственной Думы 11 июня 2025 г «Об охране здоровья школьников и о развитии физической культуры и массового детско-юношеского спорта» от фракции КПРФ депутат Смолин О.Н. выступил с предложением создать совместную рабочую группу и получить объективную картину состояния здоровья школьников, в связи расхождением данных у государственных органов. «По данным Минздрава, 28 процентов школьников относятся к I группе здоровья, почти 85 процентов – к I и II группам, это здоровые и практически здоровые дети. При этом, по оценкам Роспотребнадзора, абсолютно здоровых детей в школе 10-12 процентов, а около 60 процентов страдают хроническими заболеваниями» [2, С. 56]. Данная ситуация актуализирует поиск эффективных педагогических механизмов, способных не только транслировать знания о здоровом образе жизни, но и формировать осознанное, ценностно-ориентированное отношение к собственному организму и образу жизни. В данном направлении повышенный интерес вызывают средства, позволяющие перевести внешние требования к здоровьесбережению во внутренний план личности. Особая роль и ответственность в оздоровительном процессе отводится образовательной системе и образовательному учреждению, которые должны сделать образовательный процесс здоровьесберегающим, способствующим формированию культуры здорового образа жизни [3, С. 200].

Изложение основного материала статьи. Вопросы формирования здорового образа жизни у подрастающего поколения являются требованием федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) третьего поколения и важнейшим стратегическим шагом для развития сферы физической культуры и спорта нашей страны. Так как проблема здоровья подрастающего поколения является одной из самых важных в контексте образовательной реформы. Современная действительность российских детей и взрослых относительно здоровья показывают неутешительные результаты. Каждый обучающийся в первые дни оказывается в непростых условиях, которые не могут отвечать здоровому образу жизни. Школьная среда не должна представлять опасности здоровью ребенка, а наоборот должна обеспечивать все условия по здоровьесбережению. Диагностика показателей, характеризующих здоровье ребенка и его физического развитие в многофакторном изучении направлена на своевременное выявление проблем со здоровьем и применение адекватных мер по его сохранению и укреплению. А так же отражены в законодательных и нормативных документах. В частности, в Федеральном законе № 329 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», ст.6 п.12, где подчеркивается, что «следует осуществлять популяризацию не только физической культуры, спорта, но и здорового образа жизни» [5].

В Указе Президента Российской Федерации от 8 декабря 2025 г. № 896 «О Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2030 года», цель которой является обеспечение национальной безопасности Российской Федерации в сфере охраны здоровья граждан. Ожидаемые результаты Стратегии направлены на увеличение доли граждан, ведущих здоровый образ жизни, до 13,6 процента [4].

Настоящее время уверенно диктует нам совершенствование образовательных методик, это делается с целью увлечения учеников, изучающих различные дисциплины. Новые методы должны быть современными, а средства их преподавания должны соответствовать обновленным образовательным стандартам. Необходимо использовать различные новые технологии и учебные материалы, для того, чтобы стимулировать процесс обучения и сделать его более доступным и

понятным для учащихся.

Качество образовательного процесса является результатом применения разнообразных современных средств и методов обучения, которые обеспечивают не только доступность и наглядность изучаемого материала, но и вызывают интерес учащихся. В настоящее время, в условиях быстро развивающихся технологий и научных достижений, применение новейших средств обучения является необходимым условием для эффективной реализации образовательных программ. Современный учитель должен обладать знаниями в области использования новейших методов обучения, таких как: интерактивные учебники, современные рабочие тетради, онлайн-платформы и т.д. Только такой подход способствует качественному процессу обучения.

Каждый образовательный процесс должен интегрировать в свою систему дидактическое обеспечение, включающее в себя различные ресурсы и средства обучения, способные повысить процесс усвоения материала. Дидактическое обеспечение может включать в себя различные учебники, собрание различных заданий, гайды, наглядные пособия, рабочие тетради, кино, которое используется в рамках предметной области, презентации, компьютерные программы и тестовые материалы. Любое из перечисленных средств необходимо применять в качестве механизма, способствующего повышению эффективности образовательного процесса, а также для демонстративности изучаемого материала.

На данный момент доступным дидактическим средством являются рабочие тетради – это особый вид учебной литературы, представленный в формате специализированного руководства, включающий различные упражнения для индивидуальной работы учащихся. Данный источник имеет ряд отличий от учебников и руководств, потому что характеризуется главным образом обширным количеством функций и позволяет обучающимся расширять и исследовать полученные знания на практике.

Особенностью рабочей тетради выступает ее индивидуальное использование, так как в ней содержатся разнообразные комплексы заданий и упражнений, которые учащийся может выполнять по мере освоения материала в своем темпе. Рабочая тетрадь помогает учащимся развивать самостоятельность, творческий подход к решению задач, умение анализировать и систематизировать информацию. Смысл рабочей тетради, по мнению Л.Н. Ланда «...обеспечить пооперационное формирование мыслительных процессов». Операции ученый образно представил в виде «кирпичиков мыслительной деятельности» [1, С. 47].

Разработка и предназначение рабочей тетради предполагают создание условий для получения знаний, умений и навыков, содействие стабильному вниманию на уроке, воспитание бережного отношения к ведению тетради. Педагогу необходимо прививать стремление к аккуратному ведению записей в рабочей тетради. С целью сформирования у обучающихся культуры здорового образа жизни рассмотрим «Дневник здоровья» как рабочую тетрадь самонаблюдений. Заполнение обучающимися дневников здоровья на занятиях по внеурочной деятельности повышает уровень мотивации к занятиям физической культурой, позволяет отследить результаты уровня физической подготовленности каждого ребенка, закрепляет знания, полученные на уроках по физической культуре.

Эффективность применения «Дневника здоровья» напрямую зависит от учета возрастных особенностей обучающихся. Начиная со младшего школьного возраста формирование культуры здоровья начинается с освоения элементарных гигиенических навыков и понимания связи между соблюдением режима и самочувствием. Дневник здоровья для этой возрастной группы целесообразно представлять в игровой, визуализированной форме с использованием пиктограмм, цветовой индикации, наклеек. Основной акцент делается на фиксацию внешних, легко наблюдаемых параметров: продолжительность сна, выполнение утренней зарядки, гигиенические процедуры, время пребывания на свежем воздухе.

Введение «Дневника здоровья» в процесс обучение и воспитания должно разрешать ряд задач: содействие процессу мышления, создание гораздо более стабильного усвоения информации обучающимися, содействие исследованию обучающимися схем решения различных задач, осуществление функций контроля за процессом обучения по конкретному учебному предмету и организация умений и навыков самоконтроля у обучающихся, содействие обучению навыкам самостоятельной работы с различными материалами.

Формируя компетентный подход к процессу образования, отдельный интерес направлен не только овладению определённым числом знаний и проработке умений, но и самостоятельному поиску и решению поставленной задачи, а также углубленному осмыслению информации.

При разработке «Дневника здоровья» следует придерживаться следующих принципов:

1. Принцип отбора содержания. Содержание рабочей тетради наполнено научно-обоснованным содержанием, где теория и практика находит практическое применение, изложением материала доступно для любой возрастной категории, а сам материал – адаптированным к индивидуальным и возрастным особенностям обучающихся.

2. Принцип индивидуализации предполагает ориентацию на личность обучающегося при выбор образовательной траектории. То есть, в дневнике должны быть учтены индивидуальные различия, что способствует повышению эффективности усвоения знаний и достижения оптимальных результатов.

3. Принцип активного взаимодействия предполагает выстраивание эффективных коммуникаций в классе, которые формируют образовательную среду, необходимую для развития личности и достижению индивидуальных образовательных целей.

«Дневник здоровья» позволяет вести системную и структурированную работу по широкому кругу вопросов здоровья, уделяя особое внимания физическому развитию и функциональной подготовленности, а также питанию и гигиене.

Так же представляет собой собрание теоретического и практического материала для самостоятельной работы. Теоретическая основа тетради представлена в виде краткого, емкого и наглядного материала, который дает необходимую информацию для выполнения различного рода заданий. Практический материал представлен в виде разнообразных заданий: творческих и развивающих кейсов и так далее.

Данный дневник представляет собой не просто дидактическое средство для фиксирования необходимых данных, но и педагогический инструмент, обладающий значительным потенциалом для решения задач формирования культуры здорового образа жизни. Суть его состоит в том, что он одновременно затрагивает все стороны культуры здоровья. Он учит обучающихся вести наблюдения за своим организмом, формировать навыки личной гигиены, здорового образа жизни.

Сравнение с традиционными формами обучения (лекции, беседы, акции, соревнования) выявляет ряд преимуществ дневника. Если традиционные формы, как правило, ориентированы на внешнее воздействие и дают кратковременный эффект, то дневник обеспечивает пролонгированное, системное влияние, смещая фокус с внешних требований на внутренние мотивы. Помимо этого, дневник направлен на реализацию принципа индивидуализации, то есть каждый обучающийся работает в своем темпе, выбирает релевантные именно для него параметры и способы самокоррекции. Вместе с тем необходимо признать наличие ряда ограничений и рисков, связанных с внедрением данной практики. В первую очередь, существует опасность формализации, когда ведение дневника превращается в обязательную, механическую процедуру, не сопровождаемую рефлексией. Во вторую очередь, недостаточная компетентность педагогов в вопросах психологического сопровождения самонаблюдения может привести к тому, что дневник станет источником повышенной

тревожности (например, при чрезмерной фиксации на «негативных» показателях). В-третьих, проблемой остается обеспечение преемственности между уровнями образования, поскольку в настоящее время отсутствуют единые подходы к использованию дневников здоровья на разных ступенях обучения.

Следует также отметить, что цифровая трансформация образования открывает новые перспективы для развития, рассматриваемого «Дневника здоровья». Цифровые дневники здоровья, интегрированные с платформами электронного обучения, позволяют автоматизировать сбор и визуализацию данных, использовать элементы геймификации (достижения, рейтинги здоровьесберегающей активности), обеспечивать анонимное агрегирование данных для статистического анализа на уровне класса или школы. Однако и здесь сохраняется важная педагогическая задача: научить обучающихся критически относиться к данным, предоставляемым алгоритмами, не подменять самочувствие набором количественных метрик и сохранять целостное, человекоцентрированное восприятие здоровья.

Дидактические средства могут быть очень полезны в рабочих тетрадях, чтобы помочь ученикам лучше понимать материал и запоминать его. Лучшим дидактическим средством могут быть: иллюстрации и диаграммы, визуальные изображения могут помочь ученикам лучше понять сложный материал; таблицы и графики: они могут помочь ученикам увидеть связи между различными элементами материала и понять, как они взаимодействуют друг с другом; кроссворды, головоломки, задачи: такие задания могут помочь ученикам развивать логическое мышление и формировать навыки решения задач.

Ключевыми условиями успешного применения «Дневника здоровья» являются: учет возрастных особенностей, обеспечивающий смену акцентов от игровых форм в младшем школьном возрасте к аналитико-проектным на старших ступенях; соблюдение принципов добровольности, систематичности и конфиденциальности; интеграция содержания дневника с учебными дисциплинами и внеурочной деятельностью; специальная подготовка педагогов к сопровождению рефлексивных практик; использование разнообразных форматов с учетом образовательного контекста и предпочтений обучающихся [6, С. 85].

Выводы. Таким образом, отметим, внедрение «Дневника здоровья» в образовательный процесс как дидактическое пособие, способствующее не только повышению уровня валеологической грамотности, но и развитию личностных качеств, имеющих метапредметное значение: рефлексивности, самоорганизации, ответственности, целеполагания. Рабочая тетрадь позволила повысить уровень освоения учебных предметов, а также улучшить показатели физического и функционального развития. В конечном счете, речь идет о формировании субъекта, способного осознанно выстраивать свою жизнь в логике здоровьесбережения, что соответствует стратегическим целям государственной политики в области охраны здоровья подрастающего поколения.

Литература:

1. Ланда, Л.Н. Алгоритмизация в обучении / Л.Н. Ланда; под общ. ред. и со вступ. ст. Б.В. Гнеденко, Б.В. Бирюкова. – Академия педагогических наук РСФСР, Институт психологии, АН СССР, Научный совет по кибернетике. – Москва: Просвещение, 1966. – 523 с.

2. Об охране здоровья школьников и о развитии физической культуры и массового детско-юношеского спорта: материалы к «правительственному часу» в Государственной Думе 11 июня 2025 года. Приглашены: Заместитель Председателя Правительства РФ Д.Н. Чернышенко, Министр спорта РФ М.В. Дегтярев, Министр просвещения РФ С.С. Кравцов, Министр здравоохранения РФ М.А. Мурашко [и др.] / Управление библиотечных фондов (Парламентская библиотека). – Москва, 2025. – 77 с.

3. Петрова, О.В. Психолого-педагогические аспекты формирования культуры здорового образа жизни студентов / О.В. Петрова // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 196-200

4. Указ Президента Российской Федерации от 8 декабря 2025 г. № 896 «О Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413121153/ (дата обращения: 08.03.2026)

5. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 № 329-ФЗ (последняя редакция). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 08.03.2026)

6. Шаяхметова, Л.А. Рабочая тетрадь как дидактическое средство обучения / Л.А. Шаяхметова // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 17 октября 2022 г. – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2022. – С. 85-89

Педагогика

УДК 378

аспирант кафедры педагогической культуры и управления в образовании Осетрова Валерия Юрьевна
ФГАО ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва)

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ РЕГИОНА: АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ПЕРСПЕКТИВ МАСШТАБИРОВАНИЯ

Аннотация. Исследование выявляет эффективные подходы к повышению квалификации кадрового резерва исполнительной власти на примере работы кадрового резерва Тульской области, предлагается оценка организационно-педагогических условий и их реализации в системе повышения квалификации, определяются перспективы масштабирования этой системы на федеральный уровень. Методология включает в себя анализ нормативно-правовых актов, проведение анкетирования сотрудников кадрового резерва и анализ отчётов. Научная новизна заключается в типологизации региональных моделей повышения квалификации кадрового резерва, выявлении ключевых организационно-педагогических условий их эффективности и разработке модели масштабирования с учётом особенностей определенного региона Российской Федерации. Результаты могут применятся для совершенствования федеральной программы повышения квалификации кадрового резерва, оптимизации региональных механизмов подготовки будущих сотрудников региональных органов исполнительной власти. В ходе исследования выделена региональная практика работы с кадровым резервом Тульской области, выявлен наибольший потенциал у программ, которые сочетают в себе дистанционное обучение, применение технологий цифровизации и стажировки в региональных органах исполнительной власти.

Ключевые слова: кадровый резерв, исполнительная власть, повышение квалификации, управленческие компетенции, организационно-педагогические условия.

Annotation. The study identifies effective approaches to enhancing the professional development of the executive branch’s talent pool, using the personnel reserve system of Tula Oblast as a case study. It proposes an assessment of the organisational and

pedagogical conditions and their implementation within the advanced training system, and outlines prospects for scaling this system to the federal level. The methodology encompasses an analysis of regulatory and legal acts, a survey of personnel reserve members, and a review of relevant reports. The scientific novelty lies in the typology of regional models for talent pool development, the identification of key organisational and pedagogical factors contributing to their effectiveness, and the development of a scaling model tailored to the specific characteristics of a given region of the Russian Federation. The findings can be applied to improve the federal advanced training programme for the talent pool and to optimise regional mechanisms for preparing future employees of regional executive authorities. The research highlights the regional practice of talent pool management in Tula Oblast and reveals the greatest potential in programmes that combine distance learning, digitalisation technologies, and internships within regional executive bodies.

Key words: personnel reserve, executive power, advanced training, managerial competencies, organizational and pedagogical conditions.

Введение. Объективная потребность в систематизации накопленного регионального опыта, выявлении ключевых педагогических условий, обеспечивающих эффективность образовательных практик, и оценке потенциала трансляции наиболее результативных моделей на федеральный уровень обусловлена территориальной спецификой субъектов Российской Федерации и особенностями функционирования региональных органов исполнительной власти. Невозможно создать единую, работоспособную систему кадрового резерва, которая соответствует всем современным управленческим условиям, не решая эти задачи.

Как показали исследования, эффективным способом совершенствования функционирования системы кадрового резерва является повышение квалификации.

В данной статье представлены подходы подготовки резерва управленческих кадров региона, в том числе, программы повышения квалификации кадрового резерва, которые оказались наиболее актуальными в современных социокультурных, экономических условиях функционирования региональной среды (на примере Тульской области).

Изложение основного материала статьи. В региональном управлении по-прежнему преобладают имитационные подходы и реактивная модель управления. При них существующий потенциал никак не сможет конвертироваться в реальное повышение качества жизни населения [8]. В этих условиях управление изменениями утрачивает социальную основу [12].

В современных реалиях публичная коммуникация превращается в ключевой механизм всех институтов общества, задавая им формат как политических, так и социальных взаимодействий. При этом решающую роль начинают играть знания и поступающие информационные потоки, а также рациональное использование этих знаний. Следовательно, важно переосмыслить возросшую значимость информации как регулятора работы всей системы регионального управления и её отдельных компонентов [4].

В Тульской области действует Комиссия по формированию кадрового резерва. Это специальный коллегиальный орган, созданный для постоянного развития кадрового потенциала региона [1].

Основной целью Комиссии является построение эффективной системы подготовки и использования кадров для органов исполнительной власти, которые способны качественно решать задачи необходимые для сферы государственного и муниципального управления, а также обеспечивать развитие главных отраслей экономики региона [6].

С целью повышения эффективности функционирования органов государственного и муниципального управления в Тульской области, была разработана методика выдвижения и ротации лиц, которые включены в кадровый резерв. Методика также позволяет внедрять стратегическое кадровое планирование, обеспечивать непрерывность управленческих процессов и своевременного проводить кадровые назначения [7].

Подготовка предложений по кандидатурам осуществляется разными органами в зависимости от уровня должности: для государственной гражданской службы – главным управлением государственной службы и кадров аппарата правительства региона; для муниципальной службы – министерством внутренней политики и развития местного самоуправления; для должностей руководителей государственных предприятий или учреждений – профильным органом исполнительной власти, которому подведомственно соответствующее предприятие или учреждение [5].

При выдвижении проводится всесторонняя оценка кандидатов, охватывающая: уровень профессиональных компетенций, профессиональные знания и умения, жизненный и производственный опыт, социально-психологический тип личности, уровень общей культуры, состояние здоровья и работоспособности [3].

Ротация представляет собой перемещение кандидатов в пределах резерва с учётом достигнутых ими результатов и возрастного ценза [10]. Решения о перемещении принимаются Комиссией по формированию и подготовке резерва управленческих кадров Тульской области на основании анализа результатов подготовки резервистов – но не чаще одного раза в год.

В настоящий момент можно сделать следующие выводы о состоянии и работе кадрового резерва в Тульской области.

1. По данным на 1 июля 2024 года резерв управленческих кадров Тульской области небольшой, это всего 52 человека. Большая его часть включает в себя кандидатов, готовых к немедленному назначению. И лишь 1 человек относится к резерву развития кадров. Это означает, что кадры не готовы на долгосрочное планирования.

2. Кадровый резерв Тульской области гендерно сбалансирован. В приведенной выше статистике перевес в сторону женщин. Возрастная структура кадрового резерва говорит о том, что в приоритете опытные кадры. Более половины старше 46 лет, чуть меньше в возрасте от 36 до 45 лет. Самая маленькая часть – молодые специалисты. Это подтверждает направленность на уже сложившихся профессионалов, а не на молодых кандидатов.

3. Преобладают государственные унитарные предприятия и бюджетные учреждения. Это говорит о смещении фокуса на специалистов в госсекторе, но при ограниченной представленности других сфер.

В качестве эффективного способа работы с кадровым резервом является повышение их квалификации.

В Тульской области основой региональной системы повышения квалификации органов исполнительной власти выступает Корпоративный университет Правительства Тульской области (КУПТО), который реализует комплекс программ и мероприятий, доказавших свою эффективность и потенциально пригодных для трансляции на федеральный уровень.

Ключевые образовательные программы:

- Курс «Основы государственной гражданской службы Российской Федерации», в рамках которого слушатели изучают систему гражданской службы РФ, вопросы правового регулирования, единую систему публичной власти, должности государственной гражданской службы и квалификационные требования к кандидатам.
- Курсы по проектному управлению, противодействию коррупции, финансам, закупкам, цифровым навыкам, а также обучение работе с информационными системами, в том числе с автоматизированной системой электронного документооборота «Дело» и региональной системой электронного правительства Тульской области [3].

Помимо формального обучения, КУПТО организует мероприятия, направленные на обмен опытом и развитие

профессиональных компетенций: например, диалоги с экспертами и студентами, где обсуждаются вопросы благоустройства, реализации инфраструктурных проектов и развития муниципалитетов. Такой формат позволяет не только передавать знания, но и вырабатывать практические решения актуальных задач регионального управления.

Эффективность системы повышения квалификации можно оценить по ряду объективных критериев.

Во-первых, это повышение качества исполнения должностных обязанностей, его измеряют через анализ показателей работы органов исполнительной власти, снижение количества ошибок в документах и улучшение сроков выполнения задач.

Во-вторых, рост профессиональных компетенций, который подтверждается тестированием до и после обучения, а также обратной связью от руководителей о применении полученных знаний на практике.

В-третьих, удовлетворённость участников обучения. Её оценивают с помощью анкетирования, где слушатели высказывают мнение об актуальности программ, качестве преподавания и организации учебного процесса.

Дополнительными критериями выступают: влияние на карьерный рост и формирование кадрового резерва, снижение текучести кадров, улучшение показателей работы органов власти, экономическая эффективность и масштабируемость программ.

Совокупность представленных критериев обладает достаточной валидностью и репрезентативностью для обоснования возможности масштабирования опыта Корпоративного университета Правительства Тульской области на федеральный уровень

В Тульской области был проведён эксперимент по усилению практической составляющей программы подготовки резерва управленческих кадров. Его целью является повышение прикладной ценности обучения за счёт увеличения доли практикоориентированных форматов.

В программу были интегрированы несколько новых элементов. Каждый участник прошёл 4 неделю проходил стажировку в профильном ведомстве с закреплением за опытным наставником. В задачи входило участие в подготовке документов, совещаний и рабочих групп. Команды из 5 человек в течение 12 недель разрабатывали и защищали реальные проекты по приоритетным направлениям региона. Проводились симуляционные упражнения. Это тренинги по разрешению кризисных ситуаций с разбором кейсов реальных ситуаций. Была организована ротация между подразделениями. Участники на 2 недели перемещались в смежные отделы, чтобы понять межфункциональные связи.

Для оценки результатов до и после эксперимента участники прошли тестирование по управленческим компетенциям [5], «оценку 360º» [9, С. 145-153], а также защиту итогового проекта с экспертной комиссией. Кроме того, был проведён опрос об удовлетворённости программой, который состоял из анкеты с пятнадцатью вопросами со шкалой от одного до десяти.

Результаты показали значительный рост компетенций: средние баллы по тестам выросли с 5,8 до 7,9 из 10.

Эксперимент подтвердил эффективность практикоориентированного подхода. Этот подход сочетает в себе повышение квалификации с последующей стажировкой, проектную работу и симуляцию. Вместе это даёт синергетический эффект. Участники получают не только знания, но и опыт решения реальных задач. Их востребованность в органах власти и муниципалитетах растёт. Для масштабирования предлагается включить стажировки и проектную работу в обязательную часть программы подготовки резерва, а также расширить сеть партнерских организаций для стажировок, разработать библиотеку региональных кейсов для симуляционных упражнений и внедрить систему постпрограммного сопровождения [11].

Выводы. В результате исследования было определено, что в региональной практике преобладают две модели работы с резервом: первая с акцентом на формальные критерии отбора, а вторая включает индивидуальные планы развития.

Для функционирования кадрового резерва необходимы организационно-педагогические условия, к которым относятся наличие утверждённого регламента работы и ответственных координаторов, доступ сотрудников кадрового резерва к программам повышения квалификации, а также к системам мотивации, возможность иметь регулярную обратную связь и доступ к мониторингу динамики компетенций у государственных служащих.

Во-первых, была проведена оценка результатов работы программ кадрового резерва региональных органов исполнительной власти в Тульской области. Результаты показали высокий уровень соответствия кандидатами базовых требований, умеренную динамику карьерного продвижения, небольшое несоответствие реальных компетенций к сложным управленческим задачам, но и дали положительную оценку удовлетворённости участниками программы подготовки кадрового резерва.

Во-вторых, были выявлены факторы, сдерживающие масштабирования. К ним относится: недостаточная автоматизация процессов учёта и сопровождения резерва; разрозненность информационных ресурсов; инерция кадровых служб в применении инновационных педагогических технологий.

В-третьих, даны рекомендации по масштабированию. Предлагается включить стажировки и проектную работу в обязательную часть программы подготовки резерва, расширить сеть партнёрских организаций для стажировок, разработать библиотеку региональных кейсов для симуляционных упражнений и внедрить систему постпрограммного сопровождения.

Проведённое исследование способствует развитию государственного управления и педагогики профессионального образования, оно развивает концепцию непрерывного развития госслужащих. А также обосновывает связь педагогических технологий с эффективностью подготовки резервистов. Систематизируются показатели эффективности кадровой политики регионов. Выявляется взаимосвязь между организационно-педагогическими условиями и результативностью кадрового резерва. Результаты исследования могут использоваться для совершенствования образовательных программ подготовки государственных служащих.

Исследование выполнено на основе системного и сравнительного анализа, социологических методов - анкетирования, интервью, а также экспертных оценок и анализа отчётной документации по кадровому резерву.

Литература:

1. О Комиссии по формированию и подготовке резерва управленческих кадров Тульской области: распоряжение Губернатора Тульской области № 118-рг: принят Губернатором Тульской области 13 апреля 2012 г. // Собрание законодательства Тульской области. – 2012. – URL: https://docs.cntd.ru/document/424067733 (дата обращения: 02.01.2026)

2. Методика выдвижения и ротации лиц, включенных в резерв управленческих кадров Тульской области // Карьерный портал Правительства Тульской области. – 2012. – URL: https://kadry.tularegion.ru/informatsionnye-materialy/administrative-reserve/npa/ (дата обращения: 02.01.2026)

3. Официальный сайт корпоративного университета правительства Тульской области. – 2019. – URL: https://university.tularegion.ru/ (дата обращения: 06.03.2026)

4. Глазков, А.В. Подходы к оценке системы управления кадровым резервом / А.В. Глазков, С.А. Усаев // e-FORUM. – 2020. – № 4(13). – С. 132-147

5. Комиссаров, А.Г. Кадровые резервы в системе государственного управления: опыт и новые смыслы / А.Г. Комиссаров, И.Б. Шебураков // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2024. – № 1. – С. 7-38

6. Коростелева, Д.А. Работа с кадровым резервом как современная проблема управления персоналом / Д.А. Коростелева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 3-1. – С. 182-190
7. Петрова, С.А. Оценка эффективности и результативности программ профессионального развития резерва управленческих кадров: теория и практика / С.А. Петрова // Креативная экономика. – 2024. – Т. 18. – № 12. – С. 3591-3612
8. Севумян, Г.М. Актуальные тенденции и вызовы в системе государственного управления образованием РФ / Г.М. Севумян // Молодой ученый. – 2024. – № 27(526). – С. 57-59
9. Тихонов, А.В. Социология управления: вчера, сегодня, завтра (материалы круглого стола) / А.В. Тихонов // Социологические исследования. – 2018. – № 2. – С. 102-113
10. Фокин, К.Б. Управление кадровым резервом: теория и практика: монография / К.Б. Фокин. – Москва: ИНФРА-М, 2024. – 277 с.
11. Хренков, А.В. Кадровая политика: актуальные аспекты / А.В. Хренков, Ю.А. Иванова // Вестник экономической безопасности. – 2025. – № 3. – С. 163-167
12. Шелунцова, А.М. Кадровая политика государственных учреждений / А.М. Шелунцова // Молодой ученый. – 2019. – № 4(242). – С. 348-354
13. Шебураков, И.Б. Региональные практики работы с резервом управленческих кадров / И.Б. Шебураков, Л.Н. Татаринова // Коммуникология. – 2019. – № 3. – С. 88-96

Педагогика

УДК 378.2
старший преподаватель Перепелкин Владимир Владимирович
Набережночелнинский филиал Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Аннотация. В данной научной статье рассматривается концепция кинезеологической грамотности как недостаточно разработанного, но в тоже время перспективного компонента профессиональной подготовки студентов в условиях реализации федеральных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Актуальность исследования обусловлена противоречием между высокими интеллектуальными нагрузками в процессе обучения в вузе, ухудшением показателей физического и психического здоровья студентов и недостаточным использованием потенциала кинезиологического подхода для оптимизации учебной деятельности. Проанализированы теоретические предпосылки выделения кинезиологической грамотности в структуру универсальных компетенций, связанных с самоорганизацией и здоровьесбережением. Обоснована необходимость формирования у студентов осознанного отношения к двигательной активности как фактору повышения когнитивной работоспособности и профилактики профессионального выгорания. В статье уточнилось понятие «кинезиологическая грамотность» применительно к студенческому возрасту, выделяются её структурные компоненты. Особое внимание уделяется анализу зарубежного опыта интеграции физической грамотности в программы высшего образования, включая подходы к формированию готовности выпускников к здоровому образу жизни как части будущей профессиональной культуры. На основе анализа психофизиологических особенностей юношеского возраста обосновывается эффективность включения кинезиологических упражнений в режим учебы и отдыха студентов. Предложены критерии и показатели сформированности кинезиологической грамотности у обучающихся вуза, а также организационно-педагогические условия ее развития. Сделан вывод о том, что целенаправленное формирование кинезиологической грамотности способствует повышению академической успеваемости, сохранению здоровья, развитию навыков саморегуляции. Статья актуальная для преподавателей высшей школы, методистам в сфере физического воспитания.
Ключевые слова: кинезиологическая грамотность, здоровьесбережение, физическая культура, нейропедагогика, образовательный стандарт, универсальные компетенции.
Annotation. This scientific article examines the concept of kineseological literacy as an insufficiently developed, but at the same time promising component of students' professional training in the context of the implementation of federal educational standards of higher education (FGOS HE). The relevance of the research is due to the contradiction between high intellectual loads in the university learning process, the deterioration of students' physical and mental health indicators, and insufficient use of the potential of the kinesiological approach to optimize learning activities. The theoretical prerequisites for the allocation of kinesiological literacy into the structure of universal competencies related to self-organization and health care are analyzed. The necessity of forming students' conscious attitude to physical activity as a factor of improving cognitive performance and preventing professional burnout is substantiated. The article clarifies the concept of «kinesiological literacy» in relation to the student age, and highlights its structural components. Special attention is paid to the analysis of foreign experience in integrating physical literacy into higher education programs, including approaches to shaping graduates' readiness for a healthy lifestyle as part of their future professional culture. Based on the analysis of the psychophysiological characteristics of adolescence, the effectiveness of including kinesiological exercises in the study and recreation regime of students is substantiated. Criteria and indicators of the formation of kinesiological literacy among university students, as well as organizational and pedagogical conditions for its development are proposed. It is concluded that the purposeful formation of kinesiological literacy contributes to improving academic performance, maintaining health, and developing self-regulation skills. The article is relevant for higher school teachers, methodologists in the field of physical education.
Key words: kinesiological literacy, health care, physical education, neuropedagogy, educational standard, universal competencies.

Введение. Современное высшее образование предъявляет высокие требования к психофизиологическим ресурсам студентов. Интенсификация учебного процесса, значительные объемы информации необходимость совмещения учебы с работы, высокая стрессогенность экзаменационных периодов приводят к росту утомляемости, снижению работоспособности, ухудшению показателей физического и психического здоровья обучающихся. Согласно статистике, за период обучения в вузе число студентов с хроническими заболеваниями увеличивается в 1,5 раза. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) в качестве обязательных результатов освоения программ бакалавриата предусматривают формирование универсальных компетенций, в категориях «Самоорганизация и саморазвитие» (УК-6) И «Безопасность жизнедеятельности) (УК-8). Однако анализ образовательной практики показывает, что реализация этих компетенций часто ограничивается теоретическими знаниями и не обеспечивает

формирование у студентов устойчивых навыков психофизиологической саморегуляции и здоровьесберегающего поведения [2].

В этой связи особый интерес представляет кинезиологический подход, основанные на использовании специальных двигательных упражнений для оптимизации работы мозга, развития когнитивных функций и снятия нервно-психического напряжения. Кинезиология, изучающая связи между движением и психической деятельностью, предлагает доступный и эффективный инструментарий, который может быть интегрирован в образовательный процесс вуза для повышения его эффективности и сохранения здоровья студентов [1; 5].

Целью данной научной статьи является теоретическое обоснование необходимости формирования кинезиологической грамотности у студентов как компонента универсальных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, и определение путей её развития в образовательном процессе высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Термин «кинезиологическая грамотность» является производным от понятия «кинезиология» (наука о движении) и «грамотность» в его современном расширенном толковании (способность применять знания и навыки в различных сферах жизни). Применительно к студенческому возрасту кинезиологическую грамотность можно определить как интегративное качество личности, включающее в себя : понимание роли движения в оптимизации умственной работоспособности и сохранении здоровья; знание основных кинезиологическиз упражнений и механизмов их влияния на психофизическое состояние; владение навыками самостоятельного применения кинезиологических комплексов для профлактики переутомления, повышения концентрации внимания, снятия стресса; устойчивую мотивацию к включения двигательных пауз в режим учебного труда и отдыха [4; 8]. Структурно кинезиологическая грамотность может быть представлена тремя взаимосвязанными компонентами:

1. Мотивационно-ценностный компонент предполагает осознание студентом ценности здоровья как ресурса профессионального и личностного успеха, понимание взаимосвязи между двигательной активностью и эффективностью учебной деятельности.

2. Когнитивный компонент включает в себя знания о психофизиологических механизмах влияния движений на функции мозга, представления о видах кинезиологических упражнений и показания к их применению.

3. Практический компонент – это владение конкретными кинезиологическими комплексами и умение применять их адекватно ситуации: для активизации перед началом занятий, для снятия утомления в процессе умственной работы, для расслабления после стрессовой ситуации, для улучшения запоминания материала.

В действующих ФГОС ВО компетенции, связанные со здоровьесбережением, представлены в категории универсальных компетенций. Например, УК-6 «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» предполагает владение приемами саморегуляции. УК-7 «Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» непосредственно ориентирован на физическую культуру.

Однако традиционное содержание дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в вузах зачастую сводится к развитию физических качеств и освоению спортивных навыков, недостаточно акцентируя связь движения с когнитивной деятельностью и психической саморегуляцией. Включение в эти дисциплины модуля по кинезиологической грамотности позволило бы расширить представления студентов о возможностях использования двигательных практик для повышения эффективности обучения [3].

Формирование кинезиологической грамотности должно происходить поэтапно как педагогическая система, включающая диагностический, обучающий и контрольно-корректировочный компоненты. Основными организационными формами выступают: аудиторные занятия, спецкурсы, а также самостоятельная работа студентов и внеучебные мероприятия.

Этапы формирования кинезиологической грамотности можно разделить на следующие этапы:

1. Диагностическо-мотивационный этап направлен на выявление исходного уровня информированности студентов о связи движений и когнитивных процессов, оценку их психоэмоционального состояния, а также формирование устойчивой мотивации к освоению кинезиологических практик. На этом этапе проводятся мини-лекции, демонстрирующие влияние простых двигательных упражнений на внимание и память.

2. Обучающий (формирующий) этап предполагает освоение студентами конкретных кинезиологических упражнений под руководством преподавателя и последующую отработку навыков их применения в различных учебных ситуациях. Занятия строятся по принципу «от простого к сложного»: сначала иизучаются отдельные движения, затем объединяются в комплексы, а в дальнейшем студенты самостоятельно составляют индивидуальные программы.

3. Этап интеграции и самоконтроля характеризуется переносом сформированных навыков в повседневную учебную деятельность. Студенты используют кинезиологические паузы во время лекций, семинаров, подготовки к экзаменам, фиксируя свои ощущения и эффективность в дневниках самонаблюдения. Преподаватель осуществляет консультативную поддержку и корректировку индивидуальных программ.

Классификацию и технику выполнения базовых кинезиологических упражнений для студентов можно разделить на четыре группы по целевой направленности [7]:

1. Группа 1. Активизирующие упражнения. Повышают энергетику организма, повышают кровоснабжение мозга, подготавливают к восприятия информации). Виды упражнений:

- Перекрестный шаг: стоя или сидя, локтем правой руки тянемся к колену левой ноги, слегка приподнимая ногу. Затем локтем левой руки – к колену правой ноги. Выполняется медленно, с ощущением работы мышц живота и спины.
- Кнопка мозга: одна рука массирует углубления между первыми и вторыми ребрами чуть ниже ключиц, другая – область пупка. Через 30 секунд руки меняются. Упражнение улучшает приток крови к мозгу, повышает концентрацию внимания.
- Энергетизатор: сидя за столом положить руки перед собой, лбом опереться на руки. Потянуться, как после сна, вытягивая позвоночник, затем расслабиться. Повторять несколько раз. Снимает напряжение с шейно-воротниковой зоны, улучшает кровообращение мозга.

2. Группа 2. Упражнения для синхронизации полушарий и развития межполушарного взаимодействия.

- «Кулак-ребро-ладонь»: последовательно менять положения руки на столе: ладонь сжата в кулак, ладонь ребром на столе, ладонь плашмя. Сначала выполняется правой рукой, затем левой, затем двумя руками вместе. Упражнение развивает программирование и контроль действий.
- «Ухо-нос»: левой рукой взяться за кончик носа, правой за левое ухо. Одновременно опустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, поменять руки: правая берется за нос, левая за правое ухо. Повторять несколько раз. Активизирует межполушарное взаимодействие, повышает устойчивость внимания.
- «Ленивые восьмерки»: вытянуть перед собой руку, слегка сжатую в кулак, большой палец поднят вверх. Рисовать в воздухе горизонтальную восьмерку, следя за движением пальца. Выполнять каждой рукой и двумя сцепленными руками.

Упражнение интегрирует работу глазодвигательных мышц, улучшает периферическое зрение, помогает при чтении.

3. Группа 3. Релаксационные упражнения. Снимают мышечное и эмоциональное напряжение, восстанавливают работоспособность.

- «Крюки»: сидя, скрестить лодыжки ног. Руки вытянуть вперед, скрестить ладонями друг к другу, сцепить пальцы в замок, затем вывернуть руки на уровне груди. Голову опустить, взгляд вниз, язык прижать к твердому нёбу на выдохе. Поза удерживается до 2 минут. Способствует эмоциональному уравновешиванию.
- «Диафрагмальное дыхание»: положить одну руку на грудь, другую на живот. На вдохе надувать живот, на выходе втягивать. Грудная клетка остается неподвижной. Дыхание медленное, 6-8 вдохов в минуту. Активизирует парасимпатическую нервную систему, снижает тревожность.

4. Группа 4. Упражнения для развития мелкой моторики и стимуляции речевых зон.

- «Колечко»: поочередно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем указательный, средний и другие пальцы. Выполняется обеими руками.
- Симметричные рисунки»: обеими руками одноврменно рисовать в воздухе или на бумаге симметричные фигуры. Упражнение интегрирует работу полушарий.

Для достижения устойчивых результатов рекомендуется включать кинезиологические минутки в структуру каждого учебного занятия. В начале пары лучше всего проводить упражнения «Кнопки мозга», «Перекрестный шаг», чтобы быстро настроиться на работу, повысить концентрацию после перерыва или предыдущей лекции. В середине занятия рекомендуется проводить упражнения «Ленивые восьмерки» и «Кулак-ребро-ладонь», что позволяет снять статистическое напряжение, предотвратить снижение внимания [2; 6].

Самостоятельная работа студентов включает ведение дневника самонаблюдения, где фиксируются: вид упражнения, время выполнения, самочувствие до и после, влияние на успешность выполнения учебных заданий, что способствует рефлексии и осознанному отношению к использованию кинезиологических практик [9].

Систематическое применение описанной методики позволяет сформировать у студентов следующие навыки:

1. Способность быстро мобилизовать внимание.
2. Умение произвольно снижать психоэмоциональное напряжение.
3. Повышение скорости и качества запоминания учебного материала.
4. Снижение утомляемости в течение учебного дня.

Критериями оценки сформированности кинезиологической грамотности выступают:

1. Правильность ответов на вопросы о влиянии упражнений на организм.
2. Качество выполнения кинезиологических проб.
3. Частота и адекватность самостоятельного применения упражнений в повседневной жизни.

Таким образом, методика формирования кинезиологических грамотности у студентов представляет собой целенаправленный процесс, включающий не только обучение конкретным двигательным навыкам, но и развитие мотивации, рефлексии и способности к саморегуляции. Ее реализация в рамках физической культуры и спорта и воспитательной работы вуза способствует реализации требований ФГОС ВО к универсальным компетенциям и обеспечивает психофизиологическую основу успешной учебной и будущей профессиональной деятельности [10; 11].

Выводы. Кинезиологическая грамотность представляет важный компонент профессионально подготовки современного специалиста, обеспечивающий повышение эффективности. Интеграция кинезиологического подхода в содержание высшего образования соотвутсвует требованиям ФГОС ВО к формированию универсальных компетенций в сфере самоорганизации и здоровьесбережения.

Развитие киезиологической грамотности у студентов требует системной работы. Перспективными направлениями исследований являются разработка методик кинезиологического сопровождения учебного процесса в вузе, создание диагностического инструментария для оценки уровня сформированности данной грамотности, а также изучение ее влияния на академическую успешность и профессиональное становление выпускников.

Литература:

1. Багдасарова, П.А. Повышение уровня функционального состояния организма у студентов при помощи физической культуры / П.А. Багдасарова, З.В. Кузнецова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 93-7. – С. 105-108

2. Белоносова, А.М. Развитие когнитивных способностей студентов с помощью кинезиологических упражнений / А.М. Белоносова // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера. – 2019. – С. 334-337

3. Бушенева, И.С. Физическая культура и спорт как средство повышения уровня и качества жизни / И.С. Бушенева, И.В. Еремин, В.В. Савченко // Фундаментальные исследования. – 2016. – Т. 1. – № 8. – С. 107.

4. Бирюкова, Н.А. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательных учреждениях / Н.А. Бирюкова // Гигиена и санитария. – 2006. – № 1. – С. 78-79

5. Ибрагимов, И.Ф. Возможности использования образовательной кинезиологии в процессе физического воспитания студентов / И.Ф. Ибрагимов, А.А. Хусаенова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 79. – С. 129-133

6. Ивахненко, Г.А. Здоровьесберегающие технологии в российских вузах / Г.А. Ивахненко // Вестник института социологии. – 2013. – № 6. – С. 99-111

7. Ирхин, В.Н. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой на основе кинезиологического подхода / В.Н. Ирхин, О.В. Михайлова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 9. – С. 56-60

8. Касьяненко, В.И. Как наука кинезиология помогает студенту справиться со стрессом и усталостью? / В.И. Касьяненко, Н.С. Волкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 9(187). – С. 150-155

9. Курасбедиани, З.В. Физическая культура как фактор формирования личности / З.В. Курасбедиани // NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. – 2008. – Т. 3. – № 4(44). – С. 191-196

10. Насырова, М.П. Кинезиологические упражнения как средство повышения успеваемости школьников / М.П. Насырова // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2015. – № 5-1. – С. 45-48

11. Разживина, К.Д. Прикладная кинезиология как средство оздоровительной физкультуры / К.Д. Разживина, И.Т. Хайруллин // Научно-методологические основы формирования физического и психического здоровья детей и молодежи: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Екатеринбург, 2021. – 2021. – 391 с.

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Пилипчук Лариса Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоциональной сферы лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями. Актуальность исследования обусловлена важностью понимания специфики эмоционального развития данной категории лиц для их успешной социальной адаптации. Целью исследования стало выявление особенностей эмоциональной сферы у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями. В ходе исследования установлено, что для них характерен повышенный уровень тревожности, проявляющийся как в эмоциональном, так и в поведенческом аспектах. Выявлено, что такие особенности, как неуверенность в себе, заниженная самооценка и повышенная мнительность, существенно затрудняют их социальную адаптацию. Ключевые результаты показали, что у исследуемой группы наблюдаются специфические формы проявления тревожности, выражающиеся в постоянном внутреннем напряжении, выраженном беспокойстве, повышенной нервозности и снижении способности к концентрации внимания. Установлено, что высокий уровень тревожности негативно влияет на формирование позитивной Я-концепции и адаптивные возможности личности. Лица с интеллектуальными нарушениями склонны к социальной изоляции, испытывают трудности в межличностном взаимодействии и формировании доверительных отношений. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при разработке коррекционных программ, направленных на снижение тревожности и развитие навыков эмоциональной саморегуляции. Выявлено, что для эффективной работы с данной категорией лиц необходимо создание специальных условий, способствующих снижению эмоционального напряжения и формированию конструктивных способов преодоления трудностей. Результаты исследования подтверждают необходимость индивидуального подхода к работе с лицами юношеского возраста, имеющими интеллектуальные нарушения, с учетом особенностей их эмоциональной сферы. Перспективы исследования связаны с разработкой и апробацией специализированных программ психологической поддержки, направленных на улучшение эмоционального благополучия и социальной адаптации данной категории лиц.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, тревожность, юношеский возраст, лица с интеллектуальными нарушениями, коррекционно-развивающая работа, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. This article examines the emotional characteristics of adolescents with intellectual disabilities. The relevance of the study stems from the importance of understanding the specific emotional development of this category of individuals for their successful social adaptation. The aim of the study was to identify the emotional characteristics of adolescents with intellectual disabilities. The study found that they are characterized by elevated levels of anxiety, manifested in both emotional and behavioral aspects. It was discovered that such characteristics as self-doubt, low self-esteem, and increased suspiciousness significantly hinder their social adaptation. Key findings revealed that the study group exhibits specific forms of anxiety, expressed as constant internal tension, severe restlessness, increased nervousness, and decreased ability to concentrate. High levels of anxiety have been shown to negatively impact the development of a positive self-concept and the individual's adaptive capacity. Individuals with intellectual disabilities are prone to social isolation, experience difficulties in interpersonal interactions, and develop trusting relationships. The practical significance of the study lies in the fact that the obtained results can be used in the development of intervention programs aimed at reducing anxiety and developing emotional self-regulation skills. It was found that effective work with this category of individuals requires the creation of special conditions that help reduce emotional stress and develop constructive coping strategies. The study's results confirm the need for an individualized approach to working with adolescents with intellectual disabilities, taking into account the specific characteristics of their emotional sphere. Future research opportunities lie in the development and testing of specialized psychological support programs aimed at improving the emotional well-being and social adaptation of this category of individuals.

Key words: emotional sphere, anxiety, adolescence, individuals with intellectual disabilities, correctional and developmental work, limited health opportunities.

Введение. В современном обществе вопросы интеграции лиц с интеллектуальными нарушениями в социум приобретают особую актуальность. Одним из ключевых факторов успешной адаптации таких людей является развитие их эмоциональной сферы. Юношеский возраст – период интенсивных психологических трансформаций, когда закладываются основы личности, формируются механизмы саморегуляции, происходит переоценка ценностей и выстраивание системы межличностных отношений. Однако у лиц с интеллектуальными нарушениями этот процесс протекает со значительными особенностями, обусловленными спецификой когнитивного и эмоционального развития.

Тревожность является одной из наиболее распространённых эмоциональных проблем у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями. В указанном возрасте люди с такими особенностями развития испытывают трудности в социальной адаптации, обучении и межличностном взаимодействии, что часто приводит к повышенной тревожности. Высокий уровень тревожности, как определяют К.С. Лебединская, О.С. Никольская, В.И. Лубовский, в свою очередь, негативно влияет на когнитивную активность, снижает обучаемость и может способствовать возникновению вторичных эмоциональных расстройств [1; 3; 5].

Изложение основного материала статьи. Исследование Н.Ф. Петровой и В.А. Ляшовой показало, что тревожность оказывает влияние на особенности самоотношения личности. При высоком уровне тревожности чаще наблюдается склонность к самообвинению и недостаточная выраженность таких качеств, как самоуважение, самопринятие, уверенности в себе, интерес к собственной личности и ожидание положительных отношений с окружающими, тогда как при низком уровне тревожности отмечается высокая самооценка, внутренняя уверенность и позитивное отношение к себе и своим переживаниям [6].

В исследовании А.Ю. Бубенковой установлена взаимосвязь между личностными чертами и уровнем тревожности. Было выявлено, что существует взаимосвязь между показателями интроверсии/экстраверсии и ситуативной тревожность, чем выше уровень экстраверсии, тем ниже ситуативная тревожность, тогда как выраженная интроверсия сопровождается её повышением [2].

В своих исследованиях Д.Н. Исаев, Е.В. Войцешко и А.А. Карабасова делают выводы о том, что развитие невротических реакций, вызывающих тревожность у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями обусловлено психогенными факторами. Один из ключевых факторов выступает неблагополучная обстановка в семье.

Способствует увеличению тревожного состояния и формированию у ребенка межличностных конфликтов. Так же значимую роль в развитии невротических реакций, что усиливает тревожность являются переживания, связанные с чувством собственной неполноценности в семье, которые воспринимаются в юношеском возрасте как эмоциональная травма [3; 4; 6].

Закрепившись, тревожность становится устойчивым состоянием. В юношеском возрасте люди с повышенной тревожностью могут оказаться в ситуациях, когда тревожность ухудшает возможности, результаты деятельности, что в свою очередь ещё больше усиливает психоэмоциональное неблагополучие.

В своих исследованиях Ч. Спилберг установил, что личностная тревожность сопровождается такими эмоциональными проявлениями, как агрессивность, зависимость, заниженная самооценка, пессимистический настрой неуверенность в себе и своих возможностях, а также колебания уровня притязаний. Он также подчеркивал, что тревожность как устойчивое личностное свойство, в отличие от ситуативной реакции, тесно связана с самоотношением, например, у людей с высоким уровнем тревожности – диспозиции угроза самооценке вызывает значительно более выраженную тревожную реакцию по сравнению с лицами с низким уровнем тревожности [7].

В исследованиях, посвященных изучению тревожности у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями, выявляются следующие результаты.

Высокий уровень личностной тревожности, в юношеском возрасте: с данным показателем подростки мнительны, не уверены в себе, склонны испытывать беспокойство и озабоченность.

Высокий уровень ситуативной тревожности испытывают в разнообразных ситуациях: в учебных, в общении с новым человеком.

Лица юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями с повышенным уровнем тревожности могут характеризоваться беспокойством и тревогой, а также наличием большого количества страхов. Любой страх или беспокойство влечет за собой значительные изменения в психическом развитии, в характере, оказывает негативное влияние на дальнейшее обучение и воспитание. В юношеском возрасте лица с умственной отсталостью более чувствительны и мнительны, чем нормально развивающиеся сверстники, они отличаются заниженной самооценкой, что порождает ожидания неблагополучия со стороны общества [4, 6].

Особенности проявления тревожности в юношеском возрасте у лиц с интеллектуальными нарушениями демонстрируют специфические формы проявления тревожности, которые выражаются как в эмоциональном, так и в поведенческой сфере. К основным признакам тревожных состояний в данной группе относятся:

- постоянное внутренне напряжение;
- выраженное беспокойство и озабоченность;
- повышенная нервозность и настороженность;
- психомоторное возбуждение, проявляющееся в виде двигательного беспокойства;
- снижение способности к концентрации внимания;
- агрессивные и аффективные реакции в ответ на стрессовые ситуации;
- изменения в характере межличностного взаимодействия, включая как склонность к социальной изоляции, так и чрезмерный поиск поддержки со стороны окружающих [4; 6].

Высокая тревожность существенно затрудняет формирование позитивной Я-концепции и адаптивности. Постоянные страхи и неудачи приводят к заниженной самооценке. Лица юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями склонны считать себя менее способными и привлекательными, чем их оценивают окружающие. Это искажение восприятия собственных качеств усиливает социальную тревогу и препятствует успешной адаптации, они чаще избегают новых социальных контактов, испытывают одиночество и отчуждение. В результате формируется порочный круг, где низкая самооценка и социальная изоляция повышает уровень тревожности, что ещё более затрудняет уверенное поведение и интеграцию в коллектив [2; 4; 6].

Не менее важным аспектом воздействия тревожности является ее влияние на процессы памяти. Так согласно гипотезе: определённый уровень тревожности может способствовать консолидации следов в памяти, то есть закреплению информации.

Таким образом, мы понимаем, что тревожность в юношеском возрасте у лиц с интеллектуальными нарушения является серьёзной проблемой, оказывающей влияние на психоэмоциональное поведение и требующей своевременной коррекции.

С целью выявления особенностей эмоциональной сферы использовались адаптированные для лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями методики: «Шкала реактивной (ситуативной) и личности тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, «Личностный опросник» Г.Ю. Айзенка, Методика Дембо-Рубинштейн, Цветовой тест Люшера.

Наша диагностическая работа проводилась с лицами юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями на базе общественной организации лиц с ментальными нарушениями Алтайского края магистрантами и специалистами лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ОВЗ» АлтГПУ в г. Барнауле (2023-2025 г.). Работа выстраивалась индивидуально в условиях строго соблюдения этико-диагностических норм, предъявляемых психолого-педагогическому исследованию лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями. Особое внимание уделялось формированию доверительных, поддерживающих взаимоотношений.

Участнику в доступной форме разъяснялись цели и задачи предстоящей работы. Все формулировки вопросов, содержащихся в используемых методиках, проговаривались в слух с подробным пояснением каждого непонятного или вызывающего трудности выражения. Время, отводимое на выполнение методик, определялось индивидуально, в зависимости от состояния и темпа работы конкретного участника.

Средние значения выборки показывают следующие результаты: по шкале ситуативная тревожность (57,95 баллов), а по шкале личностная тревожность (63,6 баллов). Данные результаты свидетельствует о повышенной тревожности респондентов. Это может негативно сказываться на их повседневной активности, межличностных коммуникаций, а также на общем психоэмоциональном состоянии.

Результаты по методике Г. Айзенка позволяют оценить некоторые аспекты личности и психических состояний испытуемых. Согласно полученным результатам, 20% испытуемых можно отнести к экстравертам, а 80% к интровертам.

Далее был проведён корреляционный анализ по Спирмену для выявления взаимосвязи ситуативной и личностной тревожности, определяемых по «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина и личностных особенностей, определяемых с помощью теста Г.-Ю. Айзенка

Корреляционный анализ позволил обнаружить слабую прямую линейную зависимость между шкалами Интро-экстраверсии и ситуативной тревожностью (коэффициент корреляции $r=0.4$, уровень значимости $p\leq0.041$). Это указывает на то, что при снижении уровня экстраверсии (т.е. при более выраженной интроверсии) возрастает уровень ситуативной тревожности.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что интровертивные люди более подвержены ситуативным реакциям тревожности особенно в условиях неопределенности или необходимости социального взаимодействия. Это может быть связано с меньшей устойчивостью к внешним раздражителям и затруднениями в социальной адаптации.

Обнаружена умеренная прямая линейная зависимость показателей по шкале нейротизм и личностная тревожность (коэффициент корреляции r=0.49, уровень значимости p≤0,029). Это свидетельствует о том, что чем выше уровень нейротизма, тем выше уровень личностной тревожности.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что личностная тревожность тесно связана с такими чертами характера, как эмоциональная неустойчивость, чувствительность к стрессу, склонность к перепадам настроения, внутреннее напряжение в стрессовых ситуациях это связано с повышенной чувствительностью.

Подводя итог, отметим, что результаты корреляционного анализа подтверждают гипотезу о вероятном существовании связи между уровнем тревожности и личностными особенностями. Установлены статистически значимые взаимосвязи между показателями интроверсии и ситуативной тревожностью, а так же между нейротизмом и личностной тревожностью. Это указывает на то, что индивидуальные психологические особенности влияют на выраженность тревожности.

Участниками исследования был предложен цветовой тест Люшера для выявления актуального эмоционального состояния респондентов и получены следующие данные.

Группа характеризуется высоким эмоциональным напряжением и дезадаптацией. Большинство участников переживают стресс, обусловленный разочарованием в межличностных отношениях, наличием внутренних конфликтов, неудовлетворенных потребностей в признании, поддержке любви. Основной вектор стремлений – обретение душевного покоя. При этом многие демонстрируют высокую избирательность, идеализм, повышенные ожидания и страхи, связанные с уязвимостью ожиданий.

В психоэмоциональном плане участники отличаются чувствительностью, ранимостью. Однако при столкновении с реальностью часто наблюдается разочарование, уход в себя, пассивно-протестное поведение или бегство в мир иллюзий. Вегетативные показатели свидетельствуют о переутомлении, истощении психоэмоциональных ресурсов и о выраженной потребности в восстановлении. Лишь у незначительной части обследуемых сохранен достаточный уровень энергетического потенциала, позволяющий поддержать активную жизненную позицию в относительно стабильных условиях.

Выводы. Таким образом, для большинства участников характерно наличие внутреннего противоречия между потребностью в достижении самостоятельности, свободного самовыражения и стремление к защите, поддержке со стороны окружающих. Это противоречия являются одним из основных факторов, провоцирующих развитие хронического стресса, неуверенности в собственных возможностях и эмоциональной нестабильности. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что для данной группы необходимо создание условий, способствующих снижению уровня тревожности, восстановлению эмоционально энергетического потенциала, а так же развитию навыков конструктивного преодоления эмоционального нарпяжения и формирования реалистичных ожиданий в отношении себя и окружающих.

Анализ данных диагностического исследования позволил выявить ряд закономерностей в эмоционально-личностной сфере обследуемой группы. Результаты по шкалам реактивной и личностной тревожности показали что, группа в целом характеризуется повышенным уровнем тревожности, что может негативно отражаться на их повседневной активности, межличностных коммуникациях и общем психоэмоциональном состоянии.

Благодаря корреляционному анализу по Спирмену, подтвердилось наличие умеренных связей между ситуативной тревожностью и уровнем экстраверсии, а также между личностной тревожностью и уровнем нейротизма.

Результаты цветного теста Люшера свидетельствуют о высоком уровне эмоционального напряжения, признаках дезадаптации и выраженной потребности участников в душевном покое и эмоциональной поддержке.

Таким образом, выявленные особенности свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения коррекционных программ, направленных на снижение тревожности, развитие навыков саморегуляции, преодоление эмоциональных трудностей и формирование навыков взаимодействия с окружающими.

Литература:

1. Бахтина, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями: реализация профессиональной подготовки педагогов-психологов / С.В. Бахтина, Е.В. Зайцева // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. – 2023. – Т. 15. – № 2. – С. 115-126

2. Бубенкова, А.Ю. Взаимосвязь тревожности и личностных особенностей подростков / А.Ю. Бубенкова // Социокультурные проблемы современного человека. – 2022. – С. 146-153

3. Лебединская, К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учеб. пособие для вузов / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. – Москва: Академический Проект, 2020. – 303 с.

4. Мишина, Г.А. Структура личностных достижений школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Г.А. Мишина, Е.А. Стребелева, Е.А. Шилова, Д.М. Мартышевская // Специальное образование. – 2022. – № 1(65). – С. 119-132

5. Никольская, О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О.С. Никольская. – Москва: МГППУ, 2008. – 464 с.

6. Петрова, Н.Ф. Особенности самоотношения личности с разным уровнем тревожности / Н.Ф. Петрова, В.А. Ляшова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 299-303

7. Спилбергер, Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги: хрестоматия / Ч. Спилбергер. – Санкт-Петербург: Пер Се, 2015. – 240 с.

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Платонов Виталий Николаевич
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Баринова Наталья Геннадьевна
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);
кандидат исторических наук, доцент Гордиенко Оксана Николаевна
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул)

ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: РИСКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена трансформацией процессов правовой социализации студенческой молодежи под влиянием цифровизации высшего образования. Цифровая образовательная среда (ЦОС) выступает не только как пространство для профессионального становления, но и как мощный агент формирования правосознания, гражданской идентичности и моделей правового поведения. В статье выявляется противоречие между необходимостью подготовки социально ответственных специалистов с высоким уровнем правовой культуры и стихийным характером воздействия цифровых технологий на этот процесс. На основе анализа современных исследований и нормативно-правовых актов систематизируются ключевые риски правовой социализации в ЦОС: деформация правосознания («клиповое мышление», правовой нигилизм), угрозы информационной безопасности (киберпреступления, утечка данных), «алгоритмическая зависимость» и снижение авторитета традиционных институтов права. Обосновывается, что цифровая среда провоцирует новые формы противоправного поведения, такие как кибербуллинг и нарушение авторских прав, усугубляемые иллюзией анонимности и размытостью границ дозволенного. В качестве решения предлагается комплекс педагогических стратегий, включающий развитие «цифровой гигиены» и алгоритмической грамотности, позволяющих студентам критически анализировать информацию и распознавать манипуляции правосознанием. Особое внимание уделяется внедрению интерактивных методов правового обучения: юридических симуляторов, кейс-стади и цифровых юридических клиник, погружающих студентов в квазиреальные правовые ситуации. Аргументируется необходимость усиления воспитательного потенциала ЦОС через формирование просоциального поведения в сети и организацию дискуссий на правовые темы при модерации преподавателей. Доказывается, что реализация данных стратегий требует системного подхода на уровне вуза, включая повышение квалификации преподавателей в области цифровой педагогики и права. Статья имеет теоретико-прикладное значение для разработки программ воспитания в вузах и проектирования содержания курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: правовая социализация, цифровая образовательная среда, студенты вуза, правосознание, цифровая гигиена, педагогические стратегии, информационная безопасность, правовое воспитание.

Annotation. The relevance of this study stems from the transformation of student legal socialization processes under the influence of the digitalization of higher education. The digital educational environment (DEE) serves not only as a space for professional development but also as a powerful agent for shaping legal awareness, civic identity, and patterns of legal behavior. This article identifies the contradiction between the need to train socially responsible specialists with a high level of legal culture and the spontaneous impact of digital technologies on this process. Based on an analysis of modern research and regulatory documents, the key risks of legal socialization in the DEE are systematized: the deformation of legal awareness («clip thinking», legal nihilism), threats to information security (cybercrime, data leakage), «algorithmic dependence», and the declining authority of traditional legal institutions. It is argued that the digital environment provokes new forms of unlawful behavior, such as cyberbullying and copyright infringement, exacerbated by the illusion of anonymity and the blurring of boundaries. A solution is proposed using a set of pedagogical strategies, including the development of «digital hygiene» and algorithmic literacy, enabling students to critically analyze information and recognize manipulation of legal consciousness. Particular attention is paid to the implementation of interactive legal education methods: legal simulators, case studies, and digital legal clinics, which immerse students in quasi-real legal situations. The need to strengthen the educational potential of digital educational systems by fostering prosocial behavior online and organizing discussions on legal topics moderated by faculty is argued. It is demonstrated that the implementation of these strategies requires a systemic approach at the university level, including advanced training for faculty in digital pedagogy and law. This article has theoretical and applied implications for the development of educational programs at universities and the design of continuing education courses for faculty.

Key words: legal socialization, digital educational environment, university students, legal awareness, digital hygiene, pedagogical strategies, information security, legal education.

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется глубинной интеграцией цифровых технологий во все аспекты учебной и внеучебной деятельности. Цифровая образовательная среда становится не просто инструментом трансляции знаний, а особым пространством жизнедеятельности студента, где формируются его социальные установки, ценностные ориентации и модели поведения. Особое место в этом процессе занимает правовая социализация – усвоение личностью правовых ценностей, норм и образцов поведения, необходимых для успешного функционирования в обществе [3].

Актуальность темы продиктована рядом объективных обстоятельств. Во-первых, как отмечает исследователи, система высшего образования стоит перед задачей организации качественно новых подходов к социализации «цифрового поколения» обучающихся, что неразрывно связано с их профессиональной подготовкой [1]. Во-вторых, статистика свидетельствует о тревожном росте киберпреступлений (в 2,3 раза за пять лет), что требует от будущих специалистов, вне зависимости от профиля, сформированных навыков безопасного обращения с информацией и понимания правовых последствий своих действий в сети [2]. В-третьих, введение обязательных дисциплин, таких как «Основы российской государственности», актуализирует поиск эффективного педагогического инструментария, способного преодолеть правовой нигилизм молодежи в условиях информационного многообразия [4].

Несмотря на обилие работ по цифровизации образования и отдельно по правовому воспитанию, проблематика их пересечения – целенаправленного управления правовой социализацией студентов средствами педагогики в условиях специфических рисков ЦОС – остается недостаточно разработанной. Цель данной статьи – выявить основные риски, которые цифровая образовательная среда генерирует для процесса правовой социализации студентов, и предложить систему педагогических стратегий их минимизации и преодоления.

Изложения основного материала статьи.

1. Трансформация правовой социализации в цифровой среде: институциональный и личностный аспекты. Правовая

социализация традиционно понимается как двусторонний процесс: с одной стороны, трансляция обществом правовых норм и ценностей через семью, образовательные учреждения и государство, с другой – активное освоение этих норм индивидом. Цифровая образовательная среда вносит в этот процесс кардинальные изменения. Она перестает быть просто дополнительным каналом коммуникации, становясь самостоятельным агентом социализации, обладающим специфическими механизмами воздействия.

Во-первых, происходит размывание границ между формальным (вузовским) и неформальным (интернет-средой) правовым просвещением. Студент получает правовую информацию не столько от преподавателя, сколько из новостных лент, социальных сетей и телеграм-каналов, где она зачастую фрагментарна и эмоционально окрашена [5]. Во-вторых, меняется сам субъект социализации. Современные студенты обладают «клиповым мышлением», что затрудняет формирование у них целостного, системного восприятия права [7]. Наконец, цифровая среда создает иллюзию «правовой пустоты» или анонимности, где границы дозволенного кажутся размытыми, что провоцирует девиантное поведение.

2. Систематизация рисков правовой социализации студентов в ЦОС.

Анализ научной литературы и практики позволяет выделить три группы рисков, возникающих в процессе правовой социализации студентов в цифровой образовательной среде.

Когнитивные и ценностно-смысловые риски. Алгоритмы поисковых систем и социальных сетей формируют «информационные пузыри» и «эхо-камеры», которые узконаправленно воздействуют на правосознание студента, лишая его возможности видеть многообразие интерпретаций правовых норм и судебной практики [6]. Это приводит к фрагментации правовых знаний, формированию искаженных представлений о работе правовых институтов и росту правового нигилизма. К этой же группе относится феномен подмены знаний информацией и мнениями, когда авторитетный источник (норма права, учебник) вытесняется субъективным постом блогера [8].

Поведенческие и коммуникативные риски. Цифровая среда провоцирует новые формы противоправного поведения: кибербуллинг, троллинг, распространение фейков, нарушение авторских прав и разглашение персональных данных. Отсутствие визуального контакта и анонимность снижают уровень эмпатии и чувство ответственности за свои слова и поступки [11]. Студенты могут не осознавать, что их действия в виртуальном пространстве (например, репост запрещенной информации) влекут реальные юридические последствия. Статистика неуклонного роста киберпреступлений подтверждает актуальность этой группы рисков [10].

Институциональные риски. Снижается авторитет традиционных институтов правовой социализации – профессорско-преподавательского состава, кураторов, студенческих общественных организаций. Их место занимают референтные группы в социальных сетях, чьи «правовые» установки могут носить деструктивный характер. Кроме того, существует проблема «алгоритмической зависимости», когда студент делегирует принятие решений (в том числе и в учебной деятельности) искусственному интеллекту, не развивая собственные навыки критического анализа и аргументации, необходимые для полноценной правовой культуры [9].

3. Педагогические стратегии минимизации рисков и управления правовой социализацией.

Ответом на выявленные риски должна стать смена парадигмы правового воспитания – переход от трансляции знаний к формированию сложных компетенций, позволяющих безопасно и продуктивно существовать в цифровом правовом пространстве. Можно выделить три взаимосвязанные педагогические стратегии.

Стратегия 1: Формирование цифровой гигиены и алгоритмической грамотности. Необходимо перейти от узкого понимания информационной безопасности (защита от вирусов) к широкому понятию «цифровая гигиена» как совокупности правил безопасного и ответственного поведения в сети. Это требует включения в содержание учебных дисциплин (не только юридических) модулей по критическому анализу информации, распознаванию фейков, защите персональных данных и безопасному поведению в социальных сетях [13]. Важнейшим компонентом становится «алгоритмическая грамотность» — понимание того, как работают алгоритмы, как они формируют информационную картину мира и как распознать попытки манипуляции правосознанием [12].

Стратегия 2: Внедрение интерактивных и иммерсивных технологий в правовое образование. Традиционные лекции о нормах права малоэффективны для «цифрового поколения». Необходимо использование активных методов обучения, погружающих студента в квазиреальные правовые ситуации. К таким методам относятся:

– юридические симуляторы и кейс-стади в цифровой среде: моделирование судебных процессов, работы с документами, ситуаций нарушения прав в интернете;

– проектная деятельность и цифровые юридические клиники: оказание дистанционной правовой помощи реальным гражданам под контролем преподавателей, что формирует не только знания, но и социальную ответственность [17];

– Использование геймификации: создание игровых сценариев, в которых студенты должны принимать правомерные решения и видеть последствия своих действий [14].

Стратегия 3: Воспитание просоциального поведения и правовой субъектности в цифровой среде. ЦОС должна стать пространством не только для обучения, но и для воспитания. Важно целенаправленно формировать у студентов модели позитивного, социально одобряемого поведения в сети. Это достигается через:

– организацию дискуссий на правовые темы на цифровых платформах вуза с модерацией со стороны преподавателей;

– поощрение студенческих инициатив по созданию просветительского правового контента (памятки, видеоролики, подкасты) для сверстников;

– использование воспитательного потенциала дисциплин социально-гуманитарного блока для укрепления гражданской идентичности и уважения к закону как базовой ценности [18].

Реализация данных стратегий требует системного подхода на уровне вуза: повышения квалификации преподавателей в области цифровой педагогики и права, обновления рабочих программ дисциплин и интеграции усилий всех субъектов образовательных отношений [15; 16].

Выводы. Правовая социализация студентов в цифровой образовательной среде представляет собой сложный, противоречивый процесс, эффективность которого зависит от способности системы высшего образования адекватно отвечать на новые вызовы. Цифровая среда не только открывает беспрецедентные возможности для доступа к правовой информации и коммуникации, но и генерирует серьезные риски: от деформации правосознания до прямой виктимизации студентов в киберпространстве.

Преодоление этих рисков невозможно в рамках традиционной просветительской модели. Требуется разработка и внедрение комплексных педагогических стратегий, направленных на формирование у студентов «цифрового иммунитета» – способности безопасно взаимодействовать с правовой реальностью в сети, критически оценивать информацию и нести ответственность за свое цифровое поведение. Ключевыми направлениями выступают: развитие навыков цифровой гигиены, внедрение интерактивных практико-ориентированных методик обучения праву и целенаправленное воспитание правовой субъектности в цифровой среде.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку диагностического инструментария для оценки

уровня сформированности правовой культуры студентов в условиях цифровизации, а также на изучение долгосрочных эффектов применения описанных педагогических стратегий.

Литература:

1. Бастрыкина, Н.В. Подготовка студентов к решению эмоциональных проблем подростков / Н.В. Бастрыкина; редкол. Г.А. Калачев, Е.Ф. Широкова // БГПУ и народное образование на Алтае: тезисы докладов науч.-практ. конф., посвящ. 65-летию Барнаульского государственного педагогического университета. – 1998. – С. 151-153
2. Грекова, А.А. Теоретические основы и практические аспекты деятельности психологической службы в системе педагогического образования: коллективная монография / А.А. Грекова, Г.П. Землякова, Ю.А. Мельникова, Ю.В. Трофимова. – Барнаул, 2009. – 303 с.
3. Дарвиш, О.Б. Организация межвузовского взаимодействия в рамках деятельности Западно-Сибирского ресурсного учебно-методического центра / О.Б. Дарвиш, П.А. Шептенко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1(6). – С. 54-60
4. Жданов, С.С. Идеалы студентов с различными уровнями личностной зрелости / С.С. Жданов // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 55(74). – С. 132-144
5. Калачев, Г.А. Модель развития мотивационной сферы студентов / Г.А. Калачев // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2008. – С. 129-135
6. Каракозов, С.Д. Психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности учения в вузе / С.Д. Каракозов, Н.Б. Печатнова // Информатизация образования – 2010: материалы Междунар. науч.-метод. конф. – 2010. – С. 349-354
7. Карменова, К.А. Подготовка будущего педагога к профессиональному общению / К.А. Карменова; под ред. П.А. Шептенко // Современные социально-психолого-педагогические технологии в сфере образования и социальной защиты: материалы Всерос. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием. – 2017. – С. 67-70
8. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры в условиях современного образования / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учеб. пособие. – Барнаул, 2014. – С. 7-72
9. Колмогорова, Л.С. Культура и компетентность как целевые ориентиры образования / Л.С. Колмогорова; науч. ред. Н.А. Матвеева, отв. ред. Т.П. Сухотерина // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. – 2020. – С. 448-452
10. Мерц, И.В. Психическая саморегуляция тревожности подростков / И.В. Мерц; ред. Г.Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сб. науч. тр. – 2017. – С. 112-115
11. Тимошенко, А.Ю. Использование технологий дистанционного обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза / А.Ю. Тимошенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 203-205
12. Тимошенко, А.Ю. К проблеме подготовки учащихся к успешной сдаче основного государственного экзамена по информатике и ИКТ / А.Ю. Тимошенко; под ред. Л.А. Никитиной // Современные образовательные технологии в начальной школе: материалы заоч. Всерос. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 103-107
13. Тимошенко, А.Ю. Особенности построения образовательных систем России / А.Ю. Тимошенко // Инновации в дошкольном и начальном образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – 2015. – С. 325-331
14. Тимошенко, А.Ю. Характеристика системы образования США: подготовка педагогических кадров / А.Ю. Тимошенко // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2014. – С. 253-256
15. Тимошенко, А.Ю. Пропедевтика профессиональной подготовки будущего учителя в условиях реализации многоуровневой системы высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тимошенко Алла Юрьевна. – Барнаул, 2003. – 18 с.
16. Трубникова, Н.И. Проблема временной перспективы в студенческом возрасте / Н.И. Трубникова // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всерос. науч.-практ. конф. – 2018. – С. 52-56
17. Фишер, А.Е. Использование цифровых образовательных ресурсов как средства повышения учебной мотивации младших школьников на уроках математики / А.Е. Фишер; под ред. О.Г. Холодковой, О.В. Обласовой, Л.И. Сигитовой // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 91-93
18. Холодкова, О.Г. Сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся / О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учеб. пособие. – Барнаул, 2014. – С. 73-106

Педагогика

УДК 371.38:378

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

ИСКУССТВО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА И ШКОЛЬНИКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье обоснована необходимость овладения навыками речевого поведения педагогами и школьниками в многонациональном социуме. Проведенный анализ по актуальной в современных условиях проблеме обеспечивает соотнесенность факторов, условий, событий, которые могут оказывать влияние на уровень речевого развития носителей языка (ов). Обращение к искусству речевого поведения педагога и школьника означает не только своеобразное погружение в многонациональное культурно-языковое пространство региона и страны, но и выявление наиболее эффективных способов взаимодействия субъектов в разнообразных ситуациях. Актуальность исследования состоит в овладении навыками речевого поведения, к примеру, в культурно-языковом пространстве, где возникает множества отношений и связей, где порой необходимо и педагогу, и школьнику преодолеть коммуникативные барьеры.

Ключевые слова: искусство речевого поведения, культурно-языковое пространство, многонациональное пространство,

внутреннее смысловое пространство субъекта.

Annotation. The article substantiates the need for teachers and schoolchildren to master the skills of speech behavior in a multi-ethnic society. The analysis carried out on a problem that is relevant in modern conditions ensures the correlation of factors, conditions, and events that may affect the level of speech development of native speakers. Addressing the art of speech behavior of teachers and students means not only a unique immersion in the multinational cultural and linguistic space of the region and the country, but also identifying the most effective ways of interaction between subjects in various situations. The relevance of the study lies in mastering the skills of speech behavior, for example, in a cultural and linguistic environment where there are many relationships and connections, and where both teachers and students sometimes need to overcome communication barriers.

Key words: the art of speech behavior, the cultural and linguistic space, the multinational space, and the inner semantic space of the subject.

Введение. Обращаясь к понятию «пространство», совершенно обоснованно учитывать взаимосвязанные между собой факторы, условия (социальные, педагогические), наличие в том числе событий, которые могут оказывать влияние на человека (в нашем случае на педагога и школьника). Ключевые понятия, которые могут обогатить собственно «образовательное пространство», а также направить осмысление и понимание понятийной составляющей – это события, явления, взаимоотношения, которые складываются между людьми.

Означает ли это, что каждому типу событий соответствует свое пространство событий? Необходимо при этом уточнить, что имеющиеся к настоящему времени характеристики понятия «пространство» (культурное, гуманитарное, экономическое, политическое, экологическое) отражают в то же время различное по характеру содержание.

Необходимо и такое, с одной стороны, обобщение, а, с другой, уточнение: региональное пространство, которое многонациональное – это то «место», где объективно и субъективно возникает множество отношений и связей, где, несомненно, осуществляется взаимодействие педагога и школьника. Речь может идти, в заявленном аспекте, об образовательной организации, где сообщества детей характеризуются многонациональным составом. Как же при таких особенностях многонационального пространства учесть формируемое и формирующееся внутреннее пространство каждого человека? Речь может и должна идти об индивидуальном пространстве субъектов, становление которого происходит в опыте каждого из членов сообщества [2; 4; 7; 10; 11].

Изложение основного материала статьи. В современных условиях необходимо уточнить и обосновать, что гуманитарный аспект образования и развития личности является особенно важным и необходимым, так как приобщение подрастающего поколения к ценностям жизни в многонациональном сообществе способствует самоопределению личности, которая способна выстраивать определенную систему смыслов, смысловое поле, или точнее – внутреннее смысловое пространство. Важна и для педагога, и для школьника следующая логика: осмысление явлений окружающей действительности (наделение ценностей смыслами), осознание действий (своеобразное формулирование смыслов жизни и деятельности), которые «встречаясь», образуют пространство субъектности человека, по сути его ценностно-смысловую сферу.

Особая роль, в заявленном аспекте, принадлежит педагогу, причём востребованы не только его профессиональные способности, но и его ценностно-смысловая сущность, которая проявляется в отношении к профессии, к детям, самому себе в целях самопознания, самоорганизации и саморазвития.

Важно выделить типы образовательных пространств современных вузов. Так, Е.В. Бондаревская выделяет культурно-образовательное пространство, в характеристику которого включается совместная образовательная деятельность совокупных субъектов образования [4]; Н.Е. Щуркова обосновывает воспитательное пространство, в котором для решения базовых вопросов воспитания необходимо освоить «педагогику высокого полета», то есть «сформировать личность, гармонично развитую, полноценного, нравственно ответственного субъекта собственной и общественной жизни, способного к восхождению от себя нынешнего, к себе, новому, более совершенному» [13, С. 167].

Логика дальнейших рассуждений исследователя выводит на особенности профессиональной подготовки педагога как воспитателя молодого поколения: она «должна иметь три основных вектора базового основания педагогического образования: практическую философию, практическую психологию и практическую этику, а в центре профессионального совершенствования должны стоять категории «ценность», «отношение», «прикосновение к личности» [13, С. 173].

Информационно-образовательное пространство как возможность и необходимость преодоления коммуникативных барьеров для носителей языка (ов) обосновано И.А. Колесниковой [6].

Не менее важно в заявленных характеристиках обнаружить и использовать возможности обеспечения деятельностного характера образования, в то же время приобретения опыта совместной деятельности «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-ученик и окружающие люди»; создания условий для саморазвития, самоопределения обучающихся в многонациональном социуме в том числе.

Известно, что в современных условиях расшатывания нравственных ориентиров особую значимость приобретает речевое поведение как педагога, так и школьника, что позволяет, к примеру, воспитательному пространству придать особенности познания жизненного пространства детей, в том числе коммуникативные аспекты взаимодействия в разнообразных ситуациях.

Не менее важно акцентировать внимание на характеристику социокультурного (многонационального) пространства, познание которого в современных условиях не может осуществляться на основе так называемых сложившихся рецептов. Хотя традиционный подход к познанию мира, родного края, других, самого себя никак не игнорируется, если на этой основе осознается сущность явлений современности, приобретается новый уровень познавательной активности человека (в нашем случае педагога и школьника), что свидетельствует не только о возможности приобретения новых знаний, но и использования их [10].

Гуманитарное образовательное пространство вуза и школы (В.А. Козырев, В.Д. Черняк) – это «специально организованный процесс вхождения человека в современное ему общество, прежде всего через освоение культурного богатства» [7, С. 8]. Не менее важно в сложившихся условиях воспитания взаимодополнение и взаимосвязь философского (возможность понять сущность материального и духовного мира), аксиологического (осмыслить и принять ценностные ориентации человека), историко-культурного (необходимость понимания процессов становления культуры, общества, человека), социального (осознание законов существования общества и человека) и коммуникативного (приобретение и усовершенствование коммуникативных средств взаимодействия) компонентов образования [12].

Следует исходить из того, что целостность образовательного пространства обнаруживается в том, как исполняются права и интересы школьников. При этом необходима специальная работа по формированию своеобразного «коммуникативного каркаса» (искусства речевого поведения взаимодействующих субъектов). То есть одним из условий приобретения, осмысления и использования знаний школьников о современном мире, по сути расширения интеллектуального горизонта личности, является коммуникативно-речевая составляющая [9].

В совершенствовании гуманитарного образовательного пространства и овладения искусством речевого поведения особую значимость приобретают исследования М.М. Бахтина не только о сущности гуманитарного знания, но и о его своеобразной диалогической природе [1].

Нет сомнений, что личностно значимой ценностью является язык – многомерное явление, возникшее в человеческом обществе: он ведь и деятельность, и продукт этой деятельности, в то же время стихийно развивающийся объект и явление достаточно упорядоченное и саморегулирующееся. Обращение к наследию языка и культуры, достижениям представителей разных национальностей позволяет расширить жизненное пространство детей в контексте культуры и/или культур народов РФ [3; 5].

Необходимы определенные условия для решения заявленных проблем, в том числе и в процессе реализации курсов по выбору для 8-9, 10-11 классов, своеобразных источников трансляции культуры. Может ли идти речь о познавательной деятельности педагогов и школьников? Да, конечно, поскольку познавательная деятельность строится на преодолении обнаруженных противоречий, в том числе, когда их преодоление (к примеру, на основе использования диалоговых, творческих технологий) носит не всегда предсказуемый характер.

В условиях современного медиаресурсного пространства важно обеспечить использование знаний из первоисточников, а не искаженные их варианты. Отсюда и возникает определенная логика действий и педагога, и школьника (речь может идти о совместной творческой деятельности):

– раскрытие и использование общекультурного смысла знаний;
– многоаспектное рассмотрение изучаемых, к примеру, языковых явлений;
– вариативность выводов и их обоснование;
– значимость личностного опыта действий педагога и обучающихся.

Так, обнаруживаются своеобразные «оппозиции», которые составляют единство и разносторонность взаимодействия в том или ином пространстве жизнедеятельности субъектов: индивид и пространство; субъект и окружение; личность и ситуация как конкретизация взаимодействия человека и среды [7, С. 21].

Методический комментарий для проведения занятия-дискуссии курсов по выбору для учащихся 8-9 классов. Тема: Осознание языка как формы выражения национальной культуры.

Вопросы для обсуждения:

1. Русский язык – государственный язык РФ; русский язык – язык межнационального общения народов России и национальный язык русского народа.
2. Языковая палитра региона и РФ.
3. Пути реализации кумулятивной (культуроносной) функции языка.

Важно учитывать, что родной язык, родная речь передают особые реалии национальной жизни, имеют многовековую историю, составляют своеобразный предмет гордости носителей национального языка. Осознание языка как формы выражения национальной культуры, а также взаимосвязь языка и истории народа, речевого поведения на основе формирования языковой картины мира являются составляющим понятия «культуроведческая компетенция личности».

Востребованным для оптимального речевого поведения педагога и школьника является обращение к таким понятиям, как «речевой этикет, традиционный быт, национальные игры, обряды и обычаи» русского народа и народов РФ. Познавательный интерес вызывает изобразительное искусство, устное народное творчеств, знание невербальных (несловесных) средств общения (мимики, жестов), что по своей сути составляет культуроведческую компетенцию.

Особое место в формировании культуроведческой компетенции школьника занимают тексты художественной литературы, обращение к которым (в качестве дидактического материала) способствует духовному и эстетическому воспитанию школьников.

Познавательная задача для педагога: в чем особенности формирования культуроведческой компетенции школьника в обучении родному, неродному и иностранному языкам? При этом каковы пути постижения национальной культуры своего народа и других народов, в то же время каковы приоритеты отношения к родному языку и осознания его значимости в жизни народа(ов) региона, РФ?

Познавательная задача для учащегося: продолжите мысль о том, что в условиях нашего многонационального государства познание культуры русского народа в ее встрече с культурой других народов означает …

Варианты ответа:

– умение общаться в многонациональной стране;
– многообразие духовного и материального мира;
– понимание ценностей другой культуры;
– формирование культуры межнационального общения или свой вариант ответа.

Материал для педагогического сопровождения познавательной деятельности обучающихся:

– что вы вкладываете в понятие «культуроносная (кумулятивная) функции русского языка»?

– русский язык – это важнейшее средство приобщения к богатствам культуры?

– владеть языком как средством общения – это означает владеть культурой речи (культурой общения, речевого поведения)?

– речевая среда, речевое поведение каждого человека – это основа для преодоления коммуникативных барьеров представителей разных национальностей?

Материал для умозаключений (один из вариантов): искусство речевого поведения состоит в том, чтобы не только знать нормы литературного языка и культуру русского народа, но и осознавать многообразие духовного и материального мира, воспринимать ценности культур других народов, научиться взаимодействовать с представителями разных национальностей.

Выводы. Познание культурно-языковых особенностей народов России – это погружение в многовековое историко-культурное пространство, в котором речевое поведение педагога становится одним из важнейших средств развития духовно-нравственного мира школьника, формирования его национального самосознания.

Современное образовательное пространство, таким образом, должно включать: компонент, обеспечивающий личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной этнической культуры; компонент, создающий условия для включения личности в общероссийское и общерегиональное пространство; компонент, обеспечивающий включенность личности в современную мировую цивилизацию.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва: Художественная литература, 1979. – 412 с.

2. Беккер, И.Л. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2009. – № 12(16). – С. 132-140

3. Библер, В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42

4. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК, учителей / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Москва; Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – 558 с.
5. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; под ред. и с послесл. акад. Ю.С. Степанова. – Москва: Индрик, 2005. – 104 с.
6. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова. – Москва: Академия, 2007. – 336 с.
7. Козырев, В.А. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура: монография / В.А. Козырев, В.Д. Черняк. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 171 с.
8. Мухин, М.И. К вопросу о теоретико-методологических основах воспитания в школе XXI века / М.И. Мухин // Воспитание XXI век: методика и искусство: V Международные образовательные чтения, посвящ. памяти д-ра пед. наук, проф. Н.Е. Щурковой: материалы межрегион. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., 22-23 января 2026 г. – Смоленск: СОИРО, 2026. – С. 16-26
9. Попова, В.И. Речеведение в системе языкового образования школьников / В.И. Попова // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2025. – № 87(4). – С. 294-297
10. Попова, В.И. Смыслопорождающие действия педагога и школьника в познании языка и культуры родного края / В.И. Попова // Человек и город в историко-культурном пространстве: Седьмые краеведческие чтения, посвящ. памяти почетного гражданина г. Оренбурга В.В. Дорофеева, Оренбург, 7-8 декабря 2023 г. – Оренбург: ОГПУ, 2023. – С. 261-267
11. Современные проблемы педагогики: методология, теория, практика / Л.А. Байкова, Т.В. Еременко, О.В. Еремкина, Н.В. Мартишина. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2025. – 224 с.
12. Щуркова, Н.Е. Система достойного воспитания / Н.Е. Щуркова. – Москва: АСТ, 2020. – 242 с.
13. Щуркова, Н.Е. Воспитание – XXI век. Методика и искусство / Н.Е. Щуркова, М.И. Мухин. – Волгоград: Учитель, 2016. – 177 с.

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Смородина Надежда Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме трансформации познавательных способностей студентов в условиях цифровизации высшего образования. Цель работы – выявление и систематизация психолого-педагогических и организационных условий, обеспечивающих сохранение и развитие когнитивных функций обучающихся в современной образовательной среде вуза. В первой части статьи на основе анализа педагогической практики и научных исследований рассматриваются основные риски цифрового обучения, включая деградацию механизмов осмысленного запоминания, информационную перегруженность, ведущую к фрагментации восприятия, снижение способности к критическому анализу и креативному мышлению, а также падение внутренней мотивации к освоению профессии. Показано, как данные тенденции негативно сказываются на процессе и результатах образовательной деятельности. Во второй части статьи формулируются условия преодоления выявленных рисков. Психолого-педагогические условия включают формирование культуры работы с информацией, активизацию осмысленного запоминания через систему учебных заданий, внедрение проблемного обучения и укрепление профессиональной мотивации. Организационные условия предполагают гибридное проектирование учебного процесса с чередованием цифровых и аналоговых форматов, управление информационной нагрузкой, изменение системы оценивания в сторону проверки компетенций, а также повышение цифровой квалификации преподавателей. Делается вывод о необходимости целенаправленного проектирования образовательной среды, в которой цифровые инструменты выступают не как фактор редукции познавательных способностей, а как средство их гармоничного развития в единстве с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: когнитивные функции, цифровизация образования, высшее образование, познавательные способности студентов, информационная перегрузка, критическое мышление, педагогические условия, гибридное обучение.

Annotation. The article addresses the pressing issue of the transformation of students' cognitive abilities in the context of higher education digitalization. The aim of the work is to identify and systematize the psychological-pedagogical and organizational conditions that ensure the preservation and development of learners' cognitive functions in the modern university educational environment. The first part of the article, based on an analysis of pedagogical practice and scientific research, examines the main risks of digital learning. These include the degradation of meaningful memorization mechanisms, information overload leading to fragmented perception, a decline in the capacity for critical analysis and creative thinking, as well as a decrease in intrinsic motivation for professional development. The negative impact of these trends on the process and outcomes of educational activities is demonstrated. The second part of the article formulates the conditions for overcoming the identified risks. The psychological-pedagogical conditions include fostering a culture of information work, activating meaningful memorization through a system of learning tasks, implementing problem-based learning, and strengthening professional motivation. The organizational conditions involve the hybrid design of the educational process with a balanced alternation of digital and analog formats, managing information load, reforming the assessment system to focus on competency evaluation, and enhancing the digital literacy of teaching staff. The conclusion is drawn about the necessity of purposefully designing an educational environment where digital tools act not as a factor in the reduction of cognitive abilities, but as a means for their harmonious development in unity with traditional teaching methods.

Key words: cognitive functions, digitalization of education, higher education, students' cognitive abilities, information overload, critical thinking, pedagogical conditions, hybrid learning.

Введение. Цифровая трансформация профессионального образования перестала быть исключительно технологическим обновлением и затронула глубинные основы процесса обучения – когнитивную сферу личности. Как подчеркивается в

современных исследованиях, сегодня мы наблюдаем не просто смену инструментов, а встречную трансформацию: с одной стороны, цифровая среда активно видоизменяет познавательные процессы студентов, с другой – эффективность самой цифровой дидактики напрямую зависит от учета этих когнитивных изменений [4; 5; 8].

Актуальность данной проблематики диктуется несколькими факторами. Во-первых, формируется принципиально иной тип обучающегося – представитель «цифрового поколения», чье восприятие, внимание и мышление (клиповое, латеральное) уже сформированы под влиянием цифровой среды. Игнорирование этих особенностей делает традиционные педагогические подходы малоэффективными [1; 9]. Во-вторых, цифровизация несет не только новые возможности, но и значительные когнитивные риски. Среди них исследователи выделяют: поверхностность восприятия, снижение критического мышления, доминирование кратковременной памяти над долговременной, «отчужденное» усвоение знаний без их личностной интерноризации, информационное перенасыщение [3; 13]. В-третьих, сама дидактика профессионального образования смещает фокус с простой передачи знаний на формирование особой «когнитивной культуры» и «digital-компетентности». Это требует от студента не столько запоминания, сколько умения структурировать информацию, мыслить нелинейно, работать в условиях неопределенности и гибридной реальности.

Таким образом, исследование трансформации когнитивных функций становится не просто актуальной, а критически необходимой задачей. От ее решения зависит возможность проектирования педагогически целесообразной, безопасной и развивающей цифровой образовательной среды, способной подготовить специалиста, адаптированного к реалиям цифровой экономики и обладающего устойчивыми мыслительными навыками для непрерывного саморазвития.

Цель статьи: теоретически обосновать и систематизировать психолого-педагогические и организационные условия, обеспечивающие сохранение и развитие когнитивных функций обучающихся в условиях цифровизации профессионального образования.

Задачи статьи:

1. Выявить основные риски цифровой образовательной среды, негативно влияющие на познавательные способности студентов.
2. Проанализировать механизмы воздействия данных рисков на процесс и результаты обучения в вузе.
3. Определить комплекс педагогических и организационных мер, направленных на минимизацию когнитивных потерь и гармоничное развитие познавательной сферы обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Когнитивные функции обучающихся – это система психических процессов, выступающих операциональными средствами учебной деятельности. Они обеспечивают прием, переработку, хранение и актуализацию информации, необходимой для решения познавательных задач и усвоения социокультурного опыта [6; 14].

С психофизиологической точки зрения, когнитивные функции – это высшие психические функции, реализуемые как результат интегративной работы головного мозга. Они представляют собой сложные функциональные системы, обеспечивающие целенаправленное отражение действительности, программирование действий и контроль протекания познавательных актов в образовательной среде [11].

В структуре познавательной деятельности выделяются следующие базовые компоненты [11]: внимание – обеспечивает избирательную направленность сознания и концентрацию на учебном материале; память – включает процессы фиксации, сохранения и воспроизведения информации; восприятие – формирует целостные образы предметов и явлений, мышление – обеспечивает обобщенное отражение существенных связей (анализ, синтез, абстрагирование); воображение – создает новые образы путем переработки прошлого опыта и речь - опосредует вербализацию мысли и понимание учебных текстов.

Перечисленные когнитивные компоненты функционируют как единая динамическая система, характер которой опосредован межфункциональными связями и напрямую определяет результативность учения. Цифровая трансформация высшего образования, предоставляя беспрецедентные возможности доступа к информации, одновременно порождает ряд устойчивых тенденций, негативно сказывающихся на качестве подготовки специалистов. Анализ педагогической практики позволяет выделить четыре ключевые группы проблем, связанных с изменением познавательных способностей обучающихся [2; 3; 10].

1. Деградация возможностей памяти и осмысленного запоминания.

Современные студенты функционируют в условиях постоянного доступа к поисковым системам, что качественно меняет подход к работе с информацией. Формируется устойчивая установка на внешнее хранение данных: зачем запоминать, если можно мгновенно найти? Это ведет к ослаблению мнемонических процессов, ответственных за перевод информации из кратковременной в долговременную память.

Влияние на образовательный процесс в вузе проявляется в том, что студенты с трудом удерживают в памяти базовые понятия, определения, хронологию, фактологический материал, необходимый для построения сложных мыслительных конструкций. Лекционный материал перестает фиксироваться и осмысливаться, превращаясь в информационный шум, из которого слушатель улавливает лишь отдельные фрагменты. Страдает глубина понимания: учебный текст не анализируется, а просматривается с целью найти готовый ответ на конкретный вопрос. В результате формируется не система знаний, а набор разрозненных сведений, которые быстро утрачиваются после сдачи экзамена. Будущий специалист оказывается неспособен оперировать фундаментальными категориями своей профессии без постоянной опоры на внешние источники [7].

2. Информационная перегруженность и фрагментация восприятия.

Объем информации, обрушивающийся на студента ежедневно, многократно превышает возможности ее обработки. Несколько мессенджеров, социальные сети, учебные платформы, постоянные уведомления – все это создает среду, в которой внимание вынужденно переключается каждые несколько минут. Мозг привыкает работать в режиме быстрой смены стимулов и утрачивает способность к длительной концентрации на одном объекте.

В учебной деятельности это проявляется как неспособность работать с объемными академическими текстами, требующими последовательного, вдумчивого чтения. Студент теряет нить рассуждения уже на второй-третьей странице, постоянно отвлекаясь на проверку уведомлений. Гипертекстовая структура электронных материалов, содержащая множество ссылок, усугубляет ситуацию: вместо целостного изучения темы обучающийся совершает бесконечные переходы, теряя исходный контекст. Результатом становится фрагментарное, «клиповое» восприятие профессиональной реальности. Выпускник вуза оказывается не готов к решению комплексных задач, требующих удержания в сознании множества взаимосвязанных факторов и построения целостной картины проблемной ситуации [12].

3. Снижение критического мышления и креативности.

Легкость получения готовой информации через поисковики и нейросети формирует у студентов установку на потребление, а не на анализ. Готовые ответы, рефераты, презентации, сгенерированные искусственным интеллектом, избавляют от необходимости самостоятельно выстраивать логику доказательства, сравнивать точки зрения, проверять достоверность источников. Атрофируется навык задавать вопросы: «Почему это так?», «Откуда это известно?», «Что из этого следует?».

Влияние на образовательный процесс в данном случае становится критическим. Студенты перестают сомневаться в

полученной информации, если она оформлена убедительно. При столкновении с нетиповой профессиональной задачей, не имеющей готового алгоритма решения, наступает ступор. Собственные идеи не генерируются, так как мышление привыкло двигаться по проторенным путям, предлагаемым поисковой выдачей. Это напрямую угрожает качеству подготовки специалистов в областях, требующих нестандартных решений, анализа неопределенных ситуаций и творческого подхода. Креативность как способность создавать новое подменяется компиляцией существующего [3; 12].

4. Снижение мотивации к обучению и будущей профессиональной деятельности.

Данный пункт является интегральным следствием первых трех. Когда учебный материал не запоминается, не укладывается в целостную картину и не требует критического осмысления, он неизбежно воспринимается как бессмысленный и скучный. Цифровая среда, построенная на механизмах быстрого дофаминового подкрепления (лайки, смена картинки, короткие видео), создает завышенный порог удовольствия. Учеба, требующая усилий, напряжения и отсроченного результата, на этом фоне проигрывает.

В вузовской практике это проявляется в резком падении интереса к фундаментальным дисциплинам, не дающим немедленного прикладного эффекта. Студенты ориентированы на поиск «готовых решений» для сдачи зачетов, а не на овладение профессией как системой компетенций. Снижается посещаемость, падает вовлеченность в семинарские дискуссии, обесценивается роль преподавателя как носителя знания. Выпускник выходит из вуза не с мотивацией к профессиональному развитию и решению сложных задач, а с ожиданием, что работа также будет предоставлять готовые, простые и быстро вознаграждаемые форматы активности. Столкновение с реальной профессиональной практикой, требующей усилий, ответственности и глубоких знаний, вызывает фрустрацию и разочарование [5].

Несомненно, перечисленные примеры не охватывают влияния цифровизации образования на когнитивные способности обучающихся во всей целостности, однако освещают наиболее существенные моменты данного процесса. Анализ влияния цифровой среды на познавательные способности студентов позволяет выделить систему условий, соблюдение которых необходимо для сохранения глубины и качества профессиональной подготовки в высшей школе [13]. Данные условия могут быть разделены на две взаимосвязанные группы.

I. Психолого-педагогические условия.

1. Формирование культуры работы с информацией. Первостепенной задачей становится обучение студентов не просто поиску, но критическому отбору, оценке достоверности и структурированию информации. Это требует включения в программы учебных дисциплин специальных модулей по информационной гигиене и аналитике. Студент должен понимать разницу между беглым просмотром и глубоким изучением, между компиляцией чужих мыслей и порождением собственных. Педагогически это реализуется через систему заданий, требующих сопоставления источников, выявления противоречий и аргументированной защиты собственной позиции.

2. Активизация механизмов осмысленного запоминания. В условиях деградации памяти необходимо целенаправленно создавать ситуации, требующие удержания информации без немедленного обращения к внешним носителям. Этому способствуют: проведение контрольных мероприятий в формате «закрытой книги» (без доступа к интернету), требование рукописного конспектирования лекций (что задействует иные нейронные механизмы, нежели печать на клавиатуре), организация устных опросов и дискуссий, где необходимо свободно оперировать понятийным аппаратом.

3. Развитие критического мышления и креативности через проблемное обучение. Необходимо сместить акцент с трансляции готового знания на постановку проблем, не имеющих однозначного решения. Кейс-стади, проектная деятельность, исследовательские семинары, требующие самостоятельной постановки вопросов и поиска методов их решения, – вот формы работы, способные противостоять редукции мышления к алгоритмизированным действиям. Креативность развивается там, где есть пространство для проб и ошибок, где нет единственного правильного ответа.

4. Восстановление связи обучения с профессиональным смыслом. Мотивация удерживается там, где учебное усилие ведет к видимому результату. Необходима демонстрация прикладной ценности фундаментального знания, организация практик и стажировок, приглашение практикующих специалистов, разбор реальных профессиональных задач. Студент должен видеть, что глубокое понимание предмета востребовано и конвертируется в успешность будущей деятельности.

II. Организационные условия.

1. Гибридное проектирование учебного процесса. Организационно необходимо реализовать принцип когнитивной комплементарности – разумного чередования цифровых и аналоговых форматов. Цифровые инструменты оптимальны на этапах сбора информации, тренировки с быстрой обратной связью, визуализации сложных процессов. Аналоговые форматы (работа с печатным текстом, рукописные записи, живое обсуждение) должны доминировать на этапах осмысления, анализа и рефлексии. Это требует проектирования аудиторных занятий как пространства, свободного от экранов в определенные моменты.

2. Управление информационной нагрузкой. Вузу необходимо стремиться к упорядочиванию цифрового пространства. Использование единой образовательной платформы, регламентация времени и каналов коммуникации, отказ от практики дублирования информации в десятках чатов – все это снижает уровень фонового информационного шума и позволяет студенту сохранять ресурс внимания для учебных задач.

3. Изменение системы оценивания. Оценочные средства должны быть переориентированы с проверки воспроизведения информации на оценку способности ее применять. Тесты с выбором ответа, легко решаемые с помощью поисковиков, должны уступить место открытым вопросам, эссе, проектным заданиям, защите исследований, где требуется демонстрация самостоятельного мышления.

4. Повышение цифровой компетентности преподавателей. Реализация перечисленных условий невозможна без подготовки самого преподавателя. Необходимо обучение педагогических кадров методам работы в гибридной среде, способам противодействия когнитивным рискам, технологиям вовлечения студентов в глубокую познавательную деятельность.

Выводы. Когнитивные функции образуют операциональный базис учебной деятельности. Их согласованное взаимодействие обеспечивает не только академическую успешность, но и субъективное переживание успеха, питающее познавательную мотивацию. Сохранение и развитие когнитивных функций студентов в эпоху цифровизации требует не отказа от технологий, а их педагогически выверенной интеграции с традиционными методами, основанными на понимании закономерностей работы человеческого мышления и механизмов смыслообразования. Ключевая задача – превратить вуз в пространство, где информация превращается в знание, а знание – в профессиональную компетентность.

Литература:

1. Блинов, В.И. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина. – Москва: Перо, 2019. – 24 с.

2. Воронина, Д.К. Генеративный искусственный интеллект в языковом образовании: пути решения проблемы плагиата / Д.К. Воронина, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 5 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-5

3. Габдуллина, А.Ш. Влияние цифровизации на когнитивные функции обучающихся в вузе в рамках иноязычного обучения / А.Ш. Габдуллина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 4. – С. 395-403
4. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л.В. Константинова, В.В. Ворожихин, А.М. Петров [и др.] // Открытое образование. – 2023. – Т. 27. – № 2. – С. 36-48. – DOI: 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48
5. Донцов, М.А. Генеративный искусственный интеллект в работе преподавателя / М.А. Донцов // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2025. – № 1. – С. 21-28
6. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург, 2001. – 224 с.
7. Каптерев, А.И. Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования / А.И. Каптерев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 255-264
8. Катханова, Ю.Ф. Искусственный интеллект в образовательном пространстве / Ю.Ф. Катханова, С. Юй, А.И. Корыгин // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3-1. – С. 215-222
9. Клименко, А.В. Когнитивная культура студентов в условиях цифрового образования / А.В. Клименко, М.Л. Несмелова, М.В. Пономарев, С.Ю. Рафалюк // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1(1). – С. 18-29. – DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-18-29
10. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. – Москва: Перо, 2019. – 72 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1973. – 424 с.
12. Тихонова, Н.В. Грамотность педагога в области искусственного интеллекта: теоретический анализ понятия / Н.В. Тихонова, Д.Р. Сабирова // Образование и наука. – 2025. – Т. 27. – № 6. – С. 180-206. – DOI: 10.17853/1994-5639-2025-6-180-206
13. Храпов, С.А. Кризис сознания: «когнитивный ответ» техногенной цивилизации / С.А. Храпов // Вопросы философии. – 2019. – № 1. – С. 88-95. – DOI: 10.31857/S004287440003623-0
14. Эволюция. Мышление. Сознание (Когнитивный подход и эпистемология) / под ред. И.П. Меркулова. – Москва: Канон +, 2004. – 352 с.

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат технических наук, доцент Булганина Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. Современная профессиональная подготовка менеджеров требует интеграции цифровых инструментов, соответствующих реалиям управления в условиях цифровой экономики. В статье обосновывается актуальность использования нейросетей в образовательном процессе высшей школы как средства формирования востребованных компетенций будущих управленцев. Целью работы является теоретическое обоснование и практическая конкретизация подходов к применению технологий искусственного интеллекта при изучении управленческих дисциплин. На основе анализа научной литературы систематизированы дидактические возможности нейросетей, выявлены сопутствующие риски и ограничения. Особое внимание уделяется потребности в сквозном использовании ИИ-инструментов на протяжении всего периода обучения. В статье представлен пример интеграции нейросетей в дисциплины учебного плана («Основы менеджмента», «Управленческие решения», «Управление проектами», подготовка ВКР и др.), включающая цели применения и конкретные примеры заданий. Методологической основой выступили положения компетентностного и цифрового подходов в образовании. Результатом исследования стала разработка практико-ориентированных рекомендаций по внедрению нейросетей в процесс подготовки бакалавров менеджмента. Делается вывод о необходимости методического сопровождения и развития критического мышления студентов как условия эффективного использования ИИ.
Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, профессиональная подготовка, менеджмент, высшее образование, управленческие дисциплины, дидактический потенциал, цифровые компетенции.
Annotation. Modern professional training of managers requires the integration of digital tools that correspond to the realities of management in the digital economy. The article substantiates the relevance of using neural networks in the higher education process as a means of developing sought-after competencies in future managers. The aim of the work is the theoretical substantiation and practical specification of approaches to the application of artificial intelligence technologies in the study of management disciplines. Based on the analysis of scientific literature, the didactic capabilities of neural networks are systematized, and associated risks and limitations are identified. Special attention is paid to the need for the cross-cutting use of AI tools throughout the entire period of study. The article presents the author's matrix for integrating neural networks into the curriculum disciplines («Fundamentals of Management», «Management Decisions», «Project Management», final qualifying paper preparation, etc.), including the purposes of application and specific examples of assignments. The methodological basis is formed by the provisions of competence-based and digital approaches in education. The result of the study was the development of practice-oriented recommendations for the implementation of neural networks in the training process of bachelor's students in management. It is concluded that methodological support and the development of students' critical thinking are necessary conditions for the effective use of AI.
Key words: neural networks, artificial intelligence, professional training, management, higher education, management disciplines, didactic potential, digital competencies.

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется активной интеграцией технологий искусственного интеллекта, в частности нейросетей, в учебный процесс. Возможности нейросетей сегодня выходят далеко

за рамки автоматизации рутинных задач: они способны генерировать учебный контент, адаптировать образовательные траектории под индивидуальные особенности студентов, моделировать сложные коммуникативные сценарии и проводить первичный анализ эффективности усвоения материала. Эти технологии открывают беспрецедентные перспективы для формирования профессиональных компетенций, делая обучение более гибким и практико-ориентированным [1; 4].

Особую значимость применение нейросетей приобретает в профессиональной подготовке будущих менеджеров, чья деятельность неразрывно связана с обработкой больших объемов информации, прогнозированием, принятием решений в условиях неопределенности и коммуникацией. Включение инструментов на базе ИИ в образовательные программы позволяет моделировать реальные бизнес-ситуации, анализировать кейсы с высокой точностью и развивать у студентов навыки работы с современным аналитическим инструментарием, что является необходимым условием их конкурентоспособности на рынке труда [4].

Однако анализ сложившейся практики подготовки менеджеров позволяет выявить ряд существенных противоречий. С одной стороны, существует объективная потребность в подготовке специалистов, владеющих передовыми цифровыми технологиями. С другой стороны, наблюдается недостаточная разработанность методик интеграции нейросетей в образовательный процесс, что приводит к противоречию между стремительным развитием технологий и консервативностью педагогических подходов, а также между необходимостью развития критического мышления и риском делегирования нейросетям ключевых аналитических функций без должной рефлексии.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных путей разрешения обозначенных противоречий и научно-методического обоснования использования потенциала нейросетей для качественной профессиональной подготовки будущих менеджеров в условиях цифровой трансформации образования.

Цель исследования заключается в разработке и обосновании практических подходов к интеграции нейросетей в преподавание конкретных управленческих дисциплин путем определения содержания учебных задач, выполняемых будущими менеджерами с использованием ИИ-инструментов.

Задачи:

1. Определить дидактический потенциал нейросетей в рамках дисциплин управленческого цикла;
2. Представить пример интеграции нейросетей в дисциплины учебного плана подготовки будущих менеджеров;
3. Сформулировать методические рекомендации для преподавателей по внедрению нейросетей в учебные курсы.

Изложение основного материала статьи. Интеграция нейросетевых технологий в процесс подготовки управленческих кадров обусловлена комплексом факторов, которые можно объединить в следующие группы [4]:

1. Возрастание сложности объектов управления и условий управленческой деятельности.

Современный менеджер работает в цифровой среде, где объектами управления все чаще становятся данные и алгоритмы, а количество условий, которое необходимо учитывать при принятии решений, непрерывно возрастает. Игнорирование нейросетей в обучении приводит к формированию специалиста, не готового к работе в реальных условиях цифровой экономики [7].

2. Необходимость формирования у будущих менеджеров новых профессиональных компетенций.

Требования к профессиональной компетенции менеджера сегодня включают не только традиционные управленческие функции, но и способность ставить задачи для ИИ-систем, интерпретировать результаты машинной аналитики, принимать решения на основе данных, обработанных нейросетями.

3. Дидактический потенциал нейросетей как средств обучения представляет сегодня широкие возможности их использования в разных направлениях:

– моделирование сложных многокомпонентныех бизнес-ситуации с высокой степенью реалистичности;

– обеспечение мгновенной обратной связи при разборе управленческих кейсов;

– создание адаптивных траекторий обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов и др. [6].

4. Необходимость интенсификации образовательного процесса за счет передачи нейросетям многих рутинных операций, таких как проверка типовых заданий, генерация вариативных задач, подбор актуальных примеров из бизнес-практики и пр. Это освобождает время преподавателя для творческого взаимодействия со студентами [13].

5. Соответствие возможностей нейросетей запросам нового поколения обучающихся.

Современные студенты, относящиеся к поколению цифровых аборигенов, ожидают от образования использования актуальных технологий. Включение нейросетей в учебный процесс повышает мотивацию и воспринимается как естественное дополнение к обучению, а не как искусственный элемент.

6. Требования рынка труда и конкурентоспособность выпускников.

Работодатели все чаще включают в требования к кандидатам навыки работы с ИИ-инструментами. Выпускник, не владеющий нейросетевыми технологиями, оказывается менее конкурентоспособным по сравнению с теми, кто интегрировал их в свою профессиональную подготовку [12].

Таким образом, потребность использования нейросетей в подготовке менеджеров носит системный характер и продиктована глубинными изменениями в содержании управленческого труда, педагогических технологиях и социальных ожиданиях от высшего образования. Анализ научных работ позволяет выделить ключевые направления использования нейросетей, обладающих значимым дидактическим ресурсом именно для обучения будущих менеджеров [4; 7]. Прежде всего, потенциал нейросетей при профессиональной подготовке будущих менеджеров может быть использован для создания инновационных диагностических и обучающих материалов. Генеративный искусственный интеллект позволяет ускорять формирование образовательного контента, автоматизировать его оформление, что повышает вовлеченность обучающихся и делает образовательный процесс более эмоционально насыщенным [2; 11]. Например, в публикации Т.Г. Галактионовой, представлен подход, основанный на визуальных сценариях, который может быть адаптирован и для подготовки менеджеров: моделирование типичных управленческих ситуаций, деловых переговоров или конфликтов в визуальной, «комиксной» форме с помощью ИИ способствует развитию аналитических и коммуникативных навыков, делая обучение более приближенным к реальной практике [3].

Другим важным аспектом дидактического потенциала является возможность применения нейросетей как вспомогательного инструмента в самостоятельной работе студентов [3; 5]. Экспериментальные данные, полученные в ходе подготовки выпускных квалификационных работ бакалаврами менеджмента, демонстрируют, что использование нейросетей студентами экспериментальной группы не только не снизило качество итоговых результатов, но и способствовало повышению академической успеваемости и сокращению количества попыток преодоления порога оригинальности текста. Авторы исследования подчеркивают неизбежность и даже необходимость интеграции ИИ в учебный процесс, так как это позволяет студентам более эффективно структурировать материал, проводить первичный анализ данных и генерировать идеи, что особенно ценно для будущих управленцев, работающих в условиях информационной перегрузки [5].

Интеграция технологий искусственного интеллекта в высшее образование, открывая новые горизонты для

совершенствования профессиональной подготовки, неразрывно связана с необходимостью учета целого ряда рисков и ограничений. Этот процесс не может ограничиваться отдельными дисциплинами или разовыми мероприятиями. Формирование цифровых компетенций современного управленца требует системного подхода, при котором нейросети выступают сквозным инструментом, сопровождающим студента на всех этапах обучения – от первого курса до выпускной квалификационной работы [8-10]. Такой подход позволяет не только поэтапно осваивать возможности ИИ, но и формировать целостное понимание роли технологий в решении управленческих задач. Ниже представлены примеры использования нейросетей в ключевых дисциплинах подготовки менеджеров (таблица 1).

Таблица 1

Примеры интеграции нейросетей в учебный план профессиональной подготовки будущих менеджеров

Дисциплина учебного плана	Курс	Цель дисциплины	Цель использования нейросетей	Примеры заданий с использованием нейросетей
Основы менеджмента	1	Формирование базовых представлений о функциях, принципах и методах управления организацией	Демонстрация возможностей ИИ как инструмента информационной поддержки управленческих решений; развитие навыков постановки задач	1. Используя нейросеть (например, ChatGPT), сгенерировать 10 определений понятия «менеджмент», сравнить их с определениями из учебников и выделить ключевые различия. 2. С помощью ИИ составить список современных проблем менеджмента в выбранной отрасли и предложить возможные пути их решения.
Основы прогнозирования	2	Овладение методами и моделями прогнозирования экономических и социальных процессов	Использование нейросетей для обработки временных рядов, выявления скрытых закономерностей и автоматизации расчетов	1. Загрузить в нейросеть (например, в инструменты на базе ИИ для анализа данных) статистику продаж за 3 года и запросить прогноз на следующий период с пояснением ключевых факторов. 2. Сравнить прогноз, полученный традиционным методом (скользящая средняя), с прогнозом, сгенерированным нейросетью. Оценить точность и аргументировать выбор.
Исследование систем управления	3	Формирование навыков анализа, диагностики и совершенствования систем управления организациями	Применение ИИ для анализа текстовой информации (отчеты, интервью) и визуализации организационных структур и процессов	1. Провести анализ миссии и стратегии реальной компании. С помощью нейросети сгенерировать альтернативные варианты стратегии и оценить их с помощью SWOT-анализа, выполненного ИИ. 2. На основе текстового описания компании попросить нейросеть визуализировать предполагаемую организационную структуру и выявить ее потенциальные слабые места.
Управленческие решения	3	Освоение технологии разработки, принятия и реализации управленческих решений в условиях неопределенности	Моделирование последствий решений, генерация альтернатив, оценка рисков с помощью ИИ	1. Создать в нейросети описание проблемной ситуации (например, снижение лояльности клиентов). Попросить ИИ сгенерировать 5 альтернативных решений и провести их сравнительный анализ по заданным критериям. 2. Смоделировать ситуацию и попросить нейросеть выступить в роли «оппонента» или «критика», выявив слабые места предложенного студентом решения.
Основы менеджмента	1	Формирование базовых представлений о функциях, принципах и методах управления организацией	Демонстрация возможностей ИИ как инструмента информационной поддержки управленческих решений; развитие навыков постановки задач	1. Используя нейросеть (например, ChatGPT), сгенерировать 10 определений понятия «менеджмент», сравнить их с определениями из учебников и выделить ключевые различия. 2. С помощью ИИ составить список современных проблем менеджмента в выбранной отрасли и предложить возможные пути их решения.
Основы прогнозирования	2	Овладение методами и моделями прогнозирования экономических и социальных процессов	Использование нейросетей для обработки временных рядов, выявления скрытых закономерностей и автоматизации расчетов	1. Загрузить в нейросеть (например, в инструменты на базе ИИ для анализа данных) статистику продаж за 3 года и запросить прогноз на следующий период с пояснением ключевых факторов. 2. Сравнить прогноз, полученный традиционным методом (скользящая средняя), с прогнозом, сгенерированным нейросетью. Оценить точность и аргументировать выбор.

Таблица 1 (продолжение)

Примеры интеграции нейросетей в учебный план профессиональной подготовки будущих менеджеров

Дисциплина учебного плана	Курс	Цель дисциплины	Цель использования нейросетей	Примеры заданий с использованием нейросетей
Исследование систем управления	3	Формирование навыков анализа, диагностики и совершенствования систем управления организациями	Применение ИИ для анализа текстовой информации (отчеты, интервью) и визуализации организационных структур и процессов	1. Провести анализ миссии и стратегии реальной компании. С помощью нейросети сгенерировать альтернативные варианты стратегии и оценить их с помощью SWOT-анализа, выполненного ИИ. 2. На основе текстового описания компании попросить нейросеть визуализировать предполагаемую организационную структуру и выявить ее потенциальные слабые места.
Управленческие решения	3	Освоение технологии разработки, принятия и реализации управленческих решений в условиях неопределенности	Моделирование последствий решений, генерация альтернатив, оценка рисков с помощью ИИ	1. Создать в нейросети описание проблемной ситуации (например, снижение лояльности клиентов). Попросить ИИ сгенерировать 5 альтернативных решений и провести их сравнительный анализ по заданным критериям. 2. Смоделировать ситуацию и попросить нейросеть выступить в роли «оппонента» или «критика», выявив слабые места предложенного студентом решения.
Управление проектами	4	Формирование компетенций в области инициации, планирования, исполнения и завершения проектов	Автоматизация планирования, распределения ресурсов, генерация проектной документации	1. Описать идею проекта и с помощью нейросети разработать иерархическую структуру работ (WBS) и диаграмму Ганта. 2. Использовать ИИ для составления текста презентации проекта для инвесторов и генерации идей для визуального оформления слайдов.
Организационное проектирование	4	Освоение методов проектирования и реорганизации структур управления	Использование нейросетей для анализа соответствия структуры стратегии и моделирования изменений	1. Загрузить в нейросеть стратегию компании (например, «лидерство по издержкам») и попросить смоделировать оптимальную организационную структуру, обосновав распределение полномочий. 2. Создать описание компании с проблемами бюрократизации. Попросить ИИ предложить варианты перехода к более гибкой (адаптивной) структуре.
Подготовка ВКР	4	Демонстрация сформированных компетенций в ходе самостоятельного исследования	Повышение эффективности работы с литературой, анализ данных, оформление результатов (при контролируемом использовании)	1. Использовать нейросеть для первичного анализа и аннотирования научных статей по теме исследования. 2. Применить ИИ для обработки результатов опроса (например, выявление скрытых закономерностей, кластеризация ответов). 3. Проверить сгенерированные ИИ фрагменты текста на соответствие логике исследования, исправить и дополнить их (задание на развитие критического мышления).

Представленная таблица демонстрирует логику «сквозного» применения нейросетей: от ознакомительных заданий на первом курсе к полноценному инструментальному использованию на старших курсах, что соответствует принципам последовательности и преемственности в высшем образовании.

Выводы. Таким образом, дидактический потенциал нейросетей в подготовке менеджеров заключается в усилении практико-ориентированности, индивидуализации и визуализации обучения, а также в повышении эффективности самостоятельной работы. Но этот потенциал может быть реализован только при условии методически грамотного сопровождения, развития критического мышления у студентов и четкого нормативного регулирования со стороны образовательных учреждений, что позволит превратить нейросети из угрозы академической честности в мощный инструмент профессионального становления.

Литература:

1. Везетиу, Е.В. Искусственный интеллект как инновационный инструмент внедрения современных средств обучения в образовательный процесс высших учебных заведений / Е.В. Везетиу, Н.Б. Ромаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 73-77

2. Витковский, А.Н. Применение изображений, сгенерированных нейросетью, в рамках учебных заданий студентов графического дизайна / А.Н. Витковский, Н.И. Меркулова // Наука на благо человечества: материалы Междунар. науч. конф. молодых ученых. Статьи преподавателей и аспирантов. – Москва, 2023. – 195 с.

3. Галактионова, Т.Г. Диагностика познавательного интереса через визуальные сценарии: возможности генеративного искусственного интеллекта / Т.Г. Галактионова, С.С. Крюкова, А.Н. Прольгин, К.В. Эйнем // Бизнес. Образование. Право. – 2025. – № 3(72). – С. 294-303

4. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л.В. Константинова, В.В. Ворожихин, А.М. Петров [и др.] // Открытое образование. – 2023. – Т. 27. – № 2. – С. 36-48. – DOI: 10.21686/1818-4243-

2023-2-36-48
5. Деревянкина, О.М. Использование искусственного интеллекта бакалаврами направления «Менеджмент» при подготовке выпускной квалификационной работы / О.М. Деревянкина // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 4. – С. 124-133
6. Донцов, М.А. Генеративный искусственный интеллект в работе преподавателя / М.А. Донцов // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2025. – № 1. – С. 21-28
7. Завьялова, Н.Б. Место и роль проектной работы в подготовке специалистов для современной экономики / Н.Б. Завьялова, О.В. Сагинова, А.А. Стукалова, С.М. Максимова // Российское предпринимательство. – 2017. – Т. 18. – № 19. – С. 2759-2768. – DOI: 10.18334/rp.18.19.38369
8. Казаченок, В.В. Применение нейронных сетей в обучении / В.В. Казаченок // Информатика и образование. – 2020. – № 2. – С. 41-47. – DOI: 10.32517/0234-0453-2020-35-2-41-47
9. Каптерев, А.И. Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования / А.И. Каптерев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 255-264
10. Катханова, Ю.Ф. Искусственный интеллект в образовательном пространстве / Ю.Ф. Катханова, С. Юй, А.И. Корыгин // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3-1. – С. 215-222
11. Курбанова, З.С. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки / З.С. Курбанова, Н.П. Исмаилова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3. – С. 309-311
12. Молчанова, О.П. Искусственный интеллект в преподавании управленческих дисциплин: возможности и риски / О.П. Молчанова, И.Д. Бурак, С.В. Щелокова // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. – 2025. – Т. 60. – № 3. – С. 348-365. – DOI: 10.55959/MSU0130-0105-6-60-3-15
13. Терехова, Е.С. Анализ востребованности использования нейросетей для решения учебных задач / Е.С. Терехова, Н.Н. Пучкова, Л.В. Новикова // Концепт. – 2024. – № 8. – С. 1-17. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11123

Педагогика

УДК 376.1
кандидат педагогических наук, доцент, полковник полиции,
начальник кафедры информатики и математики Разбегаев Павел Витальевич
ФГКОУ ВО «Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Волгоград)

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ГРУППЫ В ВУЗАХ МВД РОССИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Научно-исследовательские группы в вузах МВД России рассматриваются автором как действенный инструмент формирования компетенций в области обеспечения национальной безопасности преподавателей высшей школы. В статье доказывается актуальность исследуемой проблемы, определены педагогические подходы к формированию профессиональных компетенций в высшей школе, обозначена специфика научной деятельности в системе МВД России. Автор рассматривает научно-исследовательскую группу как организационную форму деятельности преподавателей вузов. Исследователем определено организационно-педагогическое содержание деятельности научно-исследовательских групп в вузах МВД России; представлена интеграция результатов деятельности научно-исследовательской группы в учебно-воспитательный процесс вуза. Особенности деятельности научно-исследовательских групп рассматриваются на примере их функционирования в федеральном государственном казенном образовательном учреждении высшего образовании «Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации».
Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, научно-исследовательская деятельность, компетенция, компетентностный подход, научно-исследовательская группа.
Annotation. The author considers research groups in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia as an effective tool for the formation of competencies in the field of national security of higher school teachers. The article proves the relevance of the problem under study, defines pedagogical approaches to the formation of professional competencies in higher education, identifies the specifics of scientific activity in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author considers the research group as an organizational form of activity of university teachers. The researcher determined the organizational and pedagogical content of the activities of research groups in the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia; the integration of the results of the research group's activities into the educational process of the university is presented. The specifics of the activities of research groups are considered by the example of their functioning in the federal state-funded educational institution of higher education «Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation».
Key words: educational process, research activity, competence, competence approach, research group.

Введение. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена критическим разрывом между требованиями современного общества к правоохранительной деятельности и скоростью адаптации системы подготовки кадров в системе МВД России.

В условиях глобальной цифровизации и экспоненциального роста киберпреступности [1] традиционных подходов к обучению сотрудников становится недостаточно. Современные вызовы национальной безопасности требуют от выпускников вузов МВД России не просто знания законов, но и владения цифровыми компетенциями, навыками работы с большими данными, методами прогностической аналитики и противодействия высокотехнологичным угрозам. Можно утверждать, что качество подготовки кадров для системы МВД России напрямую зависит от научной компетентности самого преподавательского состава. Преподаватель, не интегрированный в передовые научные исследования, не способен транслировать обучающимся актуальные знания и технологии, необходимые для эффективного реагирования на новые виды преступлений. Таким образом, обеспечение соответствия компетенции профессорско-преподавательского состава современным реалиям является императивом национальной безопасности.

В связи с этим целесообразно отметить, что именно роль преподавателя высшей школы МВД России выступает ключевым и определяющим фактором в обеспечении требуемого качества подготовки кадров. В ведомственной системе образования преподаватель выполняет следующие функции: транслятор фундаментальных знаний, научный исследователь, эксперт-практик. Именно от его вовлеченности в передовую научную деятельность напрямую зависит, насколько оперативно и качественно учебный контент будет адаптирован к быстро меняющейся оперативной обстановке.

Преподаватель, активно занимающийся наукой, становится проводником инноваций, гарантируя, что у будущих сотрудников будут сформированы компетенции, основанные на последних научных разработках, а не устаревших доктринах, актуально для поддержания правопорядка в высокотехнологичной среде.

Активная научная деятельность преподавателя вуза МВД России не просто желательна – данное требование нормативно закреплено в нормативно-правовой базе, регулирующей образовательную деятельность [2].

В соответствии с действующими Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) высшего образования, а также соответствующими Профессиональными стандартами, качество образовательных программ напрямую зависит от интеграции результатов научно-исследовательской работы в учебно-воспитательный процесс. Для преподавателей ведомственных вузов системы МВД России это требование приобретает особую значимость: активное участие в прикладных и фундаментальных исследованиях является обязательным условием для подтверждения соответствия занимаемой должности. Игнорирование научной составляющей подрывает легитимность учебно-воспитательного процесса и снижает уровень компетентности будущих правоохранителей, порождая ряд проблем: разрыв между теоретическим знанием, получаемым в вузе, и практической деятельностью правоохранительных органов; недостаточную систематизацию механизмов, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие, включая научную составляющую, профессорско-преподавательского состава.

Целью исследования является выявление роли научно-исследовательских групп (НИГ) в вузах МВД России как инструмента системного формирования компетенций преподавателей в области обеспечения национальной безопасности.

Задачи данного исследования следующие:

– охарактеризовать структуру и функции НИГ в системе МВД России;

– раскрыть специфические компетенции, формируемые через участие в НИГ;

– обозначить пути интеграции результатов деятельности НИГ в учебно-воспитательный процесс.

Объект исследования: система повышения квалификации и профессионального развития профессорско-преподавательского состава вузов МВД России. Предмет исследования: научно-исследовательская группа как инструмент формирования компетенций преподавателей в обеспечения национальной безопасности.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим теоретико-методологические основы функционирования научно-исследовательской деятельности в ведомственном образовании. Теоретической базой для формирования компетенций преподавателей вузов МВД России является компетентностный подход. Этот подход предполагает формирование профессиональных компетенций путем акцентирования внимания на приобретение конкретных практических навыков и опыта решения профессиональных задач [3; 4].

Ключевыми элементами данного подхода являются:

– формирование профессионально значимых качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности сотрудников полиции;

– обучение методикам организации образовательного процесса, способствующим развитию личностных и профессиональных качеств обучающихся;

– освоение технологий формирования профессионального сознания будущих специалистов правоохранительных органов.

Компетентностно-деятельностный подход, как разновидность компетентностного подхода, призван конкретизировать поставленные задачи. Его главная цель заключается в развитии способностей преподавателя организовывать образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся могли эффективно решать профессиональные задачи в рамках теоретической и практической деятельности, в реальных условиях службы [5].

Научная деятельность в системе МВД России характеризуется рядом особенностей, обусловленных спецификой правоохранительной сферы в целях обеспечения безопасности государства и общества. Краткое изложение ключевых аспектов научно-исследовательской деятельности представлено ниже:

– направленность исследований на решение практических задач охраны правопорядка, профилактики преступлений и обеспечение общественной безопасности;

– комплексность научных изысканий, включающих изучение правовых, криминологических, психологических и социологических аспектов преступности и правонарушений;

– важность междисциплинарного взаимодействия между различными научными направлениями для разработки эффективных мер борьбы с преступлениями и правонарушениями;

– необходимость постоянного обновления знаний и совершенствования методик исследования в связи с динамичностью современной криминальной обстановки.

Рассмотрим организационно-педагогическое содержание деятельности НИГ в вузах МВД России. Оно определятся следующими моментами:

– типология и структура НИГ в системе МВД России;

– влияние участия в НИГ на формирование ключевых компетенций преподавателей.

Научно-исследовательские группы в системе МВД России можно классифицировать по следующим основаниям (направленности): прикладные, теоретические, междисциплинарные.

Участия в деятельности НИГ оказывает влияние на формирование ключевых компетенций преподавателей, а именно:

– научно-исследовательские компетенции (навыки формулирования гипотез, работы с большими данными, экспертизы);

– научно-педагогические компетенции (способность интегрировать актуальные научные результаты в учебные курсы (актуализация содержания);

– практико-ориентированные компетенции (навыки взаимодействия с экспертными структурами и подразделениями практического блока МВД.

Перечислим методы и формы работы НИГ: проведение прикладных научно-исследовательских работ по заказу органов внутренних дел; публикационная активность (монографии, статьи в изданиях из перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, ученой степени доктора наук); организация совместных семинаров и «круглых столов» с представителями практических подразделений.

Интеграция результатов деятельности НИГ в образовательный процесс подразумевает следующую последовательность действий: заказ практики – работа НИГ – формирование компетенций ППС – актуализация учебного контента.

Следует отметить, что содержание рабочих программ учебных дисциплин актуализируется с учетом исследуемых проблем и полученных результатов в рамках НИГ: включение результатов НИР в качестве кейсов и практических заданий для обучающихся; создание новых междисциплинарных курсов, основанных на последних научных разработках.

Оценка эффективности интеграции НИГ в учебно-воспитательный процесс возможна по следующим критериям:

уровень сформированности компетенций ППС (индексы цитируемости, количество выполненных прикладных НИР), отзывы руководителей практики о выпускниках.

Рассмотрим примеры функционирования НИГ на примере ВА МВД России. Научно-исследовательская группа академии создается в целях привлечения профессорско-преподавательского состава, адъюнктов очной и заочной формы обучения, курсантов и слушателей к решению актуальных проблем организации и применению и распространению положительного опыта в деятельности академии.

В академии функционирует НИГ «Научно-техническая лаборатория по обслуживанию и ремонту беспилотных и робототехнических средств». Направлением деятельности данной НИГ является изучение возможностей обслуживания и ремонта беспилотных робототехнических средств.

Результаты деятельности данной НИГ представлены:

– в виде создания новых междисциплинарных курсов, основанных на последних научных разработках (Дополнительная профессиональная программа «Повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, выполняющих оперативно-служебные задачи с применением беспилотных воздушных судов с максимальной взлетной массой 30 кг и менее (внешние пилоты БВС)»;

– в форме статей, входящих в РИНЦ [6; 7];

– в форме статей, в изданиях из перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, ученой степени доктора наук [8].

Также в академии функционирует НИГ «Программа профессионального обучения повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, выполняющих оперативно-служебные задачи с применением беспилотных воздушных судов самолетного типа (внешние пилоты беспилотных воздушных судов)».

Направлением деятельности данной НИГ является совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, привлекаемых к выполнению оперативно-служебных задач с применением беспилотных воздушных судов.

Результаты деятельности данной НИГ представлены в реализации план-графика мероприятий по формированию организационно-педагогических условий реализации программы «Повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, выполняющих оперативно-служебные задачи с применением беспилотных воздушных судов самолетного типа (внешние пилоты БВС)», включающего следующие компоненты:

– целевая направленность: ориентация программы на решение конкретных оперативно-служебных задач, стоящих перед сотрудниками органов внутренних дел;

– практическая направленность: преобладание практических занятий над теоретическими, использование тренажеров и полигонов, имитирующих реальные условия оперативно-служебной деятельности;

– интерактивность: использование активных и интерактивных методов обучения, стимулирующих самостоятельную работу и творческое мышление обучающихся;

– индивидуальный подход: учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого обучающегося;

– компетентность преподавательского состава: привлечение к преподаванию квалифицированных специалистов, обладающих опытом работы с БВС и знаниями в области тактики применения БВС в деятельности ОВД;

– современное материально-техническое обеспечение: обеспечение наличия современного оборудования, программного обеспечения, тренажеров и БВС;

– эффективная система оценки результатов обучения: использование надежной и объективной системы оценки знаний, умений и навыков обучающихся;

– обратная связь: сбор и анализ отзывов обучающихся о качестве обучения и учет их пожеланий при совершенствовании программы.

Выводы. Сегодня научно-исследовательские группы представляют собой один из основных инструментов развития профессиональный компетенций преподавателей вузов МВД России в области обеспечения национальной безопасности.

Приведенный опыт функционирования научно-исследовательских групп в ВА МВД России позволяет сделать вывод, что их деятельность выступает как инструмент формирования компетенций в области обеспечения национальной безопасности преподавателей высшей школы. Предметом дальнейшего исследования в данной области могут стать вопросы по совершенствованию системы стимулирования участия преподавателей в НИГ, разработка рекомендаций по оптимизации механизмов обмена научными кадрами между НИГ и профильными кафедрами академии.

Литература:

1. Владимир Колокольцев принял участие в заседании Общественного совета при МВД России, на котором обсуждались вопросы противодействия киберпреступности // МВД России. – 2024. – URL: https://мвд.рф/Novosti/item/55453116/ (дата обращения: 10.03.2026)

2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. – Москва: Проспект, 2025. – 255 с.

3. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85-91

4. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4(4). – С. 16-31

5. Кузнецова, Н.В. Приоритетные направления в моделировании процесса профессионального обучения сотрудников правоохранительных органов / Н.В. Кузнецова // Педагогическое образование. – 2024. – № 9. – С. 71-77

6. Разбегаев, П.В. Научно-техническая лаборатория по обслуживанию и ремонту беспилотных и робототехнических средств как инновационная образовательная среда / П.В. Разбегаев // Опыт и традиции подготовки полицейских кадров: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. и Междунар. круглого стола. – Волгоград, 2025. – С. 131-137

7. Разбегаев, П.В. Полицейская робототехника: история и перспективы применения / П.В. Разбегаев; редкол. И.Н. Старостенко, Е.В. Михайленко, М.В. Шарпан [и др.] // Математические методы и информационно-технические средства: материалы XX Междунар. науч.-практ. конф., 6 июня 2024 г. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2024. – С. 253-258

8. Аликина, С.В. Научно-техническая лаборатория по обслуживанию и ремонту беспилотных и робототехнических средств: опыт создания и педагогический потенциал / С.В. Аликина, Д.Л. Еськин // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 151-154

УДК 378.1

кандидат технических наук, профессор Расходов Александр Евгеньевич
Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения
высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Григорьева Елена Валерьевна
Казанский федеральный университет (г. Казань);
старший преподаватель Чугунова Элеонора Эльбрусовна
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань)

ОПЫТ И ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ И ПРИНЦИПОВ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается современный опыт трансформации высшего образования, направленный на преодоление разрыва между академической подготовкой и требованиями рынка труда. На основе анализа практик, российских и зарубежных университетов выявлены ключевые направления инновационных преобразований. Они включают в себя структурно-содержательную реформу образовательных программ, обновление дидактических методов и технологий, а также углубление интеграции с индустриальными партнерами. Особое внимание уделяется результатам реализации проектов, в рамках которых университеты получили возможность проектировать программы базового и специализированного высшего образования с учетом прогноза технологического развития и кадровых потребностей экономики. Систематизированы технологии реализации междисциплинарного подхода: интеграция STEM/STEAM-методик, создание междисциплинарных проектных команд, проведение проектных интенсивов и хакатонов, развитие коллабораций с бизнесом. Сформулированы ключевые принципы развития высшей школы в современных условиях. Они включают в себя системность преобразований, сочетание академической фундаментальности с гибкостью и практико-ориентированностью, проектирование программ на основе долгосрочного прогнозирования, персонализация и коллаборативность обучения, глубокая интеграция с индустрией. Особое внимание уделяется роли искусственного интеллекта в персонализации обучения, прогнозировании академических рисков и создании симуляторов. Делается вывод о становлении экосистемного подхода, в рамках которого университеты, бизнес, онлайн-платформы и корпоративные центры формируют единое пространство непрерывного развития человека.

Ключевые слова: высшее образование, инновационные подходы, пилотный проект, междисциплинарность, студентоцентрированное обучение, интеграция с индустрией, образовательные технологии, персонализация обучения.

Annotation. The article examines the current experience of transforming higher education, which aims to bridge the gap between academic training and the demands of the labor market. Based on an analysis of practices at Russian and foreign universities, the article identifies key areas for innovative transformations. These areas include structural and content-based reforms of educational programs, the updating of didactic methods and technologies, and the deepening of integration with industrial partners. Special attention is given to the results of projects that have enabled universities to design basic and specialized higher education programs that take into account the forecast of technological development and the workforce needs of the economy. The technologies for implementing an interdisciplinary approach have been systematized: integration of STEM/STEAM methods, creation of interdisciplinary project teams, conducting project intensives and hackathons, and development of collaborations with business. The key principles for the development of higher education in modern conditions have been formulated. These principles include systematic transformations, a combination of academic fundamentals with flexibility and practical orientation, program design based on long-term forecasting, personalized and collaborative learning, and deep integration with industry. Special attention is paid to the role of artificial intelligence in personalizing learning, predicting academic risks, and creating simulators. It is concluded that an ecosystem approach is emerging, in which universities, businesses, online platforms, and corporate centers form a unified space for continuous human development.

Key words: higher education, innovative approaches, pilot project, interdisciplinarity, student-centered learning, integration with industry, educational technologies, and personalized learning.

Введение. Система высшего образования вступает в эпоху фундаментальных преобразований. Классическая структура образовательного процесса, состоящая из аудиторных лекций и групповых семинаров, сохраняя свою академическую основу, снижает эффективность образовательных решений в контексте современных вызовов общества и динамично меняющимся требованиям экономики. Работодатели фиксируют необходимость доучивания выпускников, обеспечивая повышенную адаптивность и индивидуальный подход, в контексте повсеместной цифровой трансформации и прогресса в области искусственного интеллекта, ставят вопрос о пересмотре самих оснований университетской дидактики.

Особую актуальность проблема трансформации высшей школы приобретает в контексте поиска национальных моделей образования, способных обеспечить технологический суверенитет и формирование кадрового потенциала с учетом перспективных требований отраслевого развития. В России реализуется проекты по совершенствованию системы высшего образования, в рамках которого многие университеты перешли к апробации трёхуровневой модели: базовое высшее образование, специализированное высшее образование и аспирантура.

Анализ внедрения инновационных подходов и принципов развития высшей школы был сделан такими авторами как А.В. Виндилович [3], А.В. Крутых [4], М.И. Алексеевой [1], И.Е. Семенко [5] и другими.

Изложение основного материала статьи. Переход к новой модели высшего образования ознаменовался отказом от унифицированных стандартов в пользу гибкого создания структуры программного обеспечения, учитывающего специфику конкретных направлений подготовки и запросы индустрии. Опыт многих отечественных университетов демонстрирует переход к созданию образовательных программ, ориентированное на опережающее реагирование на технологические тренды и эволюцию потребностей в рабочей силе.

Центральным компонентом новой модели выступает модульный принцип построения программ. Учебный план формируется как конструктор, состоящий из трёх основных блоков: фундаментального ядра, обеспечивающего базовую академическую подготовку; профессиональных модулей, ориентированных на формирование конкретных компетенций; и модулей развития мягких навыков, необходимых для успешной профессиональной коммуникации.

Исследователи выделяют ряд базовых положений, определяющих структуру и содержание образовательных программ в новой модели: персонализация обучения, поддержка лидерских качеств студентов, стратегия предусматривает активное взаимодействие с центрами, формирующими основу научного знания и его практических реализаций, а также вовлечение работодателя в процесс образования на всех его этапах. Модель разработана с учётом принципов индивидуализации

образовательной траектории, что предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий с учётом способностей и профессиональных интересов каждого студента. Она демонстрирует возможность сохранения ценностно-смыслового ядра педагогического образования при одновременном усилении его практической составляющей. Параллельно со структурными изменениями содержания образования происходит глубокая трансформация методов обучения. Исследователи выделяют три центральных аспекта обновления университетской дидактики: студентоцентричное обучение, коллективное обучение и интегрированное обучение [7].

Студентоцентричный подход предполагает смещение фокуса с преподавания на учение: образовательный процесс смещает фокус, ставя студента в центр своей организации и реализации, а преподаватель выступает в роли фасилитатора и наставника. В мировой практике накоплен значительный опыт реализации этого подхода. Во многих технических институтах студенты ведут так называемые «журналы связей», фиксируя, как происходит интеграция новой информации в существующую когнитивную структуру материала.

Совместное обучение реализуется через проектную деятельность, кейс-методы, ролевые игры и симуляции. Во многих учебных заведениях многообразие подходов совместного обучения основной акцент делается на развитие аналитических способностей и навыков эффективного общения и коллективного решения задач. Университеты реализуют модель «Студенты как партнёры», в рамках которой обучающиеся активно вовлекаются в процесс совершенствования учебных модулей, участвуют в программах взаимного наставничества, когда опытные студенты способствуют быстрой адаптации новичков к университетской среде.

Мультиформатное обучение становится возможным благодаря активному внедрению цифровых платформ, гибридных курсов, симуляторов и иммерсивных технологий. Университеты создают образовательную экосистему, объединяющую большинство курсов университета и предлагающую инструменты для коллективного взаимодействия, платформы для командной работы, системы обмена информацией в рамках проекта [6].

Особую роль в трансформации образовательного процесса играют технологии искусственного интеллекта. Искусственный интеллект предоставляет преподавателям мощные инструменты для оптимизации учебного процесса. Он автоматизирует проверку заданий, углубленно анализирует успеваемость студентов, заблаговременно выявляет риски академической неуспеваемости и способствует созданию персонализированных образовательных маршрутов

Реализация междисциплинарного подхода в высшем образовании осуществляется с помощью четырех ключевых технологий. Первая технология – интеграция междисциплинарных техник на примере STEM и STEAM-подходов. Они ориентированы на подготовку специалистов, способных работать на стыке естественных наук, технологий, инженерных расчётов и математического моделирования. Данные подходы предполагают развитие не только аналитических, но и творческих способностей, креативного мышления и эстетического восприятия.

Вторая технология – создание междисциплинарных проектных команд, в рамках которых студенты различных направлений подготовки совместно решают комплексные задачи. Третий формат – проведение междисциплинарных образовательных мероприятий (хакатонов, проектных интенсивов, стратегических сессий), позволяющих в сжатые сроки получить результат на стыке различных областей знания. Четвёртое направление – развитие коллабораций с бизнесом и промышленностью, когда реальные производственные задачи требуют привлечения специалистов разного профиля. Результаты опроса студентов и преподавателей, представленные в исследовании, свидетельствуют о высокой эффективности междисциплинарных практик, хотя респонденты отмечают и определённые трудности их внедрения, связанные с необходимостью перестройки сложившихся организационных и методических структур.

Развитие сотрудничества университетов с промышленностью становится одним из важнейших факторов устойчивого развития экономики. Опыт многих университетов демонстрирует эволюцию форматов взаимодействия с индустриальными партнёрами – от разовых проектов к долгосрочным стратегическим альянсам. Ключевым инструментом такого взаимодействия становятся рамочные договоры, заключаемые на длительный период. Такой формат предполагает не просто финансирование конкретных работ, а постоянные контакты специалистов университета и компании для синхронизации тематики научно-технологических задач и прогнозирования перспективных направлений исследований. Важным результатом такой кооперации становится создание совместных лабораторий и центров, призванных решать задачи конкретных предприятий с участием студентов и аспирантов. Это позволяет будущим специалистам ещё в процессе обучения погружаться в реальную производственную повестку [2].

Осмысление инновационных подходов к развитию высшей школы приводит к пониманию того, что единая универсальная модель образования уступает место многообразию форматов, каждый из которых отвечает запросам определённой аудитории и решает специфические задачи. Прогнозируется, что будущее высшего образования будет определяться не победой одной модели над другими, а их сосуществованием и гибридизацией, когда студент сможет собирать индивидуальную образовательную траекторию из курсов различных провайдеров.

Выводы. Проведённый анализ опыта и практики внедрения инновационных подходов в высшей школе позволяет сделать ряд выводов относительно ключевых принципов развития современного университетского образования. Трансформация высшей школы носит системный характер и затрагивает все компоненты образовательного процесса: от структуры программ и содержания обучения до методов преподавания, и способов оценки результатов. Переход от жёстких учебных планов к гибким модульным конструкциям, от пассивного усвоения знаний к активному проектно-ориентированному обучению, от изолированности вузов к глубокой интеграции с индустрией – таковы основные векторы изменений.

Сохранение фундаментального ядра подготовки дополняется возможностью выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и усилением практической составляющей за счёт вовлечения работодателей. При этом важнейшим принципом становится проектирование программ на основе прогноза развития технологий и долгосрочных кадровых потребностей. Обновление дидактических методов идёт по пути персонализации, коллаборативности и мультиформатности. Студент перестаёт быть пассивным получателем информации, превращаясь в активный субъект образовательного процесса, а преподаватель осваивает новые роли фасилитатора, наставника и партнёра по совместному исследованию.

Будущее высшего образования связано с формированием экосистемного подхода, в рамках которого университеты, бизнес, онлайн-платформы и корпоративные учебные центры образуют единое пространство возможностей для непрерывного профессионального развития человека на протяжении всей жизни. В этом пространстве ключевым ресурсом становится не столько передача готового знания, сколько способность создавать условия для его самостоятельного открытия, творческого осмысления и практического применения.

Литература:

1. Алексеева, М.И. Традиции и инновации в современном вузовском образовании / М.И. Алексеева // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 4. – URL: https://human.snauka.ru/2017/04/23493 (дата обращения: 03.02.2026)

2. Бордовская, Н.В. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных

исследований и практик) / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, Н.А. Бочкина // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 6. – С. 137-175. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-137-175

3. Виндилович, А.В. Инновационные методы обучения в высшем образовании / А.В. Виндилович // Молодой ученый. – 2022. – № 1(396). – С. 235-237. – URL: https://moluch.ru/archive/396/87663 (дата обращения: 16.02.2026)

4. Крутых, А.В. Внедрение инноваций в систему высшего образования России / А.В. Крутых // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 2(56). – URL: https://research-journal.org/archive/2-56-2017-february/vnedrenie-innovacij-v-sistemu-vysshego-obrazovaniya-rossii (дата обращения: 16.02.2026). – DOI: 10.23670/IRJ.2017.56.108

5. Семенко, И.Е. Инновационные методы обучения в высшем образовании: опыт и перспективы / И.Е. Семенко // Московский экономический журнал. – 2024. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-v-vysshem-obrazovanii-opyt-i-perspektivy (дата обращения: 16.02.2026)

6. Расходова, И.А. Технологии цифрового чтения в современном образовании / И.А. Расходова, Ф.Р. Садрутдинов // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Материалы Круглого стола, Грозный, 29-30 мая 2020 г. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2020. – С. 436-438

7. Шнейдер, Е.М. Инновационные изменения в современном высшем образовании России / Е.М. Шнейдер, Ю.С. Димитрюк, Е.В. Тамошкина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26813 (дата обращения: 16.02.2026)

Педагогика

УДК 377.131.14

кандидат педагогических наук Рогачева Юлия Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

КОНСТРУИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО ЯЩИКА

Аннотация. Статья посвящена конструированию инновационных форм профессионального воспитания студентов средствами метода морфологического ящика. Оптимизация процесса проектирования воспитательных мероприятий осуществлялась с помощью метода морфологического анализа Ф. Цвикки. Основное внимание уделено особенностям организации воспитательного процесса с использованием данной методики в системе среднего профессионального образования. Представлены преимущества данного подхода перед традиционными методами конструирования воспитательной работы, ориентированными на репродуктивную деятельность. В контексте исследования были проанализированы основные принципы и методы реализации конструирования форм, включая использование цифровых инструментов и приемов активизации познавательной деятельности. Целью работы является обоснование эффективности метода морфологического ящика в условиях профессионального образования, обеспечивающего формирование профессиональной идентичности и развитие ключевых навыков через активное взаимодействие участников. Рассматриваются ключевые аспекты внедрения методики: роль преподавателя как координатора творческого поиска, а также влияние системного анализа на процесс формирования личностных результатов и профессиональных компетенций. Результаты проведенного анализа показали, что применение метода морфологического ящика способствует созданию благоприятных условий для развития критического мышления, креативности и способности к проектированию комплексных воспитательных практик. Выделены факторы, влияющие на успешность внедрения метода в образовательный процесс, такие как квалификация преподавателей и мотивация обучающихся к инновационной деятельности. Статья представляет интерес для специалистов в области педагогики, методистов, а также руководителей образовательных учреждений, заинтересованных в повышении качества профессионального воспитания студентов.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, морфологический ящик, инновационные формы, среднее профессиональное образование, педагогическое проектирование, профессиональная идентичность, студенты, воспитательная деятельность, методика, системный подход.

Annotation. The article is devoted to the construction of innovative forms of professional upbringing for students by means of the morphological box method. Optimization of the design process for upbringing activities was carried out using the morphological analysis method by F. Zwicky. Main attention is paid to the features of organizing the upbringing process using this technique within the secondary vocational education system. Advantages of this approach over traditional methods of constructing upbringing work focused on reproductive activities are presented. Within the context of the study, the main principles and methods of implementing form construction were analyzed, including the use of digital tools and techniques for activating cognitive activity. The purpose of the work is to substantiate the effectiveness of the morphological box method in conditions of professional education, ensuring the formation of professional identity and the development of key skills through active interaction of participants. Key aspects of method implementation are considered: the role of the teacher as a coordinator of creative search, as well as the influence of systematic analysis on the process of forming personal outcomes and professional competencies. The results of the analysis showed that the use of the morphological box method contributes to creating favorable conditions for the development of critical thinking, creativity, and the ability to design complex upbringing practices. Factors influencing the success of method implementation in the educational process are highlighted, such as teacher qualifications and student motivation for innovative activities. The article is of interest to specialists in the field of pedagogy, methodologists, as well as heads of educational institutions interested in improving the quality of professional upbringing of students.

Key words: professional education, morphological box, innovative forms, secondary vocational education, pedagogical design, professional identity, students, educational activity, methodology, systematic approach.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска новых педагогических методов, которые могли бы обеспечить вариативность и индивидуализацию воспитательного процесса в профессиональном образовании. Современное профессиональное воспитание сталкивается с рядом вызовов, обусловленных динамичными изменениями в социально-экономической среде, цифровизацией образовательного пространства и трансформацией запросов как со стороны работодателей, так и самих обучающихся. В этих условиях традиционные формы воспитательной работы, преимущественно ориентированные на общеобразовательную школу, репродуктивные, жёстко регламентированные и предполагающие передачу норм и ценностей «сверху», всё чаще демонстрируют недостаточную эффективность. Особенно остро эта проблема проявляется в системе среднего профессионального образования (СПО) и вузах, где

наблюдается дефицит гибких, вариативных и креативных форм профессионального воспитания, способных учитывать индивидуальные траектории развития студентов, их профессиональные интересы и контекст будущей деятельности.

На практике воспитательный компонент нередко сводится к формальному выполнению плановых мероприятий, не связанных напрямую с освоением профессиональных ролей и ценностей. Отсутствие системного подхода к проектированию содержательно насыщенных, интерактивных и ситуативно релевантных форм профессионального воспитания ограничивает возможности формирования у студентов устойчивой профессиональной идентичности, этической ответственности и готовности к непрерывному профессиональному саморазвитию. В этих условиях возрастает потребность в методических инструментах, позволяющих целенаправленно и системно конструировать новые, адаптивные формы воспитательного взаимодействия. Одним из таких инструментов может выступить метод морфологического ящика – техника, позволяющая генерировать разнообразные комбинации педагогических решений на основе заданных параметров.

Цель статьи: представить методику конструирования новых форм профессионального воспитания с применением метода морфологического ящика.

Изложение основного материала статьи. По мнению И.А. Высоцкой, А.Ю. Жук, Д.С. Киселева и др., метод морфологического ящика, разработанный Ф. Цвикки, является наиболее структурированным методом поиска решений. Как утверждают авторы, «главным преимуществом метода морфологического ящика является компактное представление множества возможных технических решений в виде комбинаций элементов известных решений» [2, С. 125]. Представим техническую систему, состоящую из нескольких основных элементов. Для каждого такого элемента проектировщики заранее подготавливают список возможных вариантов его реализации. Эти варианты заносятся в специальную таблицу, которую Ф. Цвикки назвал морфологическим ящиком, где каждая строка соответствует одному элементу системы, а столбцы содержат альтернативные способы его воплощения.

Любое техническое решение формируется как комбинация, включающая по одному варианту из каждой строки таблицы. Чем больше элементов и чем шире перечень альтернатив для каждого из них, тем больше общее число возможных комбинаций. На практике это количество может достигать тысяч или даже миллионов, что делает полный перебор всех решений нереальным за разумное время. Вместе с тем, в настоящее время для генерации и оценки качества полученных вариантов целесообразно использовать нейросетевые технологии. Проводя аналогию с воспитательными системами и формами воспитательной работы, мы можем рассчитывать на конструирование большого количества вариантов, учитывающих конкретные характеристики образовательной организации, формируемые профессиональные компетенции, временные рамки и специфику субъектов воспитательного процесса. Одной из ключевых задач при использовании метода морфологического ящика становится разработка чётких критериев, по которым можно оценивать и отбирать рациональные, эффективные или перспективные комбинации без необходимости анализировать всё множество возможных решений.

Д.Д. Дербенцев и З.А. Кучкаров описывают простейший вариант применения данного метода следующим образом: «исследователь строит матрицу, в которой по вертикальной оси перечисляются все основные параметры объекта (проблемы), а по горизонтальной – указывается возможно большее число вариантов их реализации (решения). Комбинирование полученных вариантов элементов объекта ведет к генерированию творческих идей и решений» [1, С. 165]. Таким образом, основной целью метода является расширение пространства поиска новых идей за счёт систематического формирования и анализа максимально возможного количества комбинаций признаков объекта или альтернативных вариантов решения задачи.

Описание этапов применения морфологического ящика в педагогическом проектировании включает несколько последовательных шагов. Во-первых, необходимо выделение ключевых параметров (осей) профессионального воспитания. К таким параметрам могут относиться цель, форма взаимодействия, содержание, средства, участники, временные рамки, место реализации и другие значимые характеристики воспитательной практики. Во-вторых, требуется определение вариантов значений по каждой оси. Для этого педагогу или студенту необходимо предложить максимально широкий спектр альтернатив для каждого параметра, чтобы обеспечить вариативность будущих комбинаций. В-третьих, осуществляется генерация комбинаций и отбор наиболее перспективных. На этом этапе происходит синтез новых форм воспитательной деятельности путем выбора по одному значению из каждой строки таблицы.

Для наглядности рассмотрим пример заполнения морфологического ящика, который использовался в профессиональной подготовке студентов специальности Производственное обучение (по отраслям), направленность Экономика и управление (Таблица 1). Студентам необходимо было выбрать по одному значению из каждой строки и скомбинировать их в новую форму. Задание может выполняться в группах по 2-3 человека, что способствует развитию навыков командной работы и коллективного обсуждения педагогических идей.

Таблица 1

Пример заполнения морфологического ящика для конструирования форм воспитания

Параметр	Варианты значений (выбрать по одному из каждой ячейки)
Актуальная проблема (социально-профессиональная)	Профессиональное выгорание и стресс-менеджмент у будущих специалистов. Цифровая этика и информационная безопасность в профессии. Развитие предпринимательской инициативы и экономической грамотности. Социальная ответственность экономиста/менеджера. Формирование устойчивой гражданской идентичности через профессиональную роль. Профилактика правонарушений в экономической сфере (коррупция, мошенничество, «серые схемы»). Профилактика экстремизма и терроризма: манипуляции, вербовка, цифровая радикализация. Формирование культуры ЗОЖ у обучающихся СПО как условие профессиональной долговечности и устойчивости к стрессу. Профессиональная идентичность в условиях цифровой трансформации (роботизация, ИИ, «гибкие» рынки труда).
Целевая аудитория в СПО	Обучающиеся 1-го курса (адаптационный период). Обучающиеся 2-3 курсов (профессиональное становление). Студенты-старшекурсники (преддипломная практика). Преподаватели и мастера производственного обучения. Родители обучающихся.
Формат мероприятия	Деловая игра / ролевая игра. Круглый стол / дебаты.

	Проектный семинар (запуск мини-соцпроекта). Интерактивная лекция-диалог с разбором кейсов. Квест (оффлайн или цифровой). Мастер-класс с рефлексивными практиками. Иммерсивное занятие («офис в кризисе», «виртуальный суд»). Видеокейс-разбор с последующей дискуссией (самостоятельно снятый или из открытых источников). Социальный флешмоб / акция (в рамках СПО или в общественном пространстве). «Открытый микрофон» на острую тему (с модерацией). Геймифицированный тренинг (например, «Экономический этикет» в формате настольной/ цифровой игры). Кинолекция (просмотр эпизода фильма/документалки и фасилитированное обсуждение). Гибридное мероприятие: офлайн-встреча и онлайн-голосование/опрос в реальном времени
Ключевые методы и приёмы	Анализ профессиональных кейсов (реальных/смоделированных). Работа с картами эмпатии, портретами «идеального/анти-идеального специалиста». Использование цифровых инструментов (Miro, Padlet, Canva). Метод проблемного обучения. Техники арт-терапии и метафорических ассоциативных карт. Рефлексия через видеодневник, «письмо себе», «линия жизни». Социометрические упражнения. Техника «6 шляп мышления». Ролевое моделирование.
Ожидаемый результат (социально-профессиональный)	Повышение готовности к осознанному профессиональному выбору. Формирование этической позиции и чувства ответственности за последствия решений. Развитие soft skills: коммуникация, эмоциональный интеллект, критическое мышление. Укрепление гражданской позиции и устойчивости к деструктивным идеологиям. Повышение мотивации к ЗОЖ как к профессиональной компетенции. Создание индивидуального или группового плана личностно-профессионального роста.
Ресурсы и поддержка	Привлечение внешних экспертов: юристы, психологи, предприниматели, представители. МВД/прокуратуры. Внутренние ресурсы СПО: библиотека, психолог, куратор, студенческий совет. Цифровые платформы: Яндекс.Практикум, «Российская электронная школа», «Фоксфорд». Материалы профилактических программ: «Территория безопасного детства», «Молодёжь против терроризма», «Школа финансовой грамотности». Социальные проекты: «Билет в будущее», «Профессионалитет», «Моя страна – моя Россия». Официальные документы: Концепция воспитания в РФ, стандарты ГТО, методические рекомендации Минпросвещения по противодействию экстремизму.

На основе данной матрицы возможно создание множества уникальных сценариев. Например, комбинация может выглядеть следующим образом: «Командная деловая игра с участием работодателей и студентов по теме «Профессиональные стандарты», проводимая на производственной площадке в течение 2 часов». Такой подход позволяет учитывать конкретные характеристики образовательной организации и формируемые профессиональные компетенции.

Для обеспечения качества сконструированных форм необходимо использовать следующие критерии отбора:

1. Педагогическая целесообразность – соответствие целям профессионального воспитания и задачам развития личности специалиста.
2. Вовлеченность участников – высокий уровень активности, интереса и эмоциональной включённости студентов.
3. Практическая применимость – возможность использования полученных знаний и опыта в реальной профессиональной деятельности.
4. Рефлексивность – стимулирование осмысления собственных действий, ценностей и профессиональных установок.
5. Воспроизводимость и масштабируемость – возможность повторного использования в других группах без значительных затрат.
6. Связь с реальными профессиональными задачами – отражение в содержании актуальных вызовов профессиональной среды.

Практическая реализация и апробация методики осуществлялась на учебном занятии по дисциплине «Технология воспитательной деятельности», студенты получили задание на основе метода морфологического ящика разработать инновационную форму воспитательной деятельности, ориентированную на формирование у обучающихся СПО профессионально значимых ценностей: ответственности, этичности, гражданской позиции, финансовой грамотности и устойчивой профессиональной идентичности.

Алгоритм выполнения задания включал следующие шаги. Сначала студенты должны были определить ключевые параметры формы воспитательной практики, такие как цель, содержание, участники, средства, продолжительность, место проведения и другие. Затем требовалось сгенерировать не менее трёх комбинаций с помощью морфологического ящика и нейросетей. В процессе работы использовались нейросети DeepSeek, ChatGPT, Perplexity и Qwen для расширения пространства идей и проверки реализуемости. После этого необходимо было отобрать одну наиболее перспективную форму и разработать её подробный сценарий. Следующим шагом являлось обоснование выбора критериев эффективности предложенной формы. Завершающим этапом стала подготовка презентации проекта и защита его перед группой.

В ходе работы были сконструированы несколько интересных форм. Рассмотрим примеры некоторых из них.

1. Провокационный воркшоп «Жёсткий выбор менеджера». Тип формы: иммерсивный этический кейс с элементами стресс-теста и публичной защиты позиции. Формат проведения: офлайн, время проведения – 90 минут, групповая работа с индивидуальной ответственностью. Суть и воспитательная направленность: эта форма направлена на формирование у будущих управленцев устойчивой профессиональной этики и готовности к принятию сложных решений в условиях конфликта между личными ценностями, интересами бизнеса и социальной ответственностью. В отличие от традиционных деловых игр, здесь нет «правильного» решения, акцент сделан на необходимость просчитывания последствий. Это позволяет столкнуться с реальным моральным дискомфортом, который неизбежен в управленческой практике.

Методическая структура воркшопа включает провокационный старт для быстрого вовлечения через эмоциональный триггер. Затем следует иммерсивный кейс, где участник принимает роль молодого менеджера, которому предстоит решить

судьбу опытного, но «неэффективного» сотрудника. Решение принимается под давлением времени, данных и личной информации. Далее идет принудительная аргументация, где участники случайным образом получают роли и обязаны защищать позицию, противоположную их собственным взглядам. Это развивает эмпатию, гибкость мышления и навыки аргументации. Разоблачение последствий демонстрирует, что любое решение влечёт негативные последствия, разрушая иллюзию «идеального выбора». Завершает процесс рефлексия с экспертом, где приглашённый HR-специалист делится личным опытом этического выбора. Воспитательный эффект заключается в формировании профессиональной зрелости, этической рефлексии и ответственности за последствия решений.

2. Гибридное интерактивное мероприятие «Финансовая безопасность семьи». Тип формы: воспитательно-просветительское занятие с элементами тренинга эмоционального интеллекта. Формат проведения: гибридный (офлайн для студентов и онлайн для родителей), 45 минут, сочетание групповой работы и цифрового взаимодействия. Суть и воспитательная направленность: форма направлена на развитие финансовой грамотности, антикоррупционного мышления и гражданской ответственности через призму семейных ценностей. Участники анализируют эмоциональные реакции, которые толкают людей на рискованные или противоправные поступки. Методическая структура включает интерактивный вход через голосование, упражнение «Шкала чувств», групповую дискуссию и алгоритм саморегуляции «Стоп-Считай-Решай». Воспитательный эффект развивает эмоциональный интеллект, семейную ответственность и антикоррупционную устойчивость.

3. Деловая игра «Патриот-тренд». Тип формы: креативный цифровой спринт по созданию патриотического контента. Формат проведения: офлайн или онлайн, 60-90 минут, командная проектная деятельность. Суть и воспитательная направленность: форма направлена на преодоление стереотипов о патриотизме. Студенты становятся производителями современного патриотического контента через цифровые форматы, понятные цифровому поколению. Методическая структура включает брифинг, выбор миссии, спринт-разработку, питч-сессию и цифровое голосование. Это способствует формированию активной гражданской позиции и устойчивой идентичности, основанной на созидании.

Для оценки эффективности предложенных форм была разработана анкета, которая включает оценку утверждений по шкале от 1 до 5. Вопросы касаются соответствия целям, вовлеченности, применимости опыта, осмысления, адаптируемости, связи с реальными задачами и т.п. Также предусмотрен пункт для предложений по улучшению полученной разработки.

Выводы. Метод морфологического ящика (по Ф. Цвикки) позволяет повысить качество конструирования форм профессионального воспитания студентов, обеспечивая системный подход к генерации идей через декомпозицию задачи на параметры и комбинации вариантов. Вместе с тем при практическом применении метода могут возникнуть определённые трудности. Наиболее частая – когнитивная перегрузка из-за огромного числа возможных комбинаций, что затрудняет анализ и выбор. Эту проблему можно решить за счёт предварительной фильтрации: исключать заведомо нереализуемые, этически сомнительные или технически недоступные варианты. Другая сложность – формальный подход, когда студенты механически «собирают» формы без глубокого осмысления их воспитательного потенциала. Здесь помогает требование обязательного педагогического обоснования: каждая команда должна аргументировать, как именно предложенная форма решает конкретную задачу профессионального воспитания. Также важно поддерживать студентов в освоении цифровых инструментов, которые лежат в основе современных воспитательных практик.

Перспективы использования метода выходят далеко за рамки воспитательной деятельности. Он может быть успешно интегрирован в проектирование учебных занятий, дополнительных образовательных программ, курсов повышения квалификации и даже научно-исследовательских проектов студентов. Особенно перспективно сочетание морфологического ящика с искусственным интеллектом. ИИ может автоматически предлагать актуальные значения параметров на основе анализа трендов в молодёжной среде, рынка труда или педагогических исследований, а также оценивать и ранжировать сгенерированные комбинации по заранее заданным критериям. Такой синтез эвристического и алгоритмического подходов открывает путь к созданию интеллектуальной системы поддержки педагогического проектирования нового поколения. Перспективно создание ИИ-платформ, интегрирующих морфологический ящик с VR для симуляции воспитательных сценариев.

Таким образом, метод морфологического ящика обладает рядом значимых преимуществ при конструировании современных форм профессионального воспитания. Прежде всего, он обеспечивает системность: вместо хаотичного поиска идей студенты работают с чётко выделенными параметрами, что позволяет проектировать педагогически осмысленные и целостные мероприятия. Во-вторых, метод гарантирует вариативность: даже небольшое количество альтернатив по каждому параметру генерирует десятки или сотни комбинаций, расширяя пространство для творческого поиска. Наконец, сам процесс работы с морфологическим ящиком развивает у будущих педагогов креативное мышление, умение выходить за рамки шаблонов и находить неочевидные, но педагогически эффективные решения.

Литература:

1. Дербенцев, Д.Д. Практика применения морфологического подхода Фрица Цвикки в России и за рубежом. Замысел его применения при проектировании систем стратегического планирования и управления в России / Д.Д. Дербенцев, З.А. Кучкаров // СРТ 2019 Международная научная конференция Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета и Научно-исследовательского центра физико-технической информатики: труды Междунар. науч. конф., ЦарьГрад, 13-17 мая 2019 г. – ЦарьГрад: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет; Научно-исследовательский центр физико-технической информатики, 2019. – С. 165-176

2. Методы поиска принципов действия сложных технических систем и объектов / И.А. Высоцкая, А.Ю. Жук, Д.С. Киселев [и др.] // Труды Братского государственного университета. Серия: Естественные и инженерные науки. – 2024. – Т. 1. – С. 125-130

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Романцова Наталья Федоровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Кочеткова Татьяна Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
кандидат биологических наук, доцент Ефиц Ольга Александровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЭКСПЕРИМЕНТ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Аннотация. Обосновывается необходимость формирования у студентов знаний об эксперименте как методе научного познания. Предлагается методика формирования понятий на основе формирования обобщенных умений и знаний о деятельности, связанной с проведением эксперимента. Дается психолого-дидактическое обоснование этой методики. Кроме этого, рассмотрены возможности и особенности формирования у студентов понятия «эксперимент». Формирование у студентов понятия «эксперимент» с учетом рекомендаций психологов и дидактов следует начинать с формирования обобщенных умений, необходимых для проведения эксперимента, и знаний об этом методе. Такой подход особенно важен в преподавании физики, и в частности на занятиях физического лабораторного практикума. Эксперимент как один из основных методов исследования в науке выступает объектом изучения в обучении физике. Одновременно он является и методом обучения. Необходимо подробно рассмотреть функции учебного эксперимента и состава операций, входящих в структуру экспериментальных умений. Это позволяет выделить те учебные задачи в области физического эксперимента, к решению которых должен быть подготовлен будущий учитель физики в период обучения в институте.

Ключевые слова: эксперимент, познание, формирование, лабораторные работы, обобщенные экспериментальные умения, объект исследования, деятельность.

Annotation. The need to develop students' knowledge of experiments as a method of scientific inquiry is substantiated. A methodology for developing concepts based on developing generalized skills and knowledge about the activities associated with conducting experiments is proposed. A psychological and didactic rationale for this methodology is provided. Furthermore, the possibilities and characteristics of developing students' understanding of the concept of «experiment» are examined. Taking into account the recommendations of psychologists and didacticians, developing students' understanding of the concept of «experiment» should begin with developing the generalized skills necessary for conducting experiments and knowledge about this method. This approach is especially important in teaching physics, and particularly in physics laboratory practical classes. Experimentation, as one of the main research methods in science, is an object of study in physics education. It is also a teaching method. It is necessary to examine in detail the functions of educational experiments and the composition of operations included in the structure of experimental skills. This allows us to identify the learning tasks in the field of physical experimentation that future physics teachers should be prepared to solve during their studies at the institute.

Key words: experiment, knowledge, formation, laboratory work, generalized experimental skills, research object, activity.

Введение. Эксперимент – один из методов эмпирического познания объективной реальности, основанный на восприятии рассматриваемого явления и искусственно создаваемых и точно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления, управлять им и воссоздавать его каждый раз при повторении этих условий.

Использование эксперимента в науке связано с различными целями, средствами и объектами познания. В зависимости от этого предлагаются разные классификации экспериментов. С позиций объекта исследования и предлагаемых результатов выделяют эксперименты качественные и измерительные. Задача качественного эксперимента – установить наличие или отсутствия явления, предлагаемого теорией. Учет особенностей в характере деятельности экспериментатора дает возможность выделить исследовательский и критериальный эксперименты. При этом исследовательский эксперимент нацелен на получение нового знания, а критериальный – на получение результата, который подтверждает или опровергает высказанные предложения или следствия из законов и теорий.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим возможности и особенности формирования у студентов понятия «эксперимент». Учебные планы многих дисциплин включают лабораторные занятия. Содержание выполняемых лабораторных работ определяет деятельность студента, развивающую знания об эксперименте и формирующую понятие об эксперименте как методе научного познания.

Однако эффективность лабораторных практикумов в формировании понятия «эксперимент» мала. Причина в том, что, выполняя лабораторные работы, студенты решают конкретные предметные задачи, видят их связь с изучаемым курсом, но не воспринимают их как способ овладения деятельностью, необходимой для проведения эксперимента вообще. В итоге выполнение большого числа работ не приводят к усвоению понятия об эксперименте с достаточной полнотой. Это подтверждает полученная нами оценка знаний студентов о существенных признаках эксперимента после трёх семестров занятий в лаборатории физики.

Из анализа этапов формирования понятий и условий, способствующих продуктивности этого процесса, следует, что развитие у студентов понятия «эксперимент» при выполнении ими лабораторных работ нужно начинать с формирования обобщённых экспериментальных умений. Добиться этого можно только при соблюдении студентами следующих условий: осознании цели и научных основ деятельности; осознании структуры деятельности; осознанном выполнении отдельных действий в рациональной последовательности; знании способов контроля за результатами отдельных действий и деятельности в целом.

Особенность обобщённых умений состоит в том, что они обладают свойством широкого переноса и могут быть использованы при решении большого числа задач не только в рамках одного предмета. Овладение системой таких умений, связанное с осознанием научных основ и структуры деятельности, позволяет студенту выделить, уточнить и закрепить существенные признаки понятия «эксперимент» [4, С. 314-316]. Поэтому реализация перечисленных условий определяет не только процесс формирования обобщённых умений, но и существенно влияет на полноту усвоения понятия «эксперимент».

Анализ методической литературы показывает, что в сложившейся практике проведения лабораторных занятий не уделяется внимания структуре эксперимента как вида деятельности. Студенты не получают знаний о деятельности как о процессе, не видят общности этапов, определяющих выполнение учебного и научного экспериментов, не выделяют результатов этапов как цели отдельных действий. Изменить такое положение не просто. Г.Б. Скок и В.В. Ефимов, изучая

вопрос о совершенствовании педагогической деятельности преподавателей, показали, что перестроить деятельность преподавателей в таком плане еще труднее, чем настроить на такую работу студентов [3, С. 16-18].

Однако изменять сложившийся подход преподавателей необходимо. Это хорошо объясняет Я. Скалкова, известный чешский дидакт: «Успех дела зависит от того, насколько глубоко сам учитель понимает суть внедряемой идеи и характер тех изменений, которые необходимо внести в имеющийся опыт, в стиль своего руководства учебным процессом и пр. Причем чем глубже будет учитель овладевать педагогической сущностью нововведения, тем большую творческую свободу он может проявить при его реализации в своей практической деятельности» [2, С. 23]. Действительная перестройка учебного процесса возможна, по ее мнению, только в том случае, если она проводится и с позиций дидактической теории, и с позиций учителя который во многих вариантах реализует теоретические выводы.

Формирование у студентов понятия «эксперимент» с учётом рекомендаций психологов и дидактов следует начинать с формирования обобщённых умений, необходимых для проведения эксперимента, и знаний о данном методе. Такой подход особенно важен в преподавании физики, и в частности, на занятиях физического лабораторного практикума [5, С. 156-167].

На вступительной лекции, реализуя указанный подход, необходимо рассказывать студентам об используемых в физике эмпирических (наблюдение, эксперимент) и теоретических (абстрагирование, идеализация, моделирование, аналогия, гипотеза, мысленный эксперимент) методах научного познания, раскрывать их особенности, давать определение каждого из методов, в том числе и приведенное выше определение эксперимента. На вводном занятии лабораторного практикума следует еще раз повторить это определение и показать студентам, что отмеченные в нем существенные признаки характерны для лабораторных заданий и деятельности, связанной с их выполнением. К особенностям эксперимента как метода научного познания полезно обращаться и на практических занятиях, предлагая студентам в качестве условия задачи описание опыта и таблицу результатов измерений. Так как деятельность, связанную с проведением эксперимента, студент непосредственно осуществляет на лабораторных занятиях, то работа по формированию понятия в ходе этих занятий начинается с формирования умений. Учебная физическая лаборатория – одна из первых лабораторий, в которой начинает работать студент. Поэтому важно, чтобы те умения, которые он приобретает в процессе выполнения лабораторных работ по физике, были обобщенными. В учебных лабораториях чаще всего встречаются измерительные и качественные эксперименты, которые студенты выполняют как критериальные. Для каждого их них характерно вмешательство в явление (процесс) внешнего мира с помощью специальных приборов, выделение в чистом виде изучаемых связей между физическими величинами, воспроизведение рассматриваемого явления в определенных условиях.

Указанные особенности и возможности использования эксперимента как метода научного познания говорят о сложности понятия «эксперимент». Многообразие задач, решаемых на основе его проведения, требует обязательного формирования у студентов понятия об эксперименте, отражающего его существенные признаки [1, С. 6].

Специально проведённым исследованием было установлено, что для формирования обобщённых умений на лабораторных занятиях необходимо:

1) сообщать главную цель лабораторных работ – формирование знаний об эксперименте как методе научного познания;

2) называть этапы деятельности проведения научного и учебного экспериментов и раскрывать их содержание;

3) объективизировать деятельность по проведению эксперимента с помощью табл. 1, показывающей не только последовательность действий, но и результаты каждого из них;

4) использовать систему обобщённых контрольных вопросов, относящихся ко всему практикуму. Эта система может служить планом самостоятельной подготовке к лабораторной работе, средством самоконтроля готовности к выполнению работы и основой для преподавательского контроля при допуске к работе, проведении опыта, защите отчёта.

Такая структура показывает студентам, что выполнение каждой работы есть процесс осуществления деятельности по проведению эксперимента. Вопросы показывают общность подхода к работам практикума. Их использование приучает к выделению в каждой работе существенных признаков эксперимента: цели, объекта и метода исследования. В то же время эти вопросы обращают внимание студентов на требования, определяющие научный подход к эксперименту:

1) строгое соблюдение условий опыта;

2) контроль воспроизводимости данных;

3) сопоставление в выводах цели и результата работы.

Таблица 1

Деятельность при выполнении учебного эксперимента

№	Действие (этапы выполнения)	Цель действия	Умения, формируемые в ходе выполнения действия
1.	Определение цели эксперимента	Формулировка цели работы	Умение формулировать цель
2.	Изучение литературы (описания работы)	Сведения о свойствах конкретного объекта и физических основах метода его исследования	Умение обосновать выбор объекта и метода, приводящего к достижению цели
3.	Подготовка к проведению измерений	Перечень задач работы. Схема установки. Протокол с таблицами для записи результатов измерений.	Умение обосновывать последовательность задач, анализировать схему, готовить таблицы для записи результатов
4.	Подготовка установки и проведение опыта	Результаты измерений в виде таблиц	Умение работать с приборами, надежно снимать показания, записывать их, выдерживать и фиксировать условия опыта
5.	Обработка результатов измерений. Оценка погрешности определения искомых величин	Значение величин, измеренных прямо и косвенно, с указанием погрешности их определения	Умение обрабатывать результаты и оценивать погрешность измерения
6.	Систематизация и обобщение результатов опыта, составление сводных таблиц, построение графиков, формулировка выводов. Составление отчета о работе.	Сводные обобщающие таблицы, графики, выводы. Отчет о работе	Умение систематизировать и обобщать результаты, представлять их графически, составлять отчет выполненной работе

Предложенный методический подход при формировании понятия «эксперимент» проверялся в экспериментальном обучении. На вводном лабораторном занятии была сформулирована общая цель лабораторного практикума, показана последовательность этапов деятельности, связанной с проведение эксперимента, наглядно представлена структура деятельности, результаты отдельных действий и необходимые для их выполнения умения. При допуске студентов к работам и обсуждении отчётов использовались обобщённые вопросы: сначала для конкретизации их через содержание задания, а потом для контроля и оценки уровня обобщения знаний. Такая методика проведения лабораторных занятий позволила в выделенных группах формировать у студентов не только обобщённые умения, но и следующие знания:

1. этапов деятельности, связанной с проведением эксперимента;
2. признаков общности и различия учебного и научного экспериментов;
3. общности этапов (действий), их результатов и формируемых умений для всех выполняемых работ.

Результаты анализа ответов студентов их экспериментальных и контрольных групп указаны в таблице 2.

Эти знания дают возможность студентам, выделяя общие признаки лабораторных работ, обобщить их и полнее усвоить принятие «эксперимент» уже на основе самостоятельного выявления его характерных черт. Процесс формирования понятия в данном случае начинался с выделения общих признаков эксперимента и шёл через их конкретизацию на примере многих лабораторных работ к новому самостоятельному обобщению более высокого уровня на основе приобретенных умений и знаний о методе.

Таблица 2

Результаты анализа ответов студентов

Существенные признаки понятия «эксперимент»	**Верные ответы, %**	
	Экспериментальные группы	**Контрольные группы**
Общность этапов деятельности	74	18
Существенные компоненты эксперимента	77	11
Признаки различия	65	35

Анализ определений, которые дали студенты понятию «эксперимент» (после 1,5 лет занятий в лаборатории физики), показывает, что предметов усвоения в ходе практикума обязательно должна быть и сама деятельность (процесс) при проведении эксперимента. Поэтому необходимым условием для формирования понятия «эксперимент» является установление его связей и отношений с другими понятиями, использование в практических ситуациях и новое обогащение его содержания.

Выводы. Таким образом, по данным нашего исследования можно сделать вывод о том, что нельзя добиться формирования обобщенных умений (осознанного усвоения структуры деятельности) и усвоения понятия «эксперимент» на высоком уровне обобщения, используя описания лабораторных работ, которые содержат только конкретные задачи изучаемой дисциплины и указания для их решения. Нужны специальные методические указания, выделяющие для студента общий подход к постановке и проведению учебного эксперимента.

Предлагаемая нами методика формирования понятия «эксперимент» на лабораторных занятиях по физике позволит преподавателям не только курса общей физики, но и других дисциплин расширить и обогатить это понятие, то есть откроет вполне реальные пути осуществления и углубления межпредметных связей.

Литература:

1. Косинов, А.Д. Методы физического эксперимента: учебник для вузов / А.Д. Косинов, А.Г. Костюрина, О.А. Брагин. – Москва: Юрайт, 2025. – 86 с. – ISBN 978-5-534-07207-5

2. Скалкова, Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе / Я. Скалкова; пер. с чеш. – Москва: Педагогика, 1983. – 89 с.

3. Скок, Г.Б. Главное – преемственность / Г.Б. Скок, В.В. Ефимов // Вестник высшей школы. – 1983. – № 3. – С. 16-18

4. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Т.И. Носова [и др.]; под ред. С.Е. Каменецкого. – Москва: Академия, 2000. – 368 с. – ISBN 5-7695-0579-6

5. Усова, А.В. Дидактические основы формирования у студентов обобщенных умений и навыков / А.В. Усова // Совершенствование педагогической работы в вузе. – Челябинск: Изд-во Челябинского педагогического института, 1979. – С. 156-167

Педагогика

УДК 376

магистрант Савельева Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Фефелова Олеся Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты формирования традиционных российских ценностей у учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях современной школы. Проводится анализ сущности понятия «традиционные российские ценности» как междисциплинарного феномена и психологического новообразования. Рассматриваются функции ценностей в структуре личности ребенка с ОВЗ: регулятивная, смыслообразующая, идентификационная и мотивационная. Авторами выделяются взаимосвязанные пласты традиционных российских ценностей как сложноорганизованной системы. Для становления ценности как личностного образования у ребенка обозначены три взаимозависимых компонента. В тексте статьи отмечаются условия формирования традиционных ценностей в деятельности советника директора по воспитанию. Особое внимание авторами уделяется проектированию инклюзивного воспитательного пространства для детей с ОВЗ. Описываются психолого-педагогические

условия, способствующие успешной интериоризации ценностей: создание безопасной среды, выстраивание доверительных отношений и адаптация воспитательных технологий под особые образовательные потребности. В заключении отмечено, что формирование традиционных российских ценностей является системным процессом, требующим создания безопасной, предсказуемой и гибкой среды, в которой каждый ребенок может найти свой путь к присвоению значимых смыслов. Деятельность советника директора по воспитанию осуществляется через выстраивание доверительных отношений, профессиональную рефлексию и междисциплинарное сотрудничество советник создает подлинно инклюзивное пространство.

Ключевые слова: традиционные российские ценности, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, советник директора по воспитанию, воспитательная среда, психолого-педагогические условия.

Annotation. This article discusses the theoretical and methodological aspects of the formation of traditional Russian values in students with disabilities (VD) in a modern school. It analyzes the essence of the concept of «traditional Russian values» as an interdisciplinary phenomenon and psychological development. The article examines the functions of values in the personality structure of a child with disabilities: regulatory, meaning-making, identification, and motivational. The authors identify interconnected layers of traditional Russian values as a complex system. To develop values as a personal formation in a child, three interdependent components are identified. The article discusses the conditions for the formation of traditional values in the activities of the director's advisor on education. The authors pay special attention to the design of an inclusive educational environment for children with disabilities. The article describes the psychological and pedagogical conditions that contribute to the successful internalization of values: creating a safe environment, building trusting relationships, and adapting educational technologies to meet the special educational needs of children. In conclusion, it is noted that the formation of traditional Russian values is a systematic process that requires creating a safe, predictable, and flexible environment where every child can find their own path to acquiring meaningful values. The activities of the Director's Advisor for Education are carried out through building trusting relationships, professional reflection, and interdisciplinary collaboration, creating a truly inclusive environment.

Key words: traditional Russian values, children with disabilities, inclusive education, advisor to the director of education, educational environment, psychological and pedagogical conditions.

Введение. Формирование операционального понимания феномена традиционных российских ценностей является основой для выстраивания любой современной воспитательной системы в Российской Федерации, особенно в ее инклюзивном подразделе [12]. Данное понятие обладает значительной концептуальной емкостью и функционирует на стыке нескольких дискурсивных полей [11]:

– политико-идеологического, где традиционные российские ценности являются базой государственного строительства и культурной политики;

– социально-философского, где данное понятие рассматривается с позиции коллективной идентичности;

– психолого-педагогического, где оно преображается в конкретную цель воспитательной деятельности, комплекс методических принципов и критериев личностного развития.

Традиционные ценности представляют собой психологические образования, которые способны преобразиться в компоненты внутреннего мира личности и определять мотивы, цели, взаимоотношения и поведенческие особенности. Безусловно, данные преображения невозможны без усвоения личностью традиционных ценностей. Зарождение структурных компонентов внутреннего мира подразумевает процесс интериоризации, то есть переход социально-культурных норм в личностные, смыслообразующие утверждения. Интериоризация оказывает значительное влияние на становление зрелой и социально ответственной личности, а также нуждается в особом внимании и специальных подходах в системе инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Перейдем к рассмотрению сущности и содержания понятия «традиционные российские ценности» в научной литературе.

Ценности, находясь на уровне индивидуальной психики и объединяясь с разнообразными подструктурами личности, осуществляют следующие функции [8]:

– регулятивная и смыслообразующая функция. В данном случае ценности представляют собой внутренний ориентир, на основе которого человек дает оценку событий, поступков (как своих, так и окружающих), определяет жизненные стратегии и способы достижения целей. Деятельности и существованию личности в целом придается конкретное направление развития. Описываемая функция в системе особых образовательных потребностей обладает неким терапевтическим воздействием, поскольку семейные ценности и взаимопомощь выполняют функции смыслового ресурса, помогающего ребенку с ОВЗ в процессе компенсации и развития психологической устойчивости (резилентности);

– структурно-интегрирующая функция. Ранее усвоенные ценности формируют иерархию других психологических образований: установок, интересов, идеалов. Ценностные ориентации представляют системообразующий показатель развития смысловой сферы личности, влияющего на способность индивида к саморегуляции и социально-психологической адаптации. У обучающихся с ОВЗ обладание укорененной базой ценностных ориентиров становится залогом успешной интеграции в общество;

– идентификационная и мотивационная функция. Посредством принятия и разделения ценностей конкретной культуры, сообщества, нации человек приобретает чувство сопричастности. Нельзя не отметить положительное воздействие: личность перестает испытывать экзистенциальное одиночество, а также приобретает мотивацию к одобряемой обществом деятельности. Благодаря восприятию себя как носителя значимых для Родины ценностей дети с ОВЗ не испытывают социальной изоляции и непринятия.

Опираясь на актуальные научные знания и нормативно-правовые акты (в том числе Указ Президента РФ № 809) [12], под традиционными российскими ценностями понимается сложноорганизованная система, состоящая из нескольких взаимосвязанных пластов.

Антропологический пласт содержит ценности, устанавливающие безоговорочную значимость жизни, достоинства, прав и свобод человека [3]. В контексте инклюзивного образования это обозначает признание ценности каждого ребенка, независимо от его психофизических особенностей, создание условий для его погружения в пространство духовно-нравственной событийной деятельности [7].

Гражданско-патриотический пласт включает в себя патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, а также преемственность поколений и историческую память [2]. Патриотическое воспитание школьников с нарушением в развитии должно носить деликатный характер и основываться на эмоциональной связи с малой Родиной, семьей, школьной жизнью.

Социально-коммуникативный пласт охватывает высокие нравственные идеалы, крепкую семью, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм и взаимопомощь [1]. Данные ориентиры основополагающие для развития навыков социального взаимодействия у детей с ОВЗ.

Рассматривая психологические механизмы и компоненты формирования ценностей, хочется обратить внимание на то, что созидательный труд и приоритет духовного над материальным, лежащие в основе деятельностно-творческого пласта системы ценностей, определяют направления для самореализации. Значимость труда для обучающихся с ограниченными возможностями раскрывается посредством продуктивной и помогающей активности с учетом преодоления, завершенности действия и его социальной значимости.

Педагогический аспект анализа отражается в процессе преобразования ценностей из внешне заданных норм в интериоризации. Период перехода ценностей во внутренние регуляторы поведения для детей с ОВЗ более длителен, нежели у нормотипично развивающихся ровесников. Также требуется внедрение дополнительных специальных педагогических воздействий. Содержание ценностей должно проходить удвоенную адаптацию: дидактическую, с помощью педагогических средств (визуальных опор, социальных историй, тактильных форм), и личностную, необходимую для «примерки» ценности к собственному жизненному опыту [4].

Для становления ценности как личностного образования требуется совершенствование трех взаимозависимых компонентов:

– когнитивный компонент предполагает знания о ценностях и их социальной значимости. Для развития этого компонента детям с ограниченными возможностями требуется наглядность и конкретизация;

– эмоционально-оценочный компонент основополагающий, поскольку именно личностное отношение влияет на внутреннюю мотивацию. В работе со школьниками важно наличие методов эмоционального вовлечения, например, совместное творчество, драматизация, обсуждение чувств героев;

– поведенческий компонент отражает намерение реализовать ценность в конкретном поступке. Формирование поведенческого компонента осуществляется посредством организации доступной, структурированной деятельности по типу посильных поручений, волонтерских акций внутри школы.

Деятельность советника директора по воспитанию в данном контексте носит дифференцированный характер: от создания общей ценностно-насыщенной атмосферы до методического сопровождения педагогов в адаптации смыслов для детей с различными нозологиями.

Рассмотрим психолого-педагогические условия и особенности работы советника по воспитанию с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Работа советника директора по воспитанию заключается в формировании инклюзивной и психологически безопасной среды. Данная деятельность подразумевает под собой переход от логики проведения мероприятий к логике выращивания сообщества. Эта среда включает в себя многослойное пространство:

– физический уровень и сенсорный комфорт. Инклюзивная среда берет начало с осознанной чуткости к барьерам [5]. Советник обязан обеспечить доступность событий, начиная от проверки маршрутов для обучающихся в инвалидных колясках до адаптации акустики для детей с нарушениями слуха (например, использование микрофонов, индукционных петель) и создания предсказуемой деятельности, визуального расписания и тихой зоны для школьников с расстройством аутистического спектра (РАС);

– социально-психологический климат. Советнику на постоянной основе требуется следить за культурой достоинства, где успех коллективной деятельности зависит от включенности каждого участника. Реализация общего дела должна осуществляться следующим образом: один ученик придумывает концепцию, второй рисует декорации, другие выполняют иные функции. В коллективном труде советник выполняет функции наставника, который наделяет значимостью вклад каждого, формируя психологически комфортную для всех инклюзивную среду;

– гибкость и вариативность. Инклюзивная среда делает возможным внедрение множества уровней вовлеченности, в которых ребенок может принимать участие частично, присоединиться в середине мероприятия или выполнять параллельную, но равноценную задачу. Данный подход искореняет давление на ребенка и наделяет воспитательное событие свободой выбора;

– способность выстраивать доверительные отношения. Деятельность, организованная без психологически комфортной атмосферы, не принесет ожидаемого эффекта по развитию личности и интеграции детей с ОВЗ в коллектив. Специалисту необходимо донести до окружающих, что ребенка с ограниченными возможностями необходимо воспринимать через призму его неповторимости, исключая акцентирование внимания на диагнозе и психофизических особенностях.

Советник директора по воспитанию должен уметь «считывать» поведенческие реакции и особенности обучающихся. К примеру, длительное молчание ученика с ДЦП может указывать на усилия по преодолению мышечного спазма для произнесения слов. Доверительная связь возникает в тот момент, когда педагог корректно расшифровывает поведенческий сигнал и реагирует адекватно, исключая давление и оценивание.

Работу советника можно сравнить с деятельностью скалолаза, обеспечивающего страховку. Он закрепляется на том, что ученик способен выполнить самостоятельно (зона актуального развития), и предоставляет возможность для совершения последующих шагов (зона ближайшего развития). Успех определяется личным прогрессом каждого обучающегося [9].

Для обеспечения стабильности специалист организует предсказуемую среду взаимодействия, внедряя визуальные расписания и «аварийные» протоколы на случай утомления или дистресса обучающегося (например, возможность расположиться в тихой зоне, использовать предметы-антистрессы). Когда ребенок осознает, что его сигналы усталости понимаются и учитываются, его доверие к миру закрепляется на экзистенциальном уровне.

Особый интерес представляет вопрос профессионального профиля советника по воспитанию в системе инклюзии. Деятельность советника по воспитанию с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, подразумевает под собой гуманистическую практику, находящуюся на пересечении педагогики, психологии, социальной работы и этики сопровождения. Специфика работы педагога основывается на необходимости учета диагноза каждого обучающегося и переосмысления самой цели воспитания [10]. При этом внимание уделяется созданию условий для самосовершенствования и построения субъектной позиции школьника.

При осуществлении анализа мы можем наблюдать принципиальную двойственность позиции. Одна из особенностей заключается в установлении баланса между ролью проводника общегосударственных воспитательных ценностей и ролью тьютора, учитывающего интересы ребенка [13]. Советник директора на постоянной основе производит перевод масштабных тем, таких как патриотизм и духовность, на доступный школьнику язык экзистенциально значимых смыслов, поскольку восприятие ребенка может быть ограничено сенсорными барьерами или когнитивными трудностями. Таким образом, работа советника приобретает герменевтический характер, заключающийся в донесении широких понятий через призму личного опыта ребенка.

Поскольку для многих детей с нарушениями развития традиционный вербальный диалог затруднен, их внутренний мир выражается посредством поведенческих особенностей, телесных симптомов, вокализации или взгляда. Сложность работы советника заключается в том, что специалисту необходимо верно трактовать сигналы. При учете внешних проявлений внутренних переживаний ребенка закладывается основа для невербального диалога, где доверие берет начало из точности

реакции взрослого.

Воспитательный результат в инклюзии никогда не достигается за одно мероприятие. Это последствие длительной и кропотливой работы по выстраиванию «лестницы» успеха. Например, подготовка к выступлению ребенка с ДЦП на сцене может начинаться с простого присутствия в зале на репетиции, далее участия в составе группы, и лишь после – произнесения одной фразы в микрофон. Каждый небольшой шаг должен сопровождаться рефлексией и оцениваться в качестве личной победы ученика [6].

Эффективность советника напрямую зависит от качества его вовлеченности в сеть взаимодействий образовательного учреждения, что предполагает:

– систематические консультации с педагогом-психологом и дефектологом для понимания зон ближайшего развития ребенка;

– тесное сотрудничество с классным руководителем для поддержки воспитательных импульсов в повседневной жизни;

– партнерские отношения с родителями как основными экспертами своего ребенка; взаимодействие с внешними структурами (музеями, библиотеками и проч.) для организации инклюзивных выездных мероприятий.

Советник становится «социальным инженером», который целенаправленно выращивает в среде сверстников ценности эмпатии, взаимопомощи и уважения к человеческому достоинству в любых его проявлениях. Это достигается посредством создания ситуаций взаимной зависимости в проектах, где успех команды невозможен без вклада каждого участника, включая ребенка с особыми потребностями, публичного и уважительного выделения сильных сторон и достижений детей с инвалидностью, а также немедленного реагирования на любые проявления дискриминации или буллинга.

Выводы. Таким образом, рассмотрение традиционных российских ценностей как внутренних смысловых ориентиров позволяет перевести процесс воспитания обучающихся с ОВЗ из плоскости морализаторства в плоскость сопровождения личностного роста. Формирование этих ценностей является системным процессом, требующим создания безопасной, предсказуемой и гибкой среды, в которой каждый ребенок может найти свой путь к присвоению значимых смыслов.

Деятельность советника директора по воспитанию в этом контексте становится системообразующей. Через выстраивание доверительных отношений, профессиональную рефлексию и междисциплинарное сотрудничество советник создает подлинно инклюзивное пространство. В таком пространстве традиционные ценности перестают быть абстрактными лозунгами и превращаются в живую практику ежедневных отношений, обеспечивая детям с ОВЗ социализацию, построение полноценной жизненной траектории и обретения достойного места в обществе, скрепленном общими культурными и нравственными основаниями.

Литература:

1. Алексеева, О.В. Проектная деятельность как средство формирования духовно-нравственных ценностей у детей с ОВЗ / О.В. Алексеева, И.К. Воронцова, И.А. Шепель // Современные технологии в образовании: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. – Армавир, 2024. – С. 11-14

2. Голяшевич, Е.Д. Формирование системы ценностных ориентиров у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи и школы / Е.Д. Голяшевич, А.П. Малахова, С.Д. Иванова // Воспитание в условиях актуальных вызовов современности: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Астрахань, 2024. – С. 105-109

3. Державина, В.В. Нравственное воспитание на уроках родной (русской) литературы в рамках инклюзивного образования / В.В. Державина, С.А. Сизая // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сб. науч. тр. VIII Междунар. форума по педагогическому образованию. – Казань, 2022. – С. 231-236

4. Домур-Оол, Ч.Д. Формирование мотивационного компонента методической готовности будущих учителей информатики к работе в условиях инклюзии / Ч.Д. Домур-Оол, М.К. Тюлюш // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 2. – 20 с.

5. Иванов, И.Д. Объединить и освободить: духовное образование как ключ к воспитанию сердца / отв. ред. В.А. Егоров // Сборник материалов XXII Свято-Троицких ежегодных международных академических чтений в Санкт-Петербурге: сб. докл. и сообщ.– Санкт-Петербург, 2022. – С. 295-300

6. Каримулина, А.О. Методика организации социально-культурной деятельности советника директора по воспитанию в средней общеобразовательной школе / А.О. Каримулина // Теория и практика обучения, развития, воспитания сегодня: сб. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск, 2025. – С. 154-159

7. Николина, В.В. Критерии оценки эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями / В.В. Николина, А.А. Лощилова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 6 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-6. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1685/1036 (дата обращения: 17.03.2026)

8. Руденко, И.В. Психолого-педагогические условия формирования гражданской идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в пространстве школьного музея / И.В. Руденко, Д.Н. Казакова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 8. – С. 1159-1165

9. Сидельникова, А.А. Использование народных игр для детей с ОВЗ при формировании народоведческих представлений / А.А. Сидельникова // Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования: материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. – Донецк, 2024. – С. 365-367

10. Соловьева, Т.О. «Большие идеи» в деятельности советника директора по воспитанию / Т.О. Соловьева // Горизонты образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., ориентированной на обсуждение приоритетов Стратегии развития образования РФ на период до 2036 г. с перспективой до 2040 г. – Омск, 2025. – С. 428-431

11. Сухорукова, К.А. Особенности формирования ценностного отношения к природе у младших школьников с ОВЗ / К.А. Сухорукова, М.Г. Егорушина // Мир без границ: материалы XV Всерос. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых. – Ставрополь, 2024. – С. 110-117

12. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 17.03.2026)

13. Фефелова, О.Е. Эффективные воспитательные практики советника директора по воспитанию в школе: к вопросу о значении и классификации / О.Е. Фефелова // Педагогическая деятельность как творческий процесс: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – Махачкала, 2024. – С. 766-775

УДК 791.6
доктор исторических наук, доцент Самсоненко Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
кандидат философских наук Мишина Татьяна Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
старший преподаватель Кулебякина Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

СОДЕРЖАНИЕ ЗРЕЛИЩНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые вопросы содержательной наполненности зрелищных мероприятий как комплекса организационно-постановочных взаимосвязанных действий. Определено, что данные мероприятия имеют огромную силу смыслового и эмоционально-чувственного воздействия на молодое поколение в аспекте формирования их нравственных ценностей. Обосновано, что молодежь – уникальная социокультурная общность, обладающая как сильными качествами, так и сторонами уязвимостями. Уточнено, что молодежь – особая наиболее социально активная демографическая группа, имеющая специфику формирования ценностных ориентиров, в том числе и нравственных. Перечислены технологии, положенные в основу реализации молодежных зрелищных мероприятий. Описаны принципы наполнения нравственного содержания зрелищных мероприятий. Утверждается, что в их содержании необходимо использовать соответствующий сценарный материал, свет, звук, средства всех жанров искусства для проявление положительных нравственных эмоций у зрителя. Определено, что содержание зрелищных мероприятий необходимо направлять на повышение эффективности использования положительного подкрепления нравственного поведения, поступка и предоставления реальных примеров моральных дилемм и способов их нравственного решения. Сформулированы рекомендации по подготовке и проведению зрелищных мероприятий с целью формирования нравственных ценностей молодых зрителей. Сделан вывод о целесообразности формирования устойчивой нравственной ориентации молодых людей с использованием зрелищных мероприятий с целью достижения ими высоких нравственных результатов.

Ключевые слова: зрелищные мероприятия, молодое поколение, молодежь, нравственные ценности, нравственное формирование.

Annotation. The article discusses some issues of the content content of entertainment events as a complex of organizational and staged interrelated actions. It is determined that these events have a great power of semantic and emotional-sensory impact on the younger generation in terms of the formation of their moral values. It is proved that youth is a unique socio–cultural community with both strengths and weaknesses. It is clarified that youth is a special, most socially active demographic group, which has the specifics of forming value orientations, including moral ones. The technologies underlying the implementation of youth entertainment events are listed. The principles of filling the moral content of entertainment events are described. It is argued that in their content it is necessary to use appropriate scenario material, light, sound, and means of all genres of art to manifest positive moral emotions in the viewer. It is determined that the content of entertainment events should be aimed at increasing the effectiveness of using positive reinforcement of moral behavior, actions and providing real examples of moral dilemmas and ways to solve them morally. Recommendations are formulated for the preparation and holding of entertainment events in order to form the moral values of young viewers. The conclusion is made about the expediency of forming a stable moral orientation of young people using entertainment events in order to achieve high moral results.

Key words: spectacular events, the younger generation, youth, moral values, moral formation.

Введение. Зрелищные мероприятия (театрализованные представления, театрализованные концерты, массовые празднества, спортивные мероприятия, карнавалы, флешмобы, показы, шествия, митинги и т.д.) как определенный комплекс организационно-постановочных взаимосвязанных действий обладают огромной силой смыслового и эмоционально-чувственного воздействия на личность, и в большей степени на молодую личность, для которой интересы, мотивы, поступки, моральный выбор базируются на существенном нравственном основании.

Кроме того, зрелищные мероприятия имеют ценностно-ориентированную, личностно-ориентированную, коммуникативную и творчески-преобразующую направленности, что обеспечивает их высокий нравственный потенциал.

В свою очередь, содержание зрелищных мероприятий, построенное в логике оптимального формирования нравственной культуры молодежи, в целом позволяет повысить эффективность процесса воспитания в духе нравственности, что особенно важно, поскольку молодежь сегодня выступает стратегически важной социокультурной общностью.

При этом, как справедливо утверждают Н.Ф. Хилько и А.Ю. Павлов в своей научной статье, «в современных условиях происходит девальвация ценностей, которая сопровождается изменением ценностного основания жизнедеятельности человека и сменой системы ценностей. Процесс архаизации ценностей часто сопровождается разрушением ценностного мира личности, ломкой нравственных ориентиров» [5, С. 33].

Таким образом, изучение особенности содержания зрелищных мероприятий в аспекте формирования нравственных ценностей молодого поколения требует специального научного анализа.

Изложение основного материала статьи. Содержание зрелищных мероприятий в формировании нравственных ценностей молодежи касается специфики, особенностей, тематической направленности отбора и реализации в подготовке и применении того материала, который будет входить в сценарий с целью формирования чувств, понятий, убеждений и привычек нравственного поведения, распространения представления о нравственных ценностях, эффективного влияния на нравственное сознание молодых зрителей с позиции социально-культурной деятельности, развития потребности приобщения к культуре, искусству, традициям, нравам и обычаям.

Ценности нравственности образуют натуру человека, складывающуюся под воздействием условий жизни, и зависят от уровня развития индивидуальной нравственности.

Что касается молодежи, то их нравственные ценностные ориентации – достаточно сложное образование, взаимосвязанное со всей системой личностных, социально-культурных детерминант, определяющих поведение и деятельность молодого человека.

Отметим, что молодежный возраст – это возраст пытливого ума, живого интереса, жадного стремления к познанию,

творчеству, инновационности, возраст кипучей энергии, инициативности, жажды деятельности и развития, требующих своего выхода во вне.

Молодежь представляет собой уникальную социокультурную общность, которая одновременно обладает и сильными качествами, и сторонами уязвимостями.

Её главная сила заключается в наличии наиболее развитого инновационного потенциала по сравнению с другими возрастными категориями, а также в способности к самосовершенствованию, саморазвитию, самоактуализации и росту.

С иной стороны, одна из проблем молодого поколения заключается в том, что в этот период жизненные цели, по которым будет осуществляться его потенциал, еще не полностью сформированы и стабильны, они еще находятся в процессе формирования, становления и подвержены значительным изменениям.

Стоит также уточнить, что традиционно молодежь – особая наиболее социально активная демографическая группа, которая имеет специфику формирования ценностных ориентиров, в том числе и нравственных. Кроме того, это неоднородная социально-демографическая общность, включающая различные социальные группы, такие как школьники (среднего и старшего школьного возраста), студенческая молодежь, неформальная молодежь, молодые предприниматели, молодые ученые, молодые специалисты, молодые родители и т.д.

В основу реализации молодежных зрелищных мероприятий положены следующие технологии:

– личностно-ориентированная направленность;

– деятельностный подход как средство формирования нравственных ценностей, нравственной культуры молодежи в результате практическо-творческой деятельности;

– комплексный подход как метод, который позволяет раскрыть нравственные ценности во всей многогранности через различные виды искусства.

Уточним, что технологии – есть определенная пошаговая система действий в направлении решения конкретного вопроса, ведущая к запланированному желаемому итогу.

Основываясь на материалах, представленных в статье Н.В. Федосеевой, по поводу нравственного содержания рассматриваемых нами мероприятий, перечислим важнейшие принципы их наполнения:

– «принцип многообразной смысловой наполненности содержания (мероприятие нравственной направленности должно подвести к пониманию многообразия смыслов рассматриваемых понятий, раздумьям и размышлениям о разных сторонах этих смыслов и их влиянии на человека и его жизнь);

– интегративный характер содержания мероприятия (включенность сведений из различных областей знания, единство гуманитарного и естественного знания, возможно присутствие сопряженного с ними религиозного компонента и т.д.);

– принцип диалоговости (как «диалога культур», сопоставления сравнения разнообразных точек зрения различных деятелей науки, искусства, культуры, религии)» [4].

Нравственная тематика, заложенная в содержание молодежного зрелищного мероприятия, должна отражать цели, определенные в идее всего мероприятия, и быть ориентированной на достижение поставленных задач формирования нравственных ценностей (правдивость, честь, личное достоинство, патриотизм, гражданственность, ответственность, сострадание, человеколюбие, соучастие, сопереживание, совесть, совестливость, справедливость, правдивость, уважение к другим и самому себе, чуткость к людям, сострадание, способность видеть свои недостатки и признавать свои ошибки, дружба, товарищество, любовь, коллективизм, трудолюбие и др.), но с учетом запросов молодежной аудитории.

Следовательно, содержание зрелищных мероприятий в аспекте формирования нравственных ценностей молодого поколения необходимо направлять, прежде всего, на повышение эффективности использования положительного подкрепления нравственного поведения, одобряемого поступка и предоставления реальных примеров тех или иных дилемм и способов их нравственного решения.

Содержание зрелищных мероприятий в формировании нравственных ценностей молодого поколения по формулировке, сделанной А.А. Вертьяновой и М.А. Ермошиной, должно актуализировать «базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях» [1].

Кроме этого, в содержании рассматриваемых мероприятий необходимо использовать соответствующий сценарный материал с целью активизации познавательной деятельности молодого зрителя через проявление положительных нравственных эмоций.

Представляет весьма значительный практический интерес заключение исследователей Е.В. Мирошниченко и Н.В. Посохова, которые утверждают следующее: «Свет, звук, художественной слово, средства всех жанров искусства, тактильность – это те инструменты, которые помогают активно использовать потенциал зрелищных мероприятий в процессе воспитания нравственных качеств личности» [3].

Ю.А. Воропаева об оформлении зрелищного мероприятия пишет: «главное правило: создание визуального образа программы и наполнение пространства представления художественным смыслом» [2, С. 23]. Это подтверждает, что оформление должно усиливать эффект нравственного восприятия молодыми людьми содержания зрелищного мероприятия, с чем мы абсолютно согласны.

Считаем, что формирование нравственных ценностей молодежи будет эффективно при реализации следующих рекомендаций по подготовке и проведению зрелищных мероприятий:

– участие молодежи в качестве зрителя зрелищного мероприятия должно быть осознанным, только при этом условии можно создать необходимые мотивы формирования нравственной культуры молодого человека и, соответственно, достичь высоких результатов их нравственной ориентации и нравственных поступков;

– необходимо привлечение молодежи к участию в организации и воплощении зрелищных мероприятий нравственного содержания;

– материал к содержанию зрелищного мероприятия нужно подбирать в соответствии с принципами смысловой нравственной наполненности и требованиями к формированию нравственных ценностей молодежи;

– в структуру содержания зрелищного мероприятия следует включать нравственные моменты, вызывающие отклик у молодого зрителя, направленные на повышение эффективности использования положительного подкрепления нравственного поведения, одобряемого поступка, нравственного решения дилемм, духовного развития, а также обогащено тематикой, связанной с культурным достоянием, обычаями и традициями страны в целом и малой Родины в частности;

– в ходе зрелищного мероприятия актеры должны помогать юным зрителям ориентироваться в происходящем действии по средствам нравственного диалога;

– после проведения зрелищного мероприятия важно закрепить полученные впечатления, для чего следует проводить обсуждения, встречи с актерами, режиссерами, сценаристами и др., то есть поддерживать обратную связь со зрителем, в частности, по средством интерактивного сервиса ответов на вопросы о мероприятии;

– в процессе подготовки и реализации зрелищного мероприятия необходима четкая, взаимосвязанная работа,

сотрудничество с различными воспитательными, образовательными институтами, только в этом случае реализация задач по формированию нравственных ценностей молодежи будет наиболее успешной.

Выводы. Итак, одним из действенных мероприятий в формировании нравственных ценностей молодого поколения считаются зрелищные мероприятия, наполнение содержания которых следует строить в логике формирования нравственной культуры молодежи, ориентировать на возрастные этапы развития сообразно психофизическим, моральным и интеллектуальным особенностям молодых зрителей.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости, выраженной целесообразности формирования устойчивой нравственной ориентации молодых людей с использованием разного рода зрелищных мероприятий с целью гармоничного развития личности и достижения молодежью высоких нравственных результатов.

Литература:

1. Вертьянова, А.А. Формирование духовно-нравственных ценностей школьников во внеурочной деятельности в рамках мероприятий культурно-языкового центра / А.А. Вертьянова, М.А. Ермошина // Язык и культура. – 2023. – № 61. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti-v-ramkah-meropriyatiy-kulturno-yazykovogo (дата обращения: 05.03.2026)

2. Методические рекомендации по проведению массовых мероприятий / сост. Ю.А. Воропаева // ГБУК «БГЦНТ». – Белгород, 2023. – 19 с.

3. Мирошниченко, Е.В. Художественно-творческая среда учреждений культуры как фактор духовно-нравственного воспитания подростков / Е.В. Мирошниченко, Н.В. Посохова // Наука. Искусство. Культура. – 2017. – № 2(14). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-tvorcheskaya-sreda-uchrezhdeniy-kultury-kak-faktor-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-podrostkov (дата обращения: 07.03.2026)

4. Федосеева, Н.В. Методические аспекты проблемы духовно-нравственного воспитания / Н.В. Федосеева // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2015. – № 7-8. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-problemy-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya (дата обращения: 05.03.2026)

5. Хилько, Н.Ф. Формирование механизмов трансляции традиционных патриотических ценностей в зрелищную культуру как основа защиты культурного суверенитета России / Н.Ф. Хилько, А.Ю. Павлов // KANT: Social science & Humanities. – 2025. – № 2(22). – С. 33-43. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mehanizmov-translyatsii-traditsionnyh-patrioticheskih-tsennostey-v-zrelischnuyu-kulturu-kak-osnova-zaschity-kulturnogo (дата обращения: 09.03.2026)

Педагогика

УДК 37.01.03

доктор философских наук, профессор Свадьбина Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);
старший преподаватель Рябкова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья фокусируется на воспитательном потенциале социального проектирования. В условиях глобализации и академической мобильности педагогика ищет эффективные механизмы формирования у студентов не только профессиональных, но и ценностных ориентиров: гражданской ответственности, уважения к культурному разнообразию, эмпатии. Социальный проект рассматривается как пространство «проживания» этических дилемм и осознанного принятия ценностей. Целью работы стало изучение социального проектирования как средства воспитания гражданской идентичности и межкультурной толерантности в студенческой среде. Гипотеза: социальное проектирование выступает эффективным механизмом воспитания гражданской идентичности и межкультурной толерантности у студентов, поскольку в процессе совместного решения социально значимых задач происходит актуализация ценностно-смысловой сферы личности и формируется опыт эмпатийного взаимодействия с представителями иных культур. Результативность воспитательного воздействия достигается при условии, если проектная деятельность строится как ценностно-ориентированный цикл, включающий этапы проблематизации, диалога культур и коллективной рефлексии. Научная новизна: предлагается концепция «ценностно-ориентированного проектного цикла», где этапы проектной деятельности (от проблематизации до рефлексии) целенаправленно используются для трансформации ценностных установок участников. Полученные данные подтвердили выдвинутую гипотезу. Социальное проектирование, организованное как ценностно-ориентированный цикл (проблематизация – диалог культур – коллективная рефлексия), действительно выступает эффективным механизмом воспитания гражданской идентичности и межкультурной толерантности. Механизм этого воздействия заключается в том, что совместное решение социально значимых задач актуализирует ценностно-смысловую сферу личности, а опыт эмпатийного взаимодействия с представителями иных культур, пережитый в проектной деятельности, транслируется в устойчивые личностные установки. Результаты исследования могут быть использованы в практике воспитательной работы вузов, при разработке программ адаптации иностранных студентов, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров в области проектных технологий воспитания.

Ключевые слова: социальный проект, толерантность, студенты вуза, диалог культур, проектные технологии, воспитание.

Annotation. The article focuses on the educational potential of social design. In the context of globalization and academic mobility, pedagogy is looking for effective mechanisms for students to form not only professional, but also value orientations: civic responsibility, respect for cultural diversity, empathy. A social project is considered as a space for «living» ethical dilemmas and conscious acceptance of values. The aim of the work was to study social design as a means of fostering civic identity and intercultural tolerance among students. Hypothesis: social design is an effective mechanism for fostering civic identity and

intercultural tolerance among students, since in the process of jointly solving socially significant tasks, the value-semantic sphere of personality is actualized and the experience of empathic interaction with representatives of other cultures is formed. The effectiveness of educational influence is achieved if the project activity is built as a value-oriented cycle, including the stages of problematization, dialogue of cultures and collective reflection. Scientific novelty: the concept of a «value-oriented project cycle» is proposed, where the stages of project activity (from problematization to reflection) are purposefully used to transform the value attitudes of the participants. The data obtained confirmed the hypothesis. Social design, organized as a value-oriented cycle (problematization – dialogue of cultures – collective reflection), actually acts as an effective mechanism for fostering civic identity and intercultural tolerance. The mechanism of this effect lies in the fact that the joint solution of socially significant tasks actualizes the value-semantic sphere of personality, and the experience of empathic interaction with representatives of other cultures, experienced in project activities, is translated into stable personal attitudes. The results of the research can be used in the practice of educational work at universities, in the development of adaptation programs for foreign students, as well as in the system of professional development of teaching staff in the field of project-based educational technologies.
Key words: social project, tolerance, university students, dialogue of cultures, project technologies, education.

Введение. Современная система высшего образования находится в ситуации ценностного плюрализма, усиливающегося процессами глобализации и академической мобильности. В российских вузах возрастает доля иностранных студентов, что объективно требует пересмотра подходов к воспитательной работе, ориентированной на формирование гражданской идентичности и межкультурной толерантности. Однако традиционные формы воспитания (лекции, беседы, информационные часы) зачастую демонстрируют низкую эффективность в силу их репродуктивного характера и недостаточной включенности студентов в активную преобразовательную деятельность.

В этом контексте социальное проектирование рассматривается педагогическим сообществом как перспективная технология, позволяющая соединить академическое знание с практическим опытом ценностно-ориентированной деятельности [16]. Участие в социальных проектах создает для студентов уникальную ситуацию «проживания» этических дилемм, совместного решения реальных проблем межкультурного взаимодействия и осознанного присвоения ценностей гражданственности, уважения к культурному разнообразию и социальной ответственности.

Несмотря на наличие отдельных исследований, посвященных проектным методам в образовании, проблема педагогического сопровождения социального проектирования как средства воспитания гражданской идентичности и межкультурной толерантности у студентов остается недостаточно разработанной [7-9]. Требуют научного обоснования условия, при которых проектная деятельность закономерно приводит к трансформации ценностных установок участников, а не остается лишь формальным выполнением учебного задания. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела.

Проблематика социального проектирования в образовании имеет междисциплинарный характер и представлена в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Значительный вклад в теоретическое осмысление проектного подхода внесли В.П. Бедерханова, Н.Ю. Пахомова, Э.А. Игнатьева, раскрывшие дидактический потенциал проектной деятельности [2, 6, 10]. Воспитательный аспект социального проектирования разрабатывался в трудах Л.В. Алиевой, А.Г. Пашкова, И.И. Фришман, которые рассматривали проектную деятельность как механизм становления социальной инициативности и гражданской ответственности молодежи [2; 11; 15]. Проблемы межкультурной коммуникации и формирования толерантности в студенческой среде отражены в исследованиях М.А. Белозеровой, Т.А. Нестик, Л.А. Шайгерова, О.А. Шаровой, Г.У. Солдатовой [3; 13; 14].

Вместе с тем анализ научной литературы позволяет выявить ряд противоречий. Во-первых, при наличии значительного числа работ, посвященных проектным технологиям, недостаточно изучены педагогические условия, при которых социальное проектирование целенаправленно работает на формирование именно ценностно-смысловой сферы личности, а не только на развитие операциональных навыков. Во-вторых, воспитательный потенциал социального проектирования в контексте работы с иностранными студентами и в поликультурной образовательной среде вуза остается фрагментарно описанным.

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости теоретического обоснования и эмпирической проверки педагогических условий, обеспечивающих эффективность социального проектирования как средства воспитания гражданской идентичности и межкультурной толерантности у студентов в современном вузе.

Методологическую основу исследования составляют системно-деятельностный подход (развитие личности в процессе активной преобразовательной деятельности), аксиологический подход (ориентация на присвоение ценностей в воспитательном процессе) и культурологический подход (учет межкультурного контекста образовательной среды). Методы исследования включают теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); методы количественного и качественного анализа полученных данных.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось в период с февраля по март 2026 год на базе ФГБОУ ВО «Мининский университет», ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» с участием студентов 1-3 курсов гуманитарных, технических и медицинских направлений подготовки. Общая выборка составила 100 человек, из которых 20 иностранных студентов, представляющих Туркменистан, Сирию и Эквадор. Исследование включало три последовательных этапа, соответствующих логике педагогического эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом этапе был осуществлен теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы по проблеме исследования. Анализировались работы, посвященные: философским основаниям воспитания (аксиологический подход, концепции диалога культур М.М. Бахтина, В.С. Библера); педагогическим теориям социального проектирования (труды В.П. Бедерхановой, Н.Ю. Пахомовой, И.И. Фришман [2, 10, 15]); психологическим механизмам формирования толерантности и идентичности (исследования Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шаровой, А.Е. Савельевой [12; 14]).

В ходе теоретического анализа операционализированы ключевые конструкты: «гражданская идентичность» (как осознание принадлежности к сообществу граждан, сопряженное с ценностно-эмоциональным принятием данной принадлежности), «межкультурная толерантность» (как установка на уважение и принятие культурных различий, проявляющаяся в поведенческой готовности к конструктивному взаимодействию) и «социальное проектирование» (как вид деятельности, направленный на решение реальных социальных проблем, сочетающий целеполагание, планирование, реализацию и рефлексию) [4; 5].

Параллельно с теоретическим анализом был проведен констатирующий этап педагогического эксперимента, целью которого стало выявление исходного уровня сформированности гражданской идентичности и межкультурной толерантности у студентов. Для этого использовался комплекс диагностических методик:

– методика диагностики уровня толерантности (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова);

– опросник «Гражданская идентичность» (Е.В. Беловол, С.В. Мелков, Е.Б. Пучкова, Т.Н. Сахарова, Н.А. Подымов);

– включенное наблюдение и анализ продуктов деятельности (эссе, портфолио, рефлексивные дневники).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у значительной части студентов (около 67%) уровень межкультурной толерантности и гражданской идентичности находится на среднем и низком уровнях. Были зафиксированы проявления этноцентризма, стереотипизации в восприятии представителей иных культур, а также недостаточная осознанность ценностных оснований гражданской принадлежности. Иностранные студенты демонстрировали более высокий уровень тревожности в ситуациях межкультурного взаимодействия, что подтверждало необходимость целенаправленной воспитательной работы.

На втором этапе был реализован формирующий эксперимент, в ходе которого проверялась гипотеза о том, что социальное проектирование выступает эффективным механизмом воспитания гражданской идентичности и межкультурной толерантности при условии, если проектная деятельность строится как ценностно-ориентированный цикл, включающий этапы проблематизации, диалога культур и коллективной рефлексии.

Экспериментальная группа в количестве 50 человек была включена в проектную деятельность по разработанной нами программе. Контрольная группа в количестве 50 человек участвовала в традиционных формах воспитательной работы (тематические классные часы, лекции).

Работа начиналась с погружения студентов в реальные социальные проблемы, связанные с межкультурным взаимодействием в университетской среде. Студентам предлагалось провести мини-исследование: выявить типичные трудности адаптации иностранных студентов, зафиксировать случаи недопонимания или конфликтов, возникающих на почве культурных различий. Важно, что проблематизация не навязывалась преподавателем, а «выращивалась» из опыта самих участников, что обеспечивало личностную значимость предстоящей деятельности.

Формирование проектных групп осуществлялось на принципе поликультурного состава: в каждой команде присутствовали российские и иностранные студенты. На этом этапе ключевым методом стал «диалог культур» как форма организации взаимодействия. Студенты знакомились с этикетными нормами, деловыми и повседневными традициями друг друга, обсуждали культурные основания различий (религиозные, исторические, ценностные). Проводились специальные тренинги межкультурной коммуникации, где участники учились рефлексировать собственные стереотипы и вырабатывать стратегии эмпатийного взаимодействия. В процессе совместного проектирования (разработка концепции, планирование мероприятий, распределение ролей) студенты неизбежно сталкивались с необходимостью договариваться, учитывать культурные особенности друг друга, находить компромиссы.

Рефлексия была встроена в каждый этап проектной деятельности, но выделялась в самостоятельный структурный элемент цикла. Использовались формы: «рефлексивные круги» после каждого командного события, ведение индивидуальных рефлексивных дневников, коллективное обсуждение «Что мы узнали о себе и о других?», создание «карты ценностей», изменившихся в ходе проекта. Завершающим аккордом стала итоговая рефлексивная сессия, на которой студенты не только презентовали результаты проекта (организованные мероприятия, созданные продукты), но и осмысливали произошедшие изменения в их ценностно-смысловой сфере.

Содержание проектов варьировалось: от создания навигационного приложения для иностранных студентов до организации межкультурных фестивалей, от разработки серии видеороликов о культурных кодах разных стран до проведения мастер-классов по деловому этикету (связь с предыдущим контекстом запросов пользователя). Длительность формирующего этапа составила 1 месяц.

На контрольном этапе педагогического эксперимента была проведена повторная диагностика с использованием того же комплекса методик, что и на констатирующем этапе. Зафиксировано повышение уровня межкультурной толерантности на 26%, уровня гражданской идентичности — на 23%, индекса групповой сплоченности – на 32%. Качественный анализ включал контент-анализ рефлексивных дневников студентов, интерпретацию открытых вопросов анкет, анализ проектных продуктов. Были выделены ключевые категории, отражающие изменения в ценностно-смысловой сфере: «расширение границ понимания», «от стереотипа к интересу», «чувство общей ответственности», «мы, а не мы и они». В рефлексивных высказываниях студентов нашло отражение качественное преобразование межкультурного восприятия. Участники проектной деятельности зафиксировали переход от поверхностной фиксации различий к глубинному пониманию культурной обусловленности традиций: «раньше я видел в них просто “других”, теперь я вижу причины и смыслы их действий». Другая значимая линия рефлексии связана с трансформацией субъектной позиции – студенты зафиксировали обретение чувства принадлежности и социальной значимости: «впервые здесь, в чужой стране, я ощутил свою нужность и понял, что являюсь частью этого сообщества».

Выводы. Полученные данные подтвердили выдвинутую гипотезу. Социальное проектирование, организованное как ценностно-ориентированный цикл (проблематизация – диалог культур – коллективная рефлексия), действительно выступает эффективным механизмом воспитания гражданской идентичности и межкультурной толерантности. Механизм этого воздействия заключается в том, что совместное решение социально значимых задач актуализирует ценностно-смысловую сферу личности, а опыт эмпатийного взаимодействия с представителями иных культур, пережитый в проектной деятельности, транслируется в устойчивые личностные установки.

Результаты исследования могут быть использованы в практике воспитательной работы вузов, при разработке программ адаптации иностранных студентов, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров в области проектных технологий воспитания.

Литература:

1. Алиева, Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Алиева Лейла Владимировна. – Москва: Институт теории образования и педагогики РАО, 2002. – 56 с.

2. Бедерханова, В.П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В.П. Бедерханова // Развитие личности. – 2000. – № 1. – С. 24-36

3. Белозёрова, М.В. К проблеме толерантности и межкультурного взаимодействия в студенческой среде / М.В. Белозёрова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 5-9

4. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – Москва: Медиум, 1995. – 323 с.

5. Винокурова, М.А. Роль межкультурной коммуникации в системе высшего образования / М.А. Винокурова, Н.П. Васильева // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2019. – № 4. – С. 1-9

6. Игнатьева, Э.А. Педагогическое проектирование как сквозная технология в подготовке студентов педагогических направлений / Э.А. Игнатьева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Т. 16. – № 4. – С. 142-165

7. Клейменова, О.А. Педагогический потенциал проектной деятельности в профессиональном саморазвитии студентов

медицинского вуза / О.А. Клейменова, М.А. Трусова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 2(43). – С. 56-69

8. Князев, Н.С. Как проекты в вузах зажигают огонь в глазах студентов: психология мотивации и практические кейсы (2022-2025 гг.) / Н.С. Князев // Актуальные вопросы общества, науки и образования: сб. ст. XXII Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. – Пенза, 2025. – С. 160-163

9. Кувалдина, Л. Социальное проектирование как средство воспитания / Л. Кувалдина, О. Ситнер // Учитель. – 2009. – № 5. – С. 25-26

10. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: учеб. пособие / Н.Ю. Пахомова. – Москва: АРКТИ, 2003. – 272 с.

11. Пашков, А.Г. Этнокультурные основания моделирования воспитательной системы русской школы / А.Г. Пашков // Вестник ПСТГУ. – 2006. – Вып. 3. – С. 49-55

12. Савельева, А.Е. Особенности структуры толерантности студентов вуза первого курса обучения / А.Е. Савельева, Н.Р. Хакимова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22. – № 4. – С. 1008-1017. – DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-4-1008-1017

13. Солдатова, Г.У. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Л.А. Шайгерова // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 60-79

14. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – Москва: Генезис, 2001. – 112 с.

15. Фришман, И.И. Особенности процесса профессионально-личностного развития педагогов дополнительного образования / И.И. Фришман // Социально-политические исследования. – 2021. – № 4(13). – С. 121-132

16. Ценностно-мотивационная сфера студентов – будущих педагогов и воспитательная среда вуза / Х.-А.С. Халадов, Т.В. Бугайчук, Т.Ю. Медведева [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – 1 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-1

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Сергеева Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат технических наук, доцент Глаголева Ирина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема интеграции формирования здорового образа жизни в процесс математического образования школьников. Обоснована необходимость использования математических задач как инструмента пропаганды ЗОЖ в условиях негативного влияния современных технологий на здоровье учащихся. Согласно статистическим данным, лишь 12% российских детей могут считаться полностью здоровыми, что делает исследование особенно актуальным. В статье предложена системная модель обучения математике, направленная на формирование здоровьесберегающих компетенций учащихся через решение практических задач. Раскрываются основные направления интеграции здоровьесберегающего содержания в математическое образование. Особое внимание уделяется применению высшей математики для моделирования процессов, связанных со здоровьем. Представлены примеры использования дифференциальных уравнений, статистических методов и оптимизационных задач для анализа влияния различных факторов на здоровье человека. Описаны методики применения математических моделей для прогнозирования изменений в состоянии здоровья при различных условиях. Предложенные методы могут быть использованы как в школьном, так и в вузовском образовании для повышения эффективности здоровьесберегающей деятельности. Статья вносит вклад в развитие методологии математического образования и предлагает инновационные подходы к формированию культуры здоровья у обучающихся.

Ключевые слова: математика, здоровый образ жизни, математические задачи, охрана здоровья, моделирование здоровья.

Annotation. This article examines the pressing issue of integrating healthy lifestyle development into school mathematics education. It substantiates the need to use mathematical problems as a tool for promoting healthy lifestyles, given the negative impact of modern technology on student health. According to statistics, only 12% of Russian children can be considered completely healthy, making this research particularly relevant. The article proposes a systemic model for teaching mathematics aimed at developing students' health-promoting competencies through solving practical problems. The article explores the key areas for integrating health-promoting content into mathematics education. Particular attention is paid to the use of higher mathematics for modeling health-related processes. Examples of differential equations, statistical methods, and optimization problems for analyzing the impact of various factors on human health are presented. Methods for applying mathematical models to predicting changes in health under various conditions are described. The proposed methods can be used in both school and university education to improve the effectiveness of health-promoting activities. The article contributes to the development of methodology of mathematical education and offers innovative approaches to the formation of a health culture in students.

Key words: Mathematics, healthy lifestyle, mathematical problems, health protection, health modeling.

Введение. Математика, на первый взгляд, может показаться далекой от здорового образа жизни. Однако, при правильном подходе, она может стать мощным инструментом для формирования полезных привычек, развития осознанности и принятия обоснованных решений, связанных со здоровьем.

В соответствии со статьёй 41 «Охрана здоровья обучающихся» Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в редакции от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации», на образовательные учреждения возлагается обязанность по созданию условий, обеспечивающих охрану и укрепление здоровья обучающихся, а также по пропаганде и обучению навыкам здорового образа жизни [8]. Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения (1948 г.), здоровье определяется как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто как отсутствие болезней или физических дефектов. Таким образом, здоровье человека признаётся высшей ценностью, что задаёт приоритетные направления деятельности образовательных организаций.

Системная модель обучения математике, способствующая формированию здорового образа жизни у учащихся, строится на основе четырёх взаимозависимых компонентов: целевого (задающего вектор развития), содержательного (определяющего учебный материал), процессуального (регламентирующего методы и технологии) и результативного (позволяющего оценить эффективность работы) [9].

Математика является одним из основных предметов как в школе, так и в высших учебных заведениях, занимающая достаточно большое количество часов в неделю. Здоровье учеников и студентов во многом зависит и от того, как проходит обучение этого предмета, на сколько заинтересованы обучающиеся во время урока. В связи с вышеизложенным, встает вопрос о необходимости включение вопросов здоровья, через решение задач, на уроках математики в школе и вузе, что позволит заинтересовать учащихся заботиться о своем здоровье.

Изложение основного материала статьи. Интеграция здоровьесберегающих компонентов в процесс обучения математике представляет собой инновационную педагогическую стратегию. Она объединяет задачи школьного образования с формированием здорового образа жизни. Этот комплексный подход охватывает не только аспекты физической активности и рационального питания, но также психическое благополучие, стресс-менеджмент и развитие социальных компетенций. Математика, изучаемая как в школе, так и в вузах, способствует развитию логического мышления – ключевого навыка для осознанного отношения к собственному здоровью. Учащиеся могут применять математические методы для анализа персональных данных: расчёта индекса массы тела (ИМТ), оценки калорийности рациона или интерпретации результатов фитнес-тестов. Владение основами арифметики и статистики помогает объективно оценивать собственные привычки и принимать взвешенные решения в вопросах питания и физической активности. Формирование здорового образа жизни средствами математики в школе –это интересная и важная задача, которая может быть реализована через интеграцию математических понятий с темами, связанными со здоровьем и физической активностью.

Анализ литературы [1, 2, 3, 9] показал, что основные задачи, которые учителя используют на уроках математики можно разделить на следующие группы:

1. Рацион питания. К данной группе можно отнести задачи на расчет калорийности блюд, баланса белков, жиров и углеводов; сравнение питательной ценности различных продуктов; оптимизация расходов на питание при соблюдении здорового рациона; процентное содержание сахара, соли и жиров в продуктах.

2. Физическая активность. К данной группе можно отнести задачи на расчет потраченных калорий при различных видах физической активности, определение оптимальной частоты пульса во время тренировок, расчет расстояния, времени и скорости при беге, плавании и других видах спорта.

3. Сон. В данном разделе находятся задачи связанные с анализом продолжительности и качества сна, расчет оптимального времени засыпания и пробуждения для достижения максимальной продуктивности.

4. Вредные привычки. В данную группу входят задачи на расчет экономических затрат на курение, алкоголь и другие вредные привычки, построение графиков и диаграмм, иллюстрирующих негативное влияние вредных привычек на организм.

5. Здоровье и окружающая среда. Задачи на анализ данных о загрязнении воздуха и воды, и оценка их влияния на здоровье человека, расчет выбросов углекислого газа от различных видов транспорта и их влияние на изменение климата, планирование бюджета семьи с учетом экологически чистых товаров и услуг.

Приведем примеры задач и упражнений:

- Рассчитайте свой индекс массы тела и определите, находится ли он в пределах нормы.
- Определите, сколько калорий вам нужно потреблять в день для поддержания здорового веса, учитывая ваш возраст, пол, уровень физической активности.
- Постройте график изменения пульса во время тренировки и проанализируйте его.
- Сравните цены на витамин С в разных аптеках и выберите наиболее выгодное предложение.
- Исследуйте статистику заболеваемости гриппом в вашем регионе и разработайте рекомендации по профилактике.

Для реализации данных задач можно использовать различные подходы [4; 5; 6; 7; 11]:

- Ученики могут собирать данные о своем физическом состоянии, например, о количестве шагов, времени, проведенном на физической активности, или о потреблении воды. Затем они могут использовать статистические методы для анализа этих данных, строить графики и диаграммы, что поможет им увидеть связь между физической активностью и общим состоянием здоровья.
- На уроках геометрии можно рассмотреть различные виды физической активности, такие как бег, плавание или командные виды спорта. Ученики могут рассчитывать расстояния, площади и объемы, связанные с этими видами спорта, например, площадь футбольного поля или объем бассейна.
- Ученики могут изучать задачи на оптимизацию, связанные с планированием режима дня, включая время для учебы, физической активности и отдыха. Это поможет им научиться эффективно распределять свое время и заботиться о своем здоровье.
- Используя математические модели, ученики могут прогнозировать, как изменения в их образе жизни (например, увеличение физической активности или изменение рациона) могут повлиять на их здоровье. Это может включать в себя расчет индекса массы тела (ИМТ) и его изменения в зависимости от различных факторов.
- Внедрение математических игр и соревнований, связанных с темами здоровья, может сделать уроки более увлекательными. Например, можно организовать математические квесты, где задания связаны с физической активностью.
- Совместные проекты с уроками физкультуры, биологии и здоровья могут помочь ученикам увидеть, как математика применяется в реальной жизни для поддержания здорового образа жизни.

Таким образом, интеграция тем здорового образа жизни в уроки математики не только способствует развитию математических навыков, но и формирует у учеников осознанное отношение к своему здоровью и физической активности.

Доля задач на здоровый образ жизни в школе должна быть высокой и в дальнейшем интегрироваться в высшую математику. Высшая математика может быть применена в самых разных аспектах, включая концепции, касающиеся здорового образа жизни. Эти задачи могут быть интересны для изучения применения высшей математики в контексте здорового образа жизни.

Формирование здорового образа жизни может казаться несколько абстрактной задачей, но применение принципов высшей математики позволяет глубже понять и моделировать различные аспекты этого процесса. Используя математические методы и статистические модели, мы можем проанализировать, как различные факторы влияют на здоровье и общее благополучие. Рассмотрим несколько важных аспектов, где высшая математика может сыграть ключевую роль.

Во-первых, можно использовать дифференциальные уравнения для моделирования динамики здоровья человека во времени. Например, можно рассмотреть, как изменения в уровне физической активности влияют на здоровье. Пусть $H(t)$ – это уровень здоровья в момент времени t, уровень активности можно обозначить как $A(t)$. Тогда модель может выглядеть

следующим образом: $\frac{dH}{dt} = k_1 A(t) - k_2 H(t)$, где *k1* и *k* – константы, определяющие, как сильно физическая активность и здоровье влияют друг на друга. Это уравнение показывает, что уровень здоровья увеличивается с увеличением физической активности, но также уменьшается (с возрастом или по другим причинам), когда уровень здоровья сам по себе высок.

Во-вторых, через методы статистики и анализа данных можно изучить влияние рациона питания на здоровье. Например, если мы соберем данные о потреблении различных продуктов и заболеваниях у большой группы людей, можно использовать методы регрессионного анализа для выявления зависимостей. В этом случае модель может выглядеть как:

Z=β0+β1P1+β2P2+...+βnPn+…ε, где Z – это здоровье (можно использовать, например, индекс массы тела или уровень холестерина), Pi –количество потребляемых определённых продуктов, βi – коэффициенты, которые показывают, как каждое изменение в рационе питания влияет на здоровье, а ε – случайная ошибка.

Также стоит рассмотреть оптимизацию. Здоровый образ жизни часто требует оптимизации времени для физической активности, приготовления пищи и отдыха. Используя теорию оптимизации, можно создать модель, которая минимизирует время, потраченное на готовку и тренировки, при этом максимизируя качество пищи и уровень физической подготовки:

Minimize *T*=tготовка+ttренировка+tотдых, с учетом ограничений на калорийность пищи и необходимое время тренировки.

Кроме того, теории вероятности могут быть применены для оценки рисков различных заболеваний в зависимости от образа жизни. Построив вероятностные модели, можно рассчитать, как изменение определенных факторов (например, увеличение физической активности или снижение потребления сахара) уменьшает вероятность заболевания: $P\left(\frac{D}{L}\right) = \frac{P\left(\frac{L}{D}\right)P(D)}{P(L)}$, где *P*(D|L) – вероятность заболевания D при условии образа жизни L, *P*(L|D) – вероятность образа жизни при наличии заболевания, *P*(D) – общая вероятность заболевания, а *P*(L) – вероятность образа жизни.

Не менее важным аспектом является психоэмоциональное здоровье. Модели теории игр могут применяться для анализа социальных взаимодействий и их влияния на психологическое состояние. Например, можно рассмотреть, как взаимодействие с другими людьми влияет на стрессовые реакции и общее состояние здоровья. Моделирование различных сценариев взаимодействий может помочь людям выбирать оптимальные стратегии для поддержки позитивных отношений и снижения уровня стресса.

Ниже, в качестве примера, приведем задачу, где высшая математика пересекается с темой здоровья и фитнеса.

Предположим, что мы хотим проанализировать влияние регулярной физической активности на вес человека. Для этого можно использовать математическую модель, которая описывает изменение веса тела в зависимости от интенсивности и частоты тренировок. Допустим, у нас есть следующие параметры: начальный вес W0 (в килограммах); количество калорий, которые человек сжигает за одну тренировку C (в калориях); количество калорий, которые человек потребляет в день D (в калориях). Принимаем, что вес тела изменяется пропорционально разнице между потреблением и затратами калорий.

Можем использовать следующее уравнение для модели изменения веса: W(t)=W0−k·t, где t – это время в днях, а k – это коэффициент, который демонстрирует, сколько килограммов человек теряет за день в зависимости от разницы между потребляемыми и сжигаемыми калориями. Этот коэффициент можно рассчитать по формуле: $k = \frac{D - C}{7700}$, где 7700 – это примерно количество калорий, необходимых для снижения веса на 1 килограмм. Теперь, скажем, что наш человек имеет начальный вес 80 кг, сжигает 500 калорий за тренировку и потребляет 2000 калорий в день. Тогда мы можем подставить эти значения в уравнение.

Это пример задачи, которая показывает, как высшая математика может помочь в планировании здорового образа жизни и фитнеса. Анализ таких моделей позволяет человеку лучше понимать, как различные аспекты его интеллекта и физической активности влияют на здоровье и вес.

Анализ подобных моделей предоставляет возможность учитывать различные факторы, которые могут влиять на изменения веса и общее состояние здоровья человека. Например, важно учесть не только сжигаемые и потребляемые калории, но и индивидуальные особенности метаболизма, физическую активность в течение дня, уровень стресса, качество сна и другие аспекты, которые могут значительно повлиять на результаты.

Оптимизация рациона питания: Рассмотрим функцию полезности U(x1, x2, x3), где x1, x2, x3 – количество потребляемых продуктов (например, белков, жиров и углеводов). Задача состоит в том, чтобы максимизировать полезность при ограничении по калориям C: max U(x1, x2, x3) при x1+x2+x3≤C. Найдите оптимальные значения x1, x2, x3.

Моделирование роста населения: Пусть P(t) – численность населения в момент времени t. Модель роста населения можно описать дифференциальным уравнением: $\frac{dP}{dt} = rP\left(1 - \frac{P}{K}\right)$, где *r* – коэффициент роста, *K*-емкость среды. Найдите общее решение этого уравнения и проанализируйте, как изменение параметров *r* и *K* влияет на здоровье населения.

Анализ данных о физической активности: Пусть у вас есть данные о количестве шагов, сделанных в течение недели, представленные в виде функции S(t), где t – день недели. Используя интеграл $S = \frac{1}{7}\int_0^7 S(t)dt$, найдите среднее количество шагов за неделю.

Оптимизация времени тренировок: Пусть T – общее время, которое вы можете выделить на тренировки в неделю. Вы хотите распределить это время между различными видами тренировок (например, кардио и силовые). Обозначим время, проведенное на кардио, как t1, а на силовые тренировки - как t2. Задача состоит в том, чтобы максимизировать функцию полезности U(t1, t2) при условии: t1+t2≤T.

Моделирование распространения заболеваний: Используя модель SIR (Susceptible-Infected-Recovered), опишите, как изменение уровня физической активности может повлиять на скорость распространения инфекционных заболеваний в обществе. Запишите систему дифференциальных уравнений и проанализируйте влияние параметров.

Выводы. В заключение, математика, как в школьном, так и в вузовском образовании, может значительно влиять на формирование здорового образа жизни. Она не только развивает критическое мышление и аналитические способности, но и служит инструментом для оценки и улучшения здоровья, что делает этот предмет актуальным и важным в современном образовании. Высшая математика предоставляет мощные инструменты для анализа и оптимизации процессов,

формирования здорового образа жизни. Представленные задачи показывают, как математика может быть применена для анализа и оптимизации аспектов здорового образа жизни. Решение таких задач может помочь в принятии более обоснованных решений о питании, физической активности и общем здоровье. Математическое моделирование открывает новые возможности для создания персонализированных программ улучшения здоровья и снижения веса. С помощью математических методов можно не только разработать индивидуальную стратегию питания и физических нагрузок, но и спрогнозировать её эффективность. Анализ данных через призму математики позволяет глубже понять процессы, происходящие в организме, и принимать решения, основанные на точных расчётах, а не на общих рекомендациях. В результате повышается качество жизни и достигаются устойчивые результаты в оздоровлении.

Фундаментальная идея здесь заключается в том, что, имея под рукой необходимые инструменты и подходы, можно более объективно оценивать влияние различных факторов на здоровье. Это позволяет создать более персонализированный подход к формированию healthy life style, что в конечном итоге приведёт к более здоровому образу жизни и повышению качества жизни!

Забота о здоровье – это не просто однократные усилия, а система, где каждый элемент связан и влияет на другие. Математика здесь становится тем инструментом, который формирует понимание такой взаимосвязи, и даёт возможность выстраивать стратегию для достижения наилучших результатов.

Литература:

1. Бекешева, И.С. Алгебраические задачи как средство развития исследовательской компетенции учащихся 7-х классов / И.С. Бекешева, О.В. Бобылева, У.А.Э. Джафарова // Математическое образование. – 2018. – № 4(88). – С. 2-5

2. Бобылева, О.В. Математические задачи как средство воспитания у школьников стремления к здоровому образу жизни / О.В. Бобылева, Ю.И. Юшкова, А.А. Косарева; отв. ред. М.Я. Добря, О.Е. Ефимова // Развитие sozialno-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф., Абакан, 19-21 ноября 2020 г. – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2020. – С. 239-240

3. Ватутина, О.Н. Здоровьесберегающие технологии на уроках математики / О.Н. Ватутина, И.Ю. Бочарова // Инновационные подходы к внедрению передового опыта и его praktischen применению: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч., Киров, 19 декабря 2020 г. – Киров: Агентство международных исследований, 2020. – Ч. 1. – С. 1-5

4. Гета, А.А. Задачи здоровьеохраняющего содержания как средство достижения метапредметных результатов при обучении Mathematike / А.А. Гета // Устойчивое развитие науки и образования. – 2021. – № 1(52). – С. 70-74

5. Жирнова, А.Г. Здоровьесберегающие технологии на уроках Mathematiki / А.Г. Жирнова // Кронштадтская школьная лига. – 2013. – № 6. – С. 1-4

6. Здоровьесберегающие технологии на уроках математики: сайт. – 2025. – URL: http://festival.1september.ru/articles/311946/ (дата обращения: 05.10.2025)

7. Иманова, А.В. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках математики / А.В. Иманова // Вестник научных конференций. – 2017. – № 10-3(26). – С. 66-68

8. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53(1). – Ст. 7598.

9. Суворова, Л.В. Формирование здорового образа жизни на уроках / Л.В. Суворова // Молодой ученый. – 2014. – № 14(73). – С. 24-26

10. Шуляренко, Е.Ю. Формирование ценности здорового и безопасного образа жизни обучающихся 5-6-х классов в процессе обучения математике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шуляренко Евгения Юрьевна. – Екатеринбург, 2014. – 23 с.

11. Ястребова, Э.Р. Использование здоровьесберегающих технологий как основы повышения качества обучения / Э.Р. Ястребова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 231-234

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат искусствоведения, профессор Ульянова Римма Арташессовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, преподаватель Полянская Виктория Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОДХОДОВ, ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ

Аннотация. В рамках данного исследования анализируются проблемы внедрения цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс по программам музыкального образования. Обсуждаются кардинально новые процессы, возникающие в образовании в условиях цифровой трансформации. Раскрываются основные этапы внедрения средств цифровых технологий в музыкальное образование. Анализируются точки зрения отечественных ученых относительно внедрения цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта в образовательные программы. По результатам проведенного нами исследования мы видим отклик науки на данные преобразования. Вместе с тем мы можем констатировать определенные трудности в организации процесса внедрения средств цифровых технологий и искусственного интеллекта, а также отсутствие регламентов и механизмов использования средств цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовательном процессе по программам музыкального образования. В области педагогической науке мы можем наблюдать следующее: большинство авторов отмечают как положительные стороны, так и негативные. Среди положительных сторон авторы называют удобство применения и расширение цифрового инструментария для обеспечения профессиональной деятельности педагога. В рамках настоящего исследования также отмечается риски и негативные последствия внедрения цифровых технологий и искусственного интеллекта в систему музыкального образования. В основном, риски связаны с недостаточной изученностью процесса и

последствий внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Отмечается угроза формирования профессиональных навыков в области музыкальной педагогики и исполнительства. В заключении, в статье делаются выводы о недостаточном нормативно-правовом обеспечении внедрения инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Ключевые слова: музыкальное образование, образовательный процесс.

Annotation. This study analyzes the problems of introducing digital technologies and artificial intelligence tools into the educational process of music education programs. Radically new processes emerging in education in the context of digital transformation are discussed. The main stages of the introduction of digital technologies in music education are revealed. The article analyzes the points of view of Russian scientists regarding the introduction of digital technologies and artificial intelligence tools into educational programs. According to the results of our research, we see the response of science to these transformations. At the same time, we can state certain difficulties in organizing the process of introducing digital technologies and artificial intelligence, as well as the lack of regulations and mechanisms for using digital technologies and artificial intelligence in the educational process of music education programs. In the field of pedagogical science, we can observe the following: most authors note both positive and negative aspects. Among the positive aspects, the authors cite the convenience of using and expanding digital tools to ensure the professional activity of a teacher. This study also highlights the risks and negative consequences of introducing digital technologies and artificial intelligence into the music education system. Basically, the risks are associated with insufficient knowledge of the process and consequences of introducing artificial intelligence into the educational process. There is a threat to the formation of professional skills in the field of music pedagogy and performance. In conclusion, the article draws conclusions about the insufficient regulatory support for the introduction of artificial intelligence tools into the educational process.

Key words: Keywords: digital transformation, education, educational process, digital technologies, artificial intelligence, educational program, music education, music teacher.

Введение. Система современного музыкального образования находится на стадии стремительных изменений, что обусловлено процессом внедрения цифровых технологий и искусственного интеллекта в сферу культура и искусство.

На рубеже XX-XXI столетий возможности цифровых технологий воспринимались как вспомогательные средства для осуществления набора нотного текста, звукозаписи [8].

На данный момент мы можем наблюдать кардинально иные процессы: системы искусственного интеллекта могут выступать создателями, соавторами и ассистентами [9]. «Цифровизация – это один из глобальных трендов современной эпохи. Цифровая трансформация государственного управления – одна из стратегических задач национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»» [4].

Вместе с тем, мы можем констатировать недостаточную готовность педагогического сообщества в области музыкальной педагогики к осуществлению профессиональной деятельности в описанных ранее условиях.

Изложение основного материала статьи. Развитие процесса внедрения цифровых технологий в систему музыкального образования прошло несколько стадий [6]. На начальном этапе преобладали музыкальные секвенсоры, нотные редакторы, которые в большей степени представлялись как иллюстративные или тренировочные функции.

Развитие цифровых технологий стало предпосылкой к появлению программ и приложений для формирования знаний в области музыкально-теоретического материала и нотной грамоты, развития музыкального слуха чувства ритма [5].

Вместе с тем представляется отметить мнения профессионального сообщества в области музыкального образования.

Так, исследователь И.А. Корсакова отмечает: «наряду с очевидными преимуществами цифровизации наблюдаются тенденции, вызывающие вопросы и опасения. Ведущую тенденцию цифровизации обобщённо можно обозначить как «машины вместо человека» И.А. Корсакова [2].

Сегодня человечество осознало, что изобрело «монстра», превосходящего человека по многим параметрам. Возникает сомнение, а не уничтожит ли он самого человека» [2].

Проблема внедрения искусственного интеллекта в систему высшего педагогического образования стала одной из дискуссионных и актуальных проблем в педагогической науке.

За последние три года мы можем наблюдать серьезный рост числа публикаций по теме внедрения средств искусственного интеллекта в образовательный процесс.

И вместе с тем, на данный момент мы можем констатировать интерес отечественных исследователей к процессу формирования новой профессиональной компетентности педагога в условиях повсеместного использования инструментов искусственного интеллекта.

Цыбань И.К. отмечает: «Технологии искусственного интеллекта в образовании могут быть применены в виде разнообразных систем автоматизированного контроля (позволяющих отслеживать посещение занятий, как очных, так и дистанционных; и проверяющих выполнение заданий), интеллектуальных обучающих систем (помогающих преподавателю, посредством оценки уровня знаний обучаемого, производя анализ результатов, на основе которых могут быть составлены индивидуальные учебные планы), систем организации группового обучения (объединяющих обучаемых в группы по сопоставимому уровню знаний, и дающих возможность для совместного обучения, обсуждения сложных тем и др.)» [11].

Чурзина И.В., Каширова А.В. подчеркивает, что «использование искусственного интеллекта в образовании имеет множество преимуществ: доступность, свободный и бесплатный доступ, немедленная обратная связь, адаптивность, персонализация, беспристрастность в оценивании» [12].

А.П. Дудь, А.С. Дудь отмечают: «Применение ИИ в образовании сравнительно новое, но достаточно перспективное направление дальнейшего повышения качества образования и эффективной подготовки различных специалистов» [1].

Николаева М.П. И Тоискин В.С. выделяют следующее: «Многие исследователи акцентируют внимание на том факте, что ИИ в общеобразовательной школе должен быть не только инструментом обеспечения безопасной и эффективной работы в классе, но также изучаться как тема или отдельная дисциплина для ознакомления учащихся с условиями работы и жизни в современном мире» [3].

Представляется возможным отметить следующее мнение исследователей: «К числу основных трудностей, сдерживающих форсирование использования искуственного интеллекта в образовании, стоит отнести в первую очередь, доступ к технологиям, поскольку не все образовательные учреждения имеют в равных процентах возможность использовать и применять современные вычислительные ресурсы» [10].

Выводы. Как было сказано ранее, система современного музыкального образования находится на стадии стремительных изменений, что обусловлено процессом внедрения цифровых технологий и искусственного интеллекта в сферу культура и искусство [7].

По результатам проведенного нами исследования мы видим отклик науки на данные преобразования. Вместе с тем мы можем констатировать определенные трудности в организации процесса внедрения средств цифровых технологий и искусственного интеллекта, а также отсутствие регламентов и механизмов использования средств цифровых технологий и

искусственного интеллекта в образовательном процессе по программам музыкального образования.

В области педагогической науки мы можем наблюдать следующее: большинство авторов отмечают как положительные стороны, так и негативные. Среди положительных сторон авторы называют удобство применения и расширение цифрового инструментария для обеспечения профессиональной деятельности педагога.

Существует и точка зрения, которая выявляет новые возможности искусственного интеллекта и цифровых технологий, отношение к которым остается достаточно противоречивым.

Среди векторов внедрения средств искусственного интеллекта мы можем назвать следующие:

– решение профессиональных задач при помощи использования искусственного интеллекта;

– разработка нормативно-правового обеспечения внедрения и использования искусственного интеллекта в образовательный процесс;

– разработка учебно-методическое обеспечение внедрения и использования искусственного интеллекта в образовательный процесс;

– разработка дидактических материалов по процессу внедрения и использования искусственного интеллекта в образовательный процесс;

– создание концепций и этических кодексов по процессу внедрения и использования искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Также отмечается риски и негативные последствия внедрения цифровых технологий и искусственного интеллекта в систему музыкального образования.

В основном, риски связаны с недостаточной изученностью процесса и последствий внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс.

В исследованиях отмечается следующее:

– недостаток нормативно-правового обеспечения, отсутствие исследований о последствиях использования средств искусственного интеллекта в образовательном процессе, в том числе в условиях реализации программ музыкального образования;

– недостаточный уровень сформированности профессиональной компетентности педагога в условиях применения средств цифровых технологий и искусственного интеллекта;

– неоднозначность научных точек зрения по процессу внедрения и использования искусственного интеллекта в образовательный процесс;

– отсутствие единых подходов к использованию средств цифровых технологий в образовательном процессе;

– угроза развитию креативного мышления у обучающихся;

– угроза формированию профессиональных навыков в области музыкальной педагогики и исполнительства.

Литература:

1. Дудь, А.П. Искусственный интеллект в образовании: основные понятия и определения, перспективы применения / А.П. Дудь, А.С. Дудь // Современное технологическое образование: сб. науч. ст. В 2 ч. / под ред. А.А. Александрова, В.К. Балтяна. – Москва: Ассоциация технических университетов, 2021. – Ч. 1. – С. 86-94. – EDN: PEBYVD

2. Корсакова, И.А. Риски и перспективы развития цифровых технологий и искусственного интеллекта в музыкальном образовании / И.А. Корсакова // Музыкальное искусство и образование. – 2024. – Т. 12. – № 2. – С. 24-34

3. Николаева, М.П. Искусственный интеллект стучится в школу / М.П. Николаева, В.С. Тоискин // StudNet. – 2020. – № 10. – С. 1-8

4. Самерханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самерханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2(31). – С. 4. – DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-4. – EDN: ODKOPH

5. Сизова, О.А. Методические основы профессиональной подготовки учителя музыки: условия, противоречия, предложения / О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 251-255

6. Сизова, О.А. Применение средств цифровых технологий в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта: анализ и планирование педагогической деятельности / О.А. Сизова, Р.А. Ульянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 358-360. – EDN: YZCEUM

7. Сизова, О.А. Профессиональная подготовка педагога дополнительного образования: опыт применения цифровых технологий / О.А. Сизова, Е.А. Яковлева, А.В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 372-374. – EDN: ZORYIM

8. Сизова, О.А. Технологии применения цифровых сервисов в системе профессиональной подготовки будущих учителей музыки / О.А. Сизова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 70 с. – EDN: ONWRJP

9. Сизова, О.А. Формирование профессиональной компетентности бакалавров профиля «Музыка» педагогического вуза в области применения цифровых технологий: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Сизова Ольга Алексеевна. – Нижний Новгород, 2022. – 239 с.

10. Смирнова, Ж.В. Педагогическая практика обучения экономическим дисциплинам с использованием элементов искусственного интеллекта / Ж.В. Смирнова, А.А. Пермовский, В.А. Полянская // Успехи гуманитарных наук. – 2024. – № 9. – С. 233-237. – DOI: 10.58224/2618-7175-2024-9-233-237. – EDN: GTVHCZ

11. Цыбань, И.К. Искусственный интеллект в образовании – возможности и перспективы / И.К. Цыбань // Приоритетные направления развития науки и образования: сб. ст. XX Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 25 декабря 2021 г. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 55-60. – EDN: RIBLTF

12. Чурзина, И.В. Искусственный интеллект в образовании: новые горизонты и возможности / И.В. Чурзина, А.В. Каширова // Интеллектуальная инженерная экономика и Индустрия 6.0 (ИНПРОМ-2025): сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т., Санкт-Петербург, 27-30 апреля 2025 г. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2025. – С. 389-392. – DOI: 10.18720/IEP/2025.1/102. – EDN: MUVOBF

УДК 378.2
кандидат психологических наук Скребец Татьяна Викторовна
Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
специалист лаборатории инклюзивного образования Урожаева Алена Владимировна
Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлен анализ исследований известных учёных. Они занимались проблемой готовности к школьному обучению детей с нормальным развитием и детей с задержкой психического развития. Исследователи сходятся во мнении о многоаспектности понятия «готовность к школьному обучению» и необходимости её комплексной диагностики. В статье представлены результаты комплексного исследования школьной готовности старших дошкольников с задержкой психического развития. В рамках первого этапа была проведена диагностика уровня готовности к систематическому обучению. Она включала оценку познавательных, регуляторных и поведенческих предпосылок учебной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о преобладании низкого и пограничного уровней школьной готовности у большинства обследованных детей-участников исследования. Это проявляется в трудностях выполнения учебных заданий. У детей данной категории снижена способность к принятию инструкции. Также у них нарушены процессы саморегуляции и взаимодействие с взрослым в ситуации обучения.
Ключевые слова: задержка психического развития, старшие дошкольники, школьная готовность, уровни готовности к школьному обучению, когнитивный аспект, психологическая готовность к обучению.
Annotation. The article presents an analysis of the research conducted by well-known scientists. They have studied the issue of readiness for schooling in children with normal development and children with mental retardation. The researchers agree on the multifaceted nature of the concept of «readiness for schooling» and the need for its comprehensive assessment. The article presents the results of a comprehensive study of the school readiness of older preschoolers with mental retardation. As part of the first stage, a diagnostic assessment of the level of readiness for systematic learning was conducted. This assessment included the evaluation of cognitive, regulatory, and behavioral prerequisites for academic activities. The data obtained indicate that the majority of the children who participated in the study have low and borderline levels of school readiness. This is manifested in difficulties in completing academic tasks. Children in this category have a reduced ability to follow instructions. They also have impaired processes of self-regulation and interaction with an adult in a learning situation.
Key words: mental development delay, older preschoolers, school readiness, levels of school readiness, cognitive aspect, and psychological readiness for learning.

Введение. Проблема школьной готовности занимает центральное место в современной психолого-педагогической науке. От уровня сформированности школьной готовности во многом зависит успешность адаптации ребёнка к новым условиям, его обучаемость, взаимодействие со сверстниками и взрослыми, а также общее эмоциональное и социальное благополучие.

В отечественной и зарубежной психологии готовность к школе – это комплексное свойство, определяющее способность ребёнка включаться в учебную деятельность, овладевать социальными ролями и успешно взаимодействовать в образовательной среде (Л.А. Венгер, 1988; Д.Б. Эльконин, 1960; В.В. Давыдов, 1986) [1, С. 16].

В концепции Л.И. Божович ключевым показателем готовности к школьному обучению является новообразование «внутренняя позиция школьника», которое понимается как интеграция познавательной мотивации и потребности в общении на качественно ином уровне. Д.Б. Эльконин, анализируя проблему школьной готовности, придавал первостепенное значение сформированности предпосылок учебной деятельности. Среди них он выделял способность ребёнка ориентироваться на систему правил, внимательно слушать и выполнять инструкции взрослого, действовать по образцу и соблюдать заданные условия работы. Формирование данных предпосылок обусловлено особенностями психического развития в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, включая утрату непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, и становление самоконтроля [4, С. 175].

Изложение основного материала статьи. Проблема готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития рассматривается в трудах С.Г. Шевченко, У.В. Ульенковой, Л.В. Кузнецовой и других исследователей.

С.Г. Шевченко подчёркивает, что для детей с задержкой психического развития типичной является недостаточная сформированность готовности к обучению в школе. Данное состояние связано с пониженной познавательной активностью, проявляющейся, хотя и неоднородно, во всех видах психической деятельности. Это выражается в замедленном становлении возрастных предпосылок учебной деятельности, что отражается на развитии восприятия, внимания, памяти, мышления и эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР. Ребёнок способен принять и осмыслить задание, однако для овладения способом действия и переноса усвоенного на новые ситуации ему требуется поддержка взрослого [4, С. 180].

У.В. Ульенкова [10, С. 33] указывает, что сформированность саморегуляции у детей с задержкой психического развития определяется, прежде всего, уровнем развития действий самоконтроля на всех ключевых этапах деятельности: 1) принятии либо самостоятельной выработке общей стратегии предстоящей деятельности и способов её осуществления; 2) реализации намеченной программы через систему конкретных действий и операций; 3) сопоставлении достигнутого результата с первоначально поставленной задачей и оценке его объёма и качества в соответствии с запланированным.

Л.В. Кузнецова [3, С. 37] подчёркивает, что к моменту поступления в школу у детей с ЗПР в мотивационной сфере продолжают доминировать игровые мотивы. В силу личностной незрелости такие дети ещё не приобретают позицию школьника. Следовательно, уровень развития игровой деятельности не обеспечивает естественного перехода к новому ведущему виду деятельности – учебной. Кроме того, дети данной категории испытывают выраженные затруднения в ориентировке в пространстве.

Проблемой готовности к школьному обучению занимаются также М.М. Безруких, Н.И. Гуткина, Г.Ф. Кумарина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и др.

М.М. Безруких рассматривает готовность к школьному обучению как результат взаимодействия биологических и психических процессов. Это не только вопрос знаний, но и зрелости центральной нервной системы, сформированности регуляторных и адаптационных механизмов. Она выделяет четыре ключевых компонента школьной готовности, каждый из

которых играет определяющую роль в успешной адаптации ребёнка к условиям систематического обучения: физическая готовность, психологическая готовность, интеллектуальная готовность, социальная готовность [6, С. 22].

Проблематика «школьной готовности» представлена в работах Г.И. Косицыной, [1, С. 17] которая рассматривает её как сформированность интеллектуальных, личностных и социальных качеств, необходимых для начала обучения. Автор подчёркивает значимость комплексной диагностики, предполагающей оценку не только академических возможностей ребёнка, но и уровня его социальной адаптации, мотивационной сферы и эмоционального состояния. Одним из ключевых направлений исследований Г.И. Косицыной является разработка эффективных диагностических методик, ориентированных на своевременное выявление трудностей обучения и определение педагогических мер по их коррекции.

В трудах Г.И. Косицыной [1, С. 20] также представлены рекомендации по организации педагогического сопровождения младших школьников и выстраиванию взаимодействия семьи и образовательного учреждения в процессе подготовки детей к школе.

Н.И. Гуткина [2, С. 31] выделяет психологическую, интеллектуальную и социально-психологическую составляющие школьной готовности, рассматривая её в рамках комплексного подхода к оценке готовности ребёнка к обучению.

Г.В. Кумарина [7, С. 41] считает, что ключевым фактором успешного перехода ребёнка от дошкольного к школьному этапу развития является системно организованная педагогическая среда, которая не только обеспечивает освоение знаний и навыков, но и способствует гармоничному развитию личности ребёнка, включая эмоциональную, социальную и мотивационную сферы.

Исследование проводилось в 2025 году на базе трёх дошкольных образовательных организаций г. Москвы. В исследовании принимало участие 46 старших дошкольников с задержкой психического развития. Обследование проводилось индивидуально. Все участники исследования имели заключение ЦПМПК и заключение логопеда «системное нарушение речи». Изучение готовности к школьному обучению проводилось по методике М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [8, С. 101]. Эта методика позволяет комплексно оценить уровень формирования различных психических функций, речевого развития и когнитивных способностей у детей. Методика содержит пять заданий. Оценка результатов носит качественно-количественный анализ. Каждое задание оценивается по пятибальной системе, где 0 баллов- задание не выполнено или ребенок отказался, а 5 баллов – задание выполнено без ошибок. По совокупности набранных баллов за выполнение всех заданий все участники исследования делятся на уровни: 1-й уровень- готовность к началу регулярного обучения – от 17 до 25 баллов. 2-й уровень – условная готовность к началу обучения - от 14 до 17 баллов. 3-й уровень – условная неготовность к началу регулярного обучения – от 11 до 14 баллов. 4-й уровень – неготовность к началу регулярного обучения суммарная оценка ниже 10 баллов [8, С. 34].

Анализ выполнения первого задания «Продолжи узор» показал, что 30% участников исследования набрали минимальный балл (0). Это свидетельствует о выраженных затруднениях при выполнении графического задания. Дети либо отказывались приступать к работе, либо представленные ими результаты существенно расходились с образцом: фиксировались искажения формы, утрата значимых элементов узора и выход за пределы контура рисунка.

Максимальное количество баллов – 5 получили 25% участников исследования.

Анализ выполнения второго задания «Сосчитай и сравни» показал, что 40% обследованных детей набрали минимальный балл (0), что указывает на выраженные затруднения при выполнении математического задания. Дети либо отказывались от решения задачи, либо давали совершенно несоответствующие ответы, не понимая принципа соотнесения количества и числа.

Максимальное количество баллов – 5 получили 15% дошкольников. Они точно выполнили все требования задания: точно пересчитывали предметы, правильно соотносили числа с количествами, безошибочно определяли, где предметов больше/меньше. Такие дети продемонстрировали достаточно высокий уровень сформированности количественных представлений и операций счёта, что позволяет говорить о развитых предпосылках математического мышления.

Результаты выполнения третьего задания «Слова» свидетельствуют о том, что 35% обследованных дошкольников получили минимальные баллы. Указанный показатель отражает существенные трудности в осуществлении звукового анализа. Часть детей отказывалась приступать к заданию, у других ответы не соответствовали инструкции: фиксировалось смешение понятий «звук» и «буква», затруднения при выделении отдельных звуков, а также ошибки в определении их последовательности.

Наивысший результат (5 баллов) показали 8% участников исследования. Их ответы отличались точностью: дети правильно определяли количество звуков и их порядок в слове, что указывает на сформированность навыков звукобуквенного анализа.

Эти дети уверенно оперировали понятиями «звук», «буква», «слог».

Анализ выполнения четвёртого задания «Шифровка» показал, что 30% детей набрали минимальное количество баллов, что свидетельствует о выраженных затруднениях при его выполнении. Указанные дети либо отказывались приступать к работе, либо их действия не соответствовали требованиям задания: отмечалось отсутствие целенаправленности, а попытки выполнения носили хаотичный характер и осуществлялись без понимания сути инструкции. Максимальное количество баллов получили 10% участников исследования.

Анализ результатов выполнения *пятого задания «Рисунок человека»* показал, что 35% детей нарисовали примитивные изображения без основных частей тела, что говорит о серьезных трудностях с координацией и пространственным восприятием. 10% детей изобразили человека с туловищем и конечностями, но без важных деталей (пальцы, шея, черты лица) и с нарушенными пропорциями. Это показывает переходный этап в развитии навыков.

Таблица 1

Уровни школьной готовности

Уровни готовности к школьному обучению	Количество участников исследования(%)
1-й уровень	13%
2-й уровень	14%
3-й уровень	20%
4-й уровень	53 %

Проведённое исследование выявило значительные различия в уровне школьной зрелости у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (таблица 1). Более половины участников исследования (53%) показали крайне низкий уровень (4-й уровень табл.1) отсутствие готовности к обучению, что свидетельствует о серьёзных трудностях в формировании ключевых учебных навыков. Эти дети испытывают выраженные проблемы как в

познавательной, так и в регуляторной сфере, что существенно осложняет их адаптацию к школьным требованиям.

Большая группа детей (20%) продемонстрировала условную неготовность (3-й уровень табл.1) к началу обучения. Их результаты находятся на границе допустимых значений, что указывает на необходимость дополнительной педагогической поддержки. Характерными для этой группы стали неустойчивость внимания, сниженная работоспособность и трудности при выполнении многоэтапных инструкций.

Лишь небольшая часть участников исследования (14%) (2-й уровень, табл. 1) продемонстрировала условную готовность к школьному обучению. Их результаты сочетали относительно удовлетворительные показатели познавательного развития с выраженными речевыми затруднениями, что свидетельствует о неравномерной сформированности школьно-значимых функций. Наиболее отчётливо трудности проявлялись при выполнении заданий, требующих речевого оформления ответа.

Готовность к систематическому обучению, соответствующую 4-му уровню (табл. 1), продемонстрировали 13% детей. Их работы свидетельствовали о понимании учебной задачи и умении действовать самостоятельно. Вместе с тем при выполнении более сложных заданий отмечались отдельные неточности и нестабильность результатов. Эти дошкольники в целом готовы к началу обучения, однако нуждаются в поддержке, направленной на закрепление достигнутых навыков и предупреждение возможных трудностей в период адаптации [11, С. 428].

Следует подчеркнуть, что у 87% обследованных детей выявлены те или иные проблемы подготовки к школе. Такая картина указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы, выстроенной с учётом характера и степени выраженности выявленных нарушений. Полученные результаты свидетельствуют о важности своевременного выявления детей группы риска и организации комплексной помощи на этапе дошкольного образования [5, С. 48].

Выводы. Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать вывод о том, что выявленные у дошкольников с задержкой психического развития трудности школьной готовности носят комплексный характер и не сводятся исключительно к недостаточному уровню сформированности отдельных познавательных функций или учебных навыков. Анализ выполнения диагностических заданий показал, что наряду с выраженными когнитивными затруднениями у детей наблюдаются стойкие трудности принятия и удержания инструкции, неустойчивость произвольного поведения, сниженная способность к самоконтролю, а также выраженные сложности во взаимодействии со взрослым в ситуации совместной деятельности [9, С. 3].

Существенная часть выявленных трудностей проявлялась не столько в ошибочности выполнения заданий, сколько в характере поведения ребёнка в ситуации обследования: отказах от деятельности, импульсивных реакциях, сниженной способности учитывать требования взрослого, трудностях понимания целей и условий задания. Это указывает на недостаточную сформированность механизмов, обеспечивающих включённость ребёнка в учебную и социальную ситуацию, а также на ограниченность его возможностей к адекватному пониманию и регулированию собственного поведения в условиях предъявления учебных требований [12, С. 166].

Литература:

1. Волковская, Т.Н. Формирование пространственной ориентировки у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к школе / Т.Н. Волковская, Т.В. Скребец // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 1. – С. 14-19

2. Гуткина, Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению / Н.И. Гуткина. – Москва: МГППУ, 2002. – 68 с.

3. Кузнецова, Л.В. Типология школьной неуспешности в аспекте психолого-педагогического сопровождения неуспешных в учебной деятельности младших школьников / Л.В. Кузнецова, М.В. Староверова // Специальная психология. – 2004. – № 1. – С. 34-38

4. Левченко, И.Ю. Качественный анализ результатов наблюдения за деятельностью для выявления отклонений в развитии детей дошкольного возраста / И.Ю. Левченко // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ: сб. науч. ст. по материалам регион. науч.-практ. конф., Москва, 11-12 апреля 2018 г. – Москва: Юкод, 2018. – С. 178-183

5. Мазина, М.Е. Некоторые подходы к совершенствованию связной речи у дошкольников с недостатками речевого развития / М.Е. Мазина, Т.В. Скребец // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – № 3(85). – С. 46-50

6. Особенности функционального развития детей 6-7 лет и прогнозирование рисков дезадаптации и трудностей обучения / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова, А.С. Верба [и др.] // Новые исследования. – 2020. – № 1(61). – С. 19-36

7. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко [и др.]; под ред. С.Г. Шевченко. – Москва: Школьная Пресса, 2003. – Кн. 1. – 96 с.

8. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка (дошкольный и младший школьный возраст) / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 373 с.

9. Скребец, Т.В. К вопросу о выявлении предпосылок нарушений письма у обучающихся первых классов / Т.В. Скребец, И.С. Лазарева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2022. – № 4(94). – С. 21-28

10. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – Москва: Педагогика, 1990. – 184 с.

11. Урожаева, А.В. Особенности понимания эмоций, отражённых в сюжетном и пейзажном произведениях живописи, младшими школьниками с задержкой психического развития / А.В. Урожаева // Педагогический ИМИДЖ. – 2024. – Т. 18. – № 3(64). – С. 421-435

12. Урожаева, А.В. Некоторые подходы к изучению особенностей понимания социальных эмоций младшими школьниками с задержкой психического развития / А.В. Урожаева // Профессиональные дебюты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного: сб. ст. по материалам VII Всерос. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 03 апреля 2025 г. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2025. – С. 164-168

УДК 373.3:78(045)
кандидат педагогических наук, доцент Соколова Юлия Николаевна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ АССОЦИАТИВНОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА

Аннотация. Статья посвящена методическому аспекту формирования ассоциативного воображения у младших школьников на уроках музыки с использованием мультимедиа. Обоснована актуальность данной проблемы, выделено ключевое понятие. Ассоциативное воображение рассматривается как когнитивная способность мозга, заключающаяся в формировании новых образов и идей путем установления связей между ними и предыдущим опытом, знаниями или эмоциональными состояниями. Показаны особенности формирования изучаемой дефиниции у детей младшего школьного возраста. Отмечено, что в данный возрастной период у детей наблюдается повышение уровня контроля за собственным воображением, а ассоциации приобретают более полную характеристику. Автором подчеркнута необходимость проектирования стимулирующих учебных сред, способных обеспечить условия для развития ассоциативных связей у младших школьников. Особое внимание уделяется потенциалу уроков музыки как эффективной платформы для формирования исследуемого феномена у обучающихся. Выделяется роль мультимедийных средств как важного инструмента для активизации воображения, формирования ярких образов и укрепления ассоциативных связей между разными понятиями и явлениями. В работе представлены задания на активизацию ассоциативного воображения у обучающихся начального звена в рамках уроков музыки с применением мультимедийных технологий. Исследование показывает возможные преимущества внедрения современных технологий для всестороннего развития когнитивных и творческих возможностей детей.
Ключевые слова: ассоциация, воображение, ассоциативное воображение, музыкальное искусство, уроки музыки, мультимедиа, мультимедийные технологии.
Annotation. This article examines the methodological aspects of developing associative imagination in primary school students during music lessons using multimedia. The relevance of this problem is substantiated, and a key concept is highlighted. Associative imagination is viewed as a cognitive ability of the brain that involves forming new images and ideas by establishing connections between them and previous experiences, knowledge, or emotional states. The specific developmental characteristics of this definition in primary school children are demonstrated. It is noted that during this age period, children exhibit increased control over their imagination, and associations acquire a more complete characterization. The author emphasizes the need to design stimulating learning environments that can foster the development of associative connections in young schoolchildren. Particular attention is given to the potential of music lessons as an effective platform for developing this phenomenon in students. The role of multimedia is highlighted as an important tool for activating the imagination, creating vivid images, and strengthening associative connections between different concepts and phenomena. The paper presents tasks for activating associative imagination in elementary school students during music lessons using multimedia technologies. The study demonstrates the potential benefits of implementing modern technologies for the comprehensive development of children's cognitive and creative abilities.
Key words: association, imagination, associative imagination, musical art, music lessons, multimedia, multimedia technologies.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию

Введение. В настоящее время одним из ключевых аспектов модернизации системы начального общего образования является целенаправленное формирование ассоциативного воображения у обучающихся младшего школьного возраста. Эта проблема получает широкое освещение в нормативных и концептуальных документах, регулирующих сферу образования, в том числе в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», а также в рамках реализации Национального проекта «Наша новая школа» и иных стратегических программ. В соответствии с требованиями ФГОС НОО, регламентирующими метапредметные результаты, которых должен достичь обучающийся по итогам освоения начальной школы, выделяется необходимость развития у детей умения устанавливать причинно-следственные связи в бытовых и учебных ситуациях, сравнивать объекты по различным признакам и аспектам, а также осуществлять их группировку на основе выбранных признаков [5].

Формирование ассоциативного воображения у младших школьников занимает центральное место в обеспечении развития их когнитивных функций. Данная деятельность способствует углублению понимания окружающего мира, повышает эффективность процесса обучения и способствует успешному решению учебных задач. В связи с этим, педагогические кадры и специалисты в сфере образования предпринимают систематические усилия по разработке и внедрению методик и программ, направленных на стимулирование развития ассоциативного воображения у детей младшего школьного возраста. В этом контексте центральное место занимает мультимедиа как современный инструмент, способствующий активизации познавательной деятельности обучающихся, развитию их воображения и формированию необходимого для успешного усвоения ассоциативного материала.

Изложение основного материала статьи. К понятию «ассоциативное воображение» обращаются в своих работах такие исследователи, как Т.О. Бердник, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, Д.К. Кирнарская, А.Н. Леонтьев, Дж.Ст. Милль, Р.С. Немов, И.П. Павлов, Я.А. Пономарева, Ю.А. Самарин, И.М. Сеченов, К.В. Тарасова, А.В. Торопова и др.

С точки зрения ученых, *ассоциативное воображение* – это когнитивная способность мозга, заключающаяся в формировании новых образов и идей путем установления связей между ними и предыдущим опытом, знаниями или эмоциональными состояниями. Данная способность обеспечивает установление ассоциативных связей между объектами на основе сходства, контраста или близости, способствуя развитию творческих процессов и порождая цепочку спонтанных представлений в ответ на актуальный стимул [1; 4].

Формирование ассоциативного воображения в младшем школьном возрасте является важнейшим аспектом когнитивного развития, так как этот период характеризуется высокой пластичностью нервной системы и активным освоением новых знаний и умений. По мнению М.М. Башкатова, в раннем школьном возрасте не только закладываются базовые основы мышления, но и наблюдается развитие умений к управлению собственными когнитивными функциями. В результате этого, у детей наблюдается повышение уровня контроля за собственным воображением, расширение объема его образных свойств и признаков предметов, а ассоциации приобретают более яркую, полную и конкретную характеристику [3].

При формировании ассоциативного воображения у обучающихся особую роль приобретает мультимедиа. На уроках музыки, особенно в начальной школе, использование мультимедийных технологий помогает сделать занятия более интересными, яркими и результативными. С помощью мультимедиа детям легче усваивать поступающую информацию, строить аналогии на визуальном и слуховом восприятии и сравнивать объекты и явления между собой [2].

В процессе урока музыки при работе с мультимедиа важно помнить, что данные технологии должны выполнять только вспомогательную функцию, но никак не основную. Принимая во внимание специфику психологии младшего школьника, деятельность на уроке с мультимедийными технологиями должна быть четко распределена и обдумана, для того чтобы дети не смогли причинить вред своему здоровью.

Применение методического комплекса заданий в совокупности с мультимедийными технологиями позволяют активизировать мыслительные процессы школьников, включить их воображение через ассоциативные связи.

Для продуктивной и безопасной работы с мультимедийными технологиями необходимо:

1. Ознакомить детей с принципом работы интерактивной доски, компьютера и планшета.
2. Разобрать с детьми функционал и возможности используемых программ и сайтов.
3. Обсудить гигиенические нормы: пребывание за экраном компьютера не превышает 20 минут.

На формирующем этапа эксперимента, который осуществлялся в 2025 году на базе образовательных организаций Ардатовского района Республики Мордовия: МБОУ «Баевская средняя общеобразовательная школа», село Баево, МБОУ «Тургеневская средняя общеобразовательная школа», поселок городского типа Тургенево, нами был разработан методический комплекс заданий, направленных на формирование ассоциативного воображения у младших школьников с использованием мультимедиа.

Приведем конкретные задания на формирование исследуемого феномена у младших школьников на уроках музыки с использованием мультимедиа.

Задание №1. «Волшебные краски музыки».

Содержание: Детям предлагается определить цвет разного настроения в музыке (Например, «Если музыка веселая, какой цвет ей подойдет?» и т.д.). На интерактивной доске в программе Paint учитель делает наглядную таблицу, в которую по определениям детей, добавляются цвета под каждое настроение (рис. 1).

После того, как обучающиеся определили цвета (таблица выведена на интерактивной доске), им предлагается найти картинки или фото, которые могут описать данное настроение, используя сайт Pinterest (рис. 2, 3).

Следующий этап – прослушивание ряда разнохарактерных произведений (например, М.П. Мусоргский «Балет невылупившихся птенцов», Л.К. Дакен «Кукушка»). Далее работая в приложении Ibis Paint X младшие школьники определяют цвета, которые возникли у них на основе услышанного образа (рис. 4). После этого обучающиеся начинают работу с возникшим во время прослушивания образом. Рисуют его и подбирают материал из Pinterest, который подходит для выбранных произведений (рис. 5).

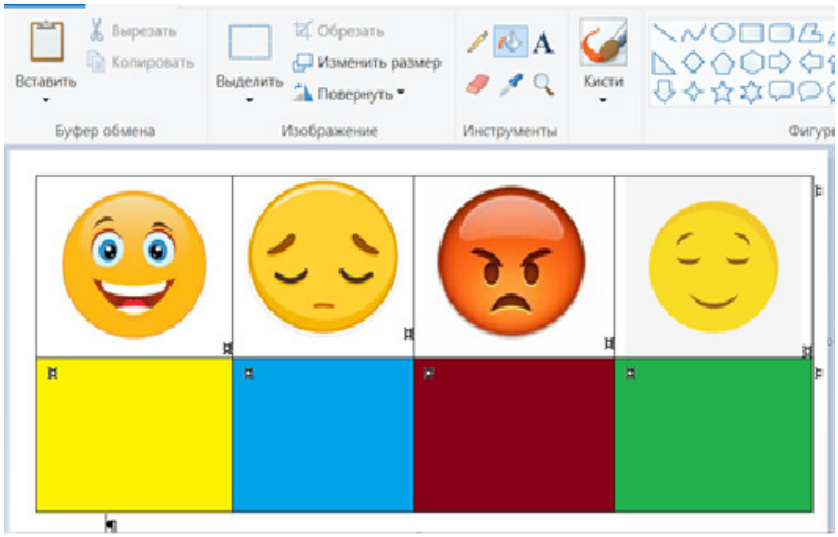


Рисунок 1. Работа в Paint

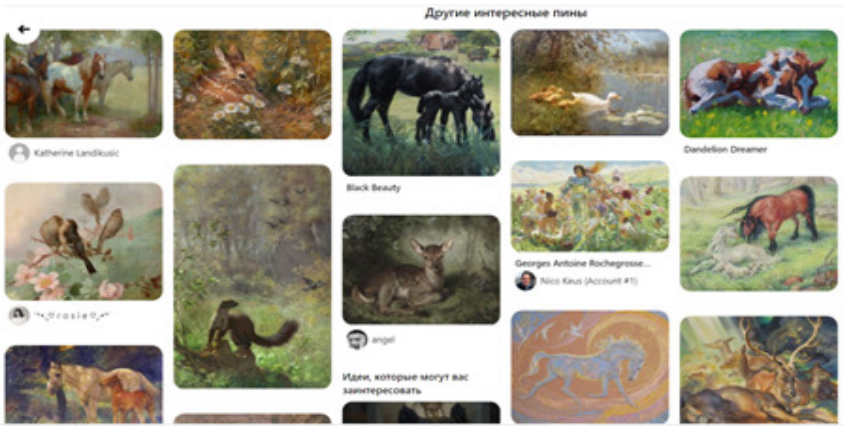


Рисунок 2. Сайт Pinterest

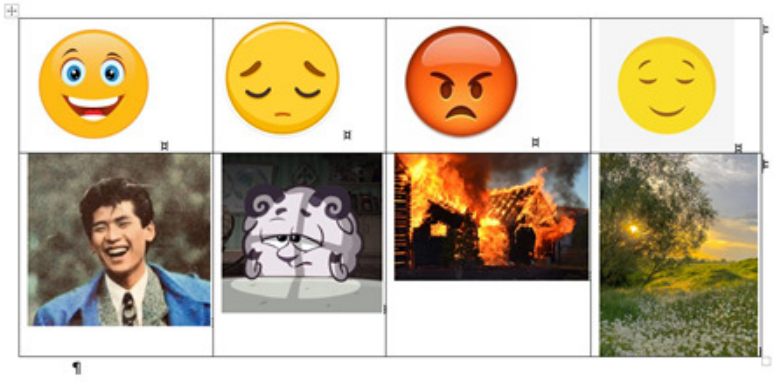


Рисунок 3. Подобранные фото/кадры/скриншоты

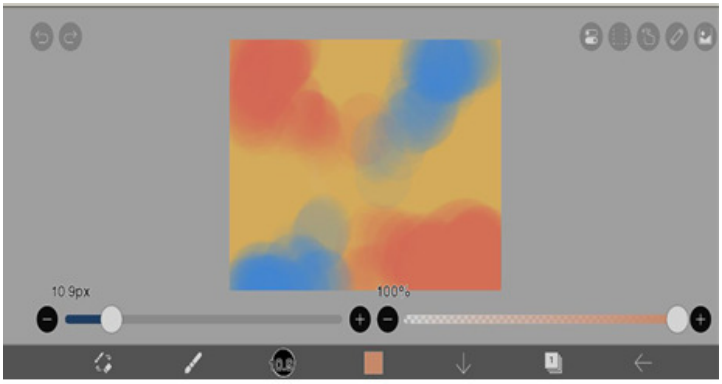


Рисунок 4. Приложение Ibis Paint X. Подбор цветов к характеру произведения

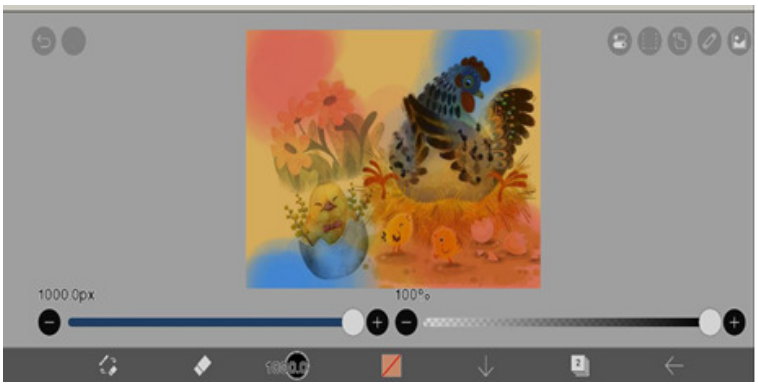


Рисунок 5. Подбор иллюстраций и фотографий с сайта Pinterest

Задание №2. «Музыкальный коллаж». Содержание: Используя сайт онлайн-фоторедактора www.fotor.com (рис. 6) и приложение Pinterest детям предлагается составить ассоциативные коллажи, связанные с тематикой прослушанных разнохарактерных произведений (например, Э. Григ «Утро» и П.И. Чайковский «Похороны куклы»). Обучающиеся в Pinterest ищут подходящие картинки и вставляют их в выбранный шаблон коллажа, получая свой оригинальный продукт (рис. 7-9). После проделанной работы, каждый высказывает свое мнение по поводу выбранных элементов коллажа. Предварительно педагог задает детям вопросы: «А почему ты решил взять именно эти картинки?», «Опиши свои эмоции при прослушивании музыки. Совпадают они с тем, что ты изобразил в коллаже?».

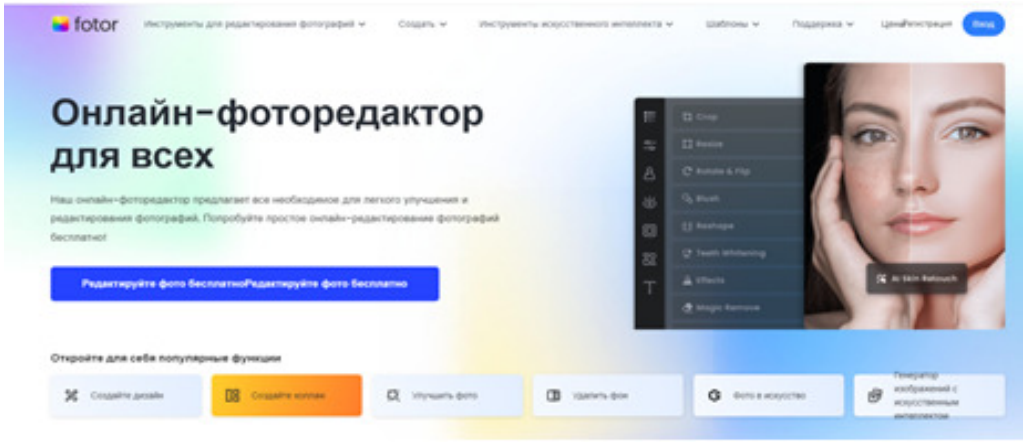


Рисунок 6. Сайт онлайн-фоторедактора (www.fotor.com)

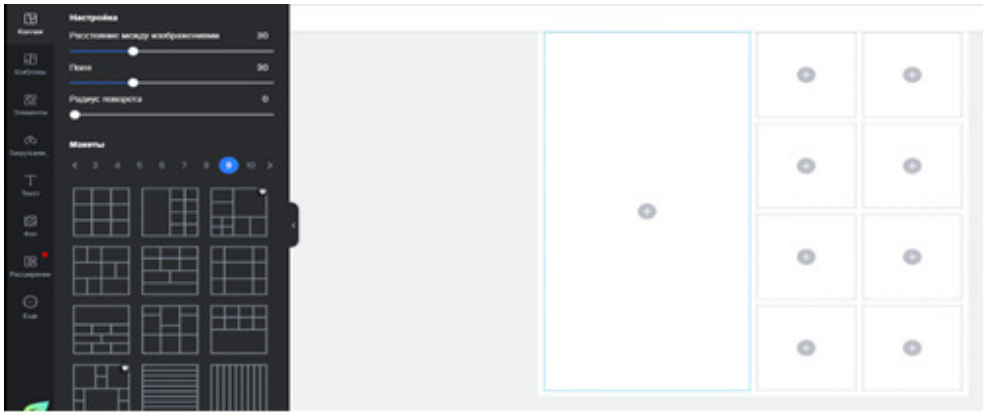


Рисунок 7. Выбор основы под коллаж

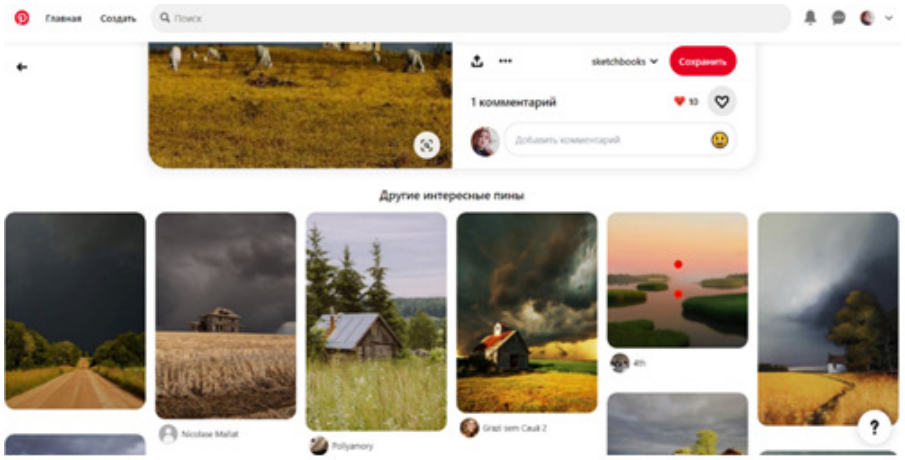


Рисунок 8. Подборка изображений из Pinterest

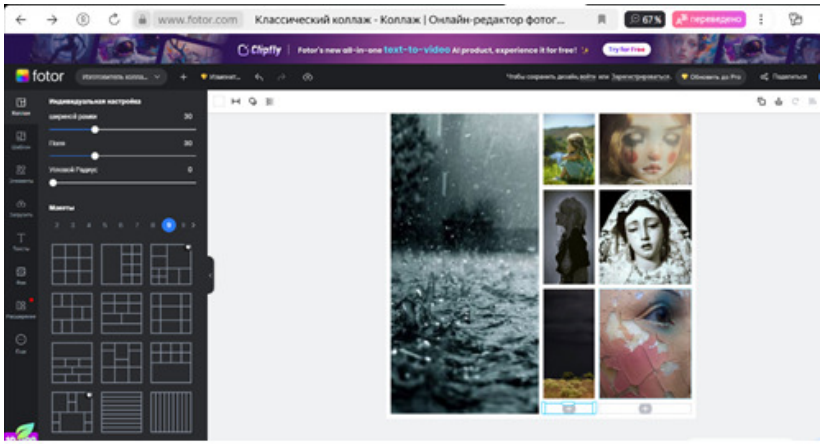


Рисунок 9. Создание коллажа

Задание №3. «Палитра звуков». Содержание:Используя видео-стриминговый сайт RuTube или подборку из Яндекс.Музыки, младшим школьникам предлагается прослушать музыкальное произведение С. Прокофьева «Вальс».

Предварительно дается задание представить, какие образы рисует их воображение при прослушивании данного произведения и запомнить их: «Ребята, закройте глаза и внимательно прослушайте произведение», «Запомните тот образ, который возник у вас при прослушивании». После обмена впечатлениями о прослушанном, ребята рисуют воображаемый образ в приложении Paint/ Paint Tool SAI/Ibis Paint X на фоне вторичного прослушивания музыкального произведения (рис. 10).

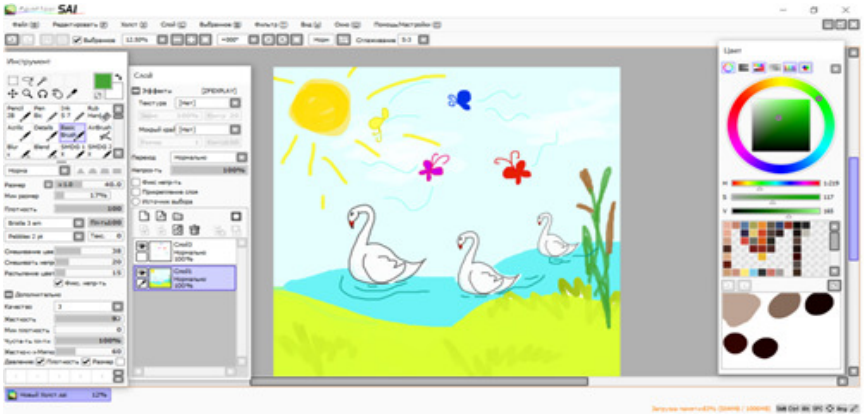


Рисунок 10. Создание рисунка в приложении Paint Tool SAI

Задание №4 «Вообрази в танце». Содержание:

Используя интерактивную доску и сайт RuTube учитель показывает детям несколько видео, с разными вариациями исполнения балета под музыкальное произведение П. И. Чайковского – Марш «Щелкунчик» (рис. 11).

После прослушанного и увиденного, дети отмечают, чем отличаются движения, где они похожи, соответствуют ли характеру музыки все представленные варианты. Далее им предлагается придумать свои движения под это произведение и продемонстрировать их под музыку. Либо коллективно поразмыслить над этими движениями и сделать собственную интерпретацию балета с движениями каждого из учеников.



Рисунок 11. Видео из RuTube. Балет П.И. Чайковского «Щелкунчик» – Марш (3 варианта)

Задание № 5. «Вспомни музыкальный инструмент». Содержание: В Программе «Фантазеры. МУЛЬТИ.Творчество» (рис. 12), детям предлагается создать образы музыкальных инструментов (барабан, деревянные ложки, балалайка) с помощью различных фигур (рис.13). Затем они украшают получившиеся инструменты различными узорами (рис. 14) и имитируют звук каждого (например, Барабан: «Бом-Бом-Бом!», ложки: «Щелк-щелк-щелк!», балалайка: «Брлинь-брлинь-брлинь!»).



Рисунок 12 Программа «Фантазеры. МУЛЬТИ.Творчество». Главный экран

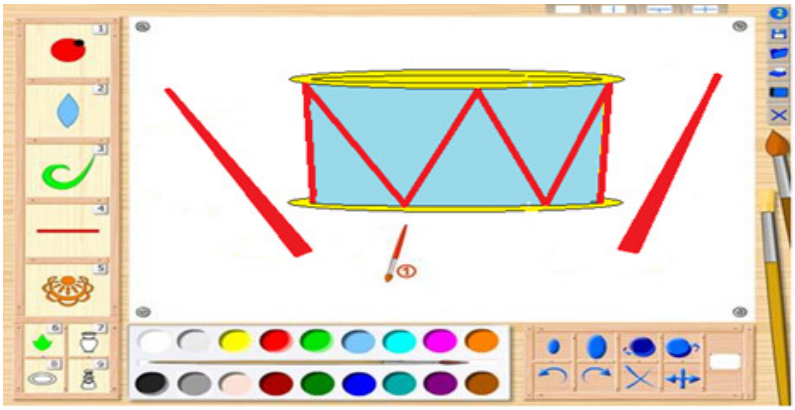


Рисунок 13 Демонстрация выполнения задания

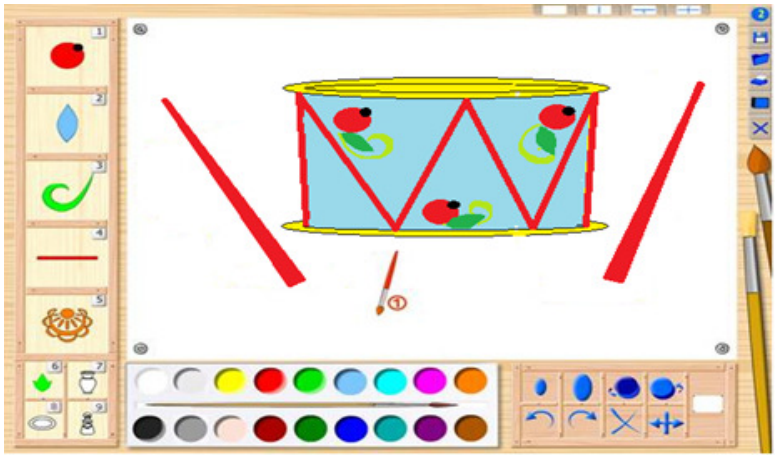


Рисунок 14 Добавление узоров на инструмент

Выводы. На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что мультимедиа является эффективным инструментом формирования ассоциативного воображения у младших школьников на уроках музыки. Внедрение мультимедийных технологий в образовательный процесс способствует более яркому восприятию материала, активизации мышления и углублению ассоциативных связей между различными понятиями и образами, необходимых для дальнейшего интеллектуального и личностного развития обучающихся.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2014. – 690 с.

2. Смирнов, А.В. Что такое мультимедиа? / А.В. Смирнов // Наука и школа. – 2006. – № 2. – С. 54-56

3. Соколова, Ю.Н. Использование продуктивных методов в формировании опыта творческой деятельности у младших

школьников во внеурочной работе / Ю.Н. Соколова, Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. – № 2(50). – С. 75-80

4. Соколова, Ю.Н. Содержательно-процессуальные аспекты формирования ассоциативного воображения у младших школьников на уроках музыки с использованием мультимедийных технологий / Ю.Н. Соколова; под ред. Л.П. Карпушиной, О.В. Милициной, Ю.Н. Соколовой // Современные тенденции художественно-эстетического образования детей и подростков: монография. – Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2024. – 1 CD-ROM

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 08.02.2026)

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Сорокопуд Юнна Валерьевна
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор);
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент Емельянова Ирина Евгеньевна
НОЧУ ВО «Московский университет «Синергия»» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Кирикова Мария Игоревна
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва)

ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Изучаются наиболее действенные в современных условиях механизмы, применимые в ходе практической реализации положений личностно-развивающего подхода в организациях профессионального образования. В начале исследования доказывается необходимость расширения его использования в учреждениях, осуществляющих деятельность по соответствующим программам. Далее рассматриваются целевые установки педагогического процесса, осуществляемого с учётом положений этого подхода. Предлагаются также эффективные механизмы его реализации в повседневной педагогической практике. Их рассмотрение осуществляется при учёте возможностей технических средств, позволяющих в полной мере использовать преимущества соответствующих механизмов. Кроме того, авторами также предлагается ключевой показатель, в соответствии с которым можно оценить степень успешности применения личностно-развиввающего подхода в учебной и внеучебной работе.

Ключевые слова: профессиональное образование, организация профессионального образования, личностно-развивающий подход, цифровые технологии в образовании, преподаватель, студент.

Annotation. The article examines the most effective mechanisms in modern conditions, applicable in the course of practical implementation of the provisions of the personal development approach in professional education organizations. At the beginning of the study, the need to expand its use in institutions operating under relevant programs is proved. Next, the objectives of the pedagogical process, carried out taking into account the provisions of this approach, are considered. Effective mechanisms for its implementation in everyday pedagogical practice are also proposed. Their consideration is carried out taking into account the capabilities of technical means that make it possible to take full advantage of the relevant mechanisms. In addition, the authors also propose a key indicator, according to which it is possible to assess the degree of success of using a personality-developing approach in academic and extracurricular activities.

Key words: professional education, organization of professional education, personal development approach, digital technologies in education, teacher, student.

Введение. В современных педагогических науке и практике проблемы личностно-развивающего обучения занимают одно из центральных мест. В условиях гуманизации и гуманитаризации всех сфер жизни общества образованию, в т.ч. профессиональному, необходимо не просто сохранять эффективность, но непрерывно повышать её, выпуская специалистов, соответствующих наиболее актуальным требованиям социума и государства.

В новых условиях профессиональное обучение должно быть направлено не только на трансляцию определяемых нормативно-правовыми актами компетенций, но также на комплексное, всестороннее развитие личностных качеств студентов, формирование у них способности к непрерывному самосовершенствованию на протяжении всей жизни. В данном случае, отмечает Д.П. Унгер [7], особую роль начинают играть уникальные способности, интересы и склонности каждого обучающегося. В свою очередь, большинство современных подходов могут быть не вполне эффективными в плане их всестороннего развития.

По этой причине, начиная с рубежа 1980-х – 1990-х гг., российские педагоги постепенно приходят к осознанию важности реализации программ профессионального образования в русле личностно-развивающего подхода. Осуществление педагогической деятельности в такой парадигме, свидетельствуют Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [4], позволяет учитывать не только уровень обученности каждого студента, но также его характер и тип мышления, степень одарённости.

Рассматриваемый подход, таким образом, характеризуется направленностью на обеспечение равного уровня интерактивности для всех субъектов учебно-воспитательного процесса, равноправного взаимодействия между ними. Преподавание при этом, отмечают Э.М. Ахмедова и М.А. Витюгов [3], не ограничивается передачей знаний. Оно включает также обсуждение, доработку и совместный анализ учебного материала. Обучающиеся при этом могут вместе работать над улучшением и упрощением изучаемого материала, обмениваться мнениями и идеями с педагогами.

Соответственно, верной следует признать точку зрения И.Е. Емельяновой [5], согласно которой в русле реализации личностно-развивающего подхода существенные изменения претерпевает роль педагогического работника. Из источника готовых знаний он превращается, скорее, в координатора, консультанта, арбитра. Это, в свою очередь, способствует более широкому, активному и быстрому участию каждого учащегося в педагогическом процессе, развитию у него чувства ответственности за результаты собственной деятельности.

Нельзя при этом не согласиться с Э.М. Ахмедовой и С.А. Пашиной [1], утверждающими, что столь глубокие изменения в образовательном процессе соответствующим образом сказываются на практических механизмах его реализации. Их мы рассмотрим ниже.

Изложение основного материала статьи. Ранее мы уже говорили о том, что личностно-развивающий подход начал

широкое распространение в России с конца XX в. С введением после 2012 г. ФГОС он получил своё практическое выражение в виде подхода компетентностного. В свою очередь, ряд исследователей (Э.М. Ахмедова [2], М.А. Витюгов [3], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]) указывают на то, что основная цель его реализации – сформировать у будущих специалистов компетенции, необходимые для успешной реализации профессиональной деятельности в условиях современного общества с характерной для него высокой динамикой всех отраслей деятельности.

Далее, соглашаясь с Д.П. Унгером [7], в качестве главного практического механизма реализации личностно-развивающего подхода в условиях профессионального образования мы можем отметить организацию цифровой образовательной среды (ЦОС). Вслед за Е.В. Смирновой и её соавторами [6] соответствующий термин мы будем трактовать как систему информационных, коммуникационных и программных ресурсов, методов и организационных структур, корректное использование которых позволяет обеспечивать эффективную реализацию учебной и внеучебной работы с применением личностно-развивающего подхода.

ЦОС объединяет все категории участников образовательного процесса (администрация, преподаватели, обучающиеся). Выступая в качестве дополнения для традиционной системы, она позволяет выйти за пределы физического пространства, создавая виртуальные учебные пространства, доступные 24/7.

Современные исследователи (Э.М. Ахмедова [2], И.Е. Емельянова [5], Е.В. Смирнова, И.Л. Ляпин, А.М. Петровский [6]) называют три цели организации ЦОС в учреждениях профессионального обучения, соответствующих положениям рассматриваемого нами подхода. Охарактеризуем эти цели (Табл. 1).

Таблица 1

Цели организации ЦОС в учреждениях профессионального образования

Цель	Особенности реализации в условиях ЦОС
Расширение возможностей для сотрудничества и коммуникации между субъектами образовательных отношений	Дидактический потенциал современных цифровых технологий (ЦТ), служащих основным техническим средством организации ЦОС, позволяет проводить онлайн-конференции, создавать интернет-порталы для обмена информацией между участниками педагогического процесса, использовать функционал форумов, блогов и социальные сети для общения и соработничества между ними
Индивидуализация учебно-воспитательного процесса, придание ему большей гибкости	ЦТ позволяют создавать персонализированные образовательные траектории, учитывающие потребности интересы, склонности, личностные качества каждого студента
Автоматизация процессов, связанных с организацией обучения	Использование возможностей ЦТ для ведения документации, контроля посещаемости, рассылки информации в автоматическом режиме позволяют методистам, административным и педагогическим работникам ОО сосредоточиться на решении более важных задач, например, на связанных с реализацией исследуемого подхода обеспечении равного уровня интерактивности для всех субъектов учебно-воспитательного процесса, равноправного взаимодействия между ними

Достижению этих целей способствует правильное использование структурных элементов ЦОС. Д.П. Унгер и Ю.В. Сорокопуд [8] выделяют четыре таких элемента (Табл. 2).

Таблица 2

Структура ЦОС

Элемент	Описание
Системы управления обучением	Позволяют автоматизировать многие составляющие педагогической деятельности, тем самым способствуют реализации функции автоматизации процессов, связанных с организацией обучения.
Электронные образовательные ресурсы	Электронные учебники, модели, презентации и иные представленные в различных форматах цифровые материалы, используемые в ходе образовательного процесса. Имеют большой потенциал в плане индивидуализации учебно-воспитательного процесса, так как могут беспрепятственно использоваться при составлении и последующей реализации персонализированных образовательных траекторий.
Сервисы и платформы дистанционного образования	Софт и сетевые сервисы, возможности которых позволяют проводить обучение в режиме онлайн. Существенно расширяют возможности для сотрудничества и коммуникации между субъектами образовательных отношений. Из числа таких программ и сервисов к наиболее распространённым в современных организациях, реализующих профессиональное образование, относятся веб-конференции, виртуальные аудитории и лаборатории и др.
Мобильные устройства и приложения	Аппаратное и программное обеспечение, позволяющее субъектам образовательных отношений получить доступ к электронным образовательным ресурсам, сервисам и платформам дистанционного образования в любом удобном для них месте и в любое время. Благодаря таким свойствам, их применение способствует расширению возможностей для сотрудничества и коммуникации между субъектами образовательных отношений, а также индивидуализации учебно-воспитательного процесса.

Далее, применительно к ряду ведущих вузов России мы можем говорить об организации так называемых цифровых образовательных экосистем. При том, что их функционал направлен на достижение тех же целей, что и у ЦОС (Табл. 1). данный инструмент реализации личностно-развивающего подхода в профессиональном образовании исследователи (Э.М. Ахмедова, С.А. Пашина [1], Е.В. Смирнова, И.Л. Ляпин, А.М. Петровский [6]) считают более эффективным.

Д.П. Унгер [7] объясняет это различием в сущностных характеристиках рассматриваемых феноменов. Если ЦОС, как мы упоминали выше, представляет собой систему информационных, коммуникационных и программных ресурсов, методов и организационных структур, то экосистема – это это открытая совокупность информационных систем, суммарные возможности которых позволяют эффективно решать в ходе образовательного процесса комплекс задач, связанных с

достижением вышеуказанных целей.

Э.М. Ахмедова и С.А. Пашина [1] справедливо говорят о том, что немалую роль при реализации рассматриваемого подхода в современных образовательных учреждениях играют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Будучи важнейшим компонентом ЦОС и цифровых образовательных экосистем, они позволяют студентам усваивать учебный материал в наглядной интерактивной форме. При этом, конечно, их интеграция в процесс профессионального обучения не является самоцелью. Подобные технологии – лишь инструмент реализации современных форм, приёмов и методов подготовки будущих специалистов.

В данной связи Ф.У. Базаева и И.Е. Емельянова [4] говорят о четырёх формах организации деятельности учащихся, реализацию которых может обеспечить функционал современных ИКТ (Табл. 3).

Таблица 3

Формы организации деятельности учащихся с использованием ИКТ, способствующие реализации личностно-развивающего подхода к их профессиональной подготовке

Форма	Влияние на реализацию личностно-развивающего подхода
Разработка мультимедийных презентаций для выступлений на конференциях, вебинарах, семинарах, круглых столах, защиты курсовых, рефератов, докладов, контрольных и выпускных квалификационных работ	Мультимедийная презентация позволяет будущему специалисту более ярко представить выполненную работу. При выборе её тематики представляется возможным максимальный учёт индивидуальных образовательных потребностей, интересов и склонностей студентов, их личностных качества. Кроме того, подготовка текста доклада и презентации подразумевает тесное взаимодействие с научным руководителем как не с носителем некой суммы знаний, но координатором и консультантом.
Самостоятельный подбор материала на предложенные темы с помощью интернет-ресурсов	Подразумевает учёт актуальности, надёжности и авторитетности источников данных, а также разнообразие и релевантность используемых материалов. Способствует активизации участия студентов в педагогическом процессе, развитию у них чувства ответственности за результаты учебной и внеучебной деятельности.
Выполнение творческих заданий «открытого» типа	Позволяет обучающимся конструировать собственные знания, а не просто изучать материал, чем способствует повышению их активности, самостоятельности, утверждению педагогических работников в роли наставников и тьюторов, а не носителей готовых знаний.
Просмотр видеороликов	Используя представленный в таком формате учебный, научный и методический материал, учащиеся самостоятельно подбирают информацию, комментируют, обсуждают её, а при необходимости – участвуют в решении вопросов улучшения и упрощения осваиваемого материала, обмене с педагогами мнениями и идеями по соответствующим проблемам.

Далее, как отмечают уже упоминавшиеся исследователи Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [4], в русле личностно-развивающего подхода одним из основных показателей успешности освоения программы профессиональной подготовки является сформированность у будущих специалистов профессиональной картины мира. Косвенно её также можно представить как результат профессионального развития и самореализации студента в процессе урочной и внеурочной деятельности.

Согласно современным данным (Э.М. Ахмедова [2], Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов [3], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]), профессиональная картина мира представляет собой упорядоченную систему представлений выпускника организации, реализующей программы профессионального образования, о предмете и средствах, видах его будущего труда, особенностях взаимодействия и межличностных отношений между субъектами профессиональной деятельности, о самореализации в ходе неё. Причём соответствующие представления находят своё выражение в конкретных образах и соответствующих им выразительных словесных формулировках. Профессиональная картина мира реализуется в профессиональных установках, мотивационной готовности к решению различных, в том числе нестандартных задач, особенностях профессионального мышления.

Изучение специальной литературы (И.Е. Емельянова [5], Е.В. Смирнова, И.Л. Ляпин, А.М. Петровский [6], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]) позволило нам определить основные компоненты профессиональной картины мира будущих профессионалов. В их число могут быть включены:

– совокупность теоретических знаний, необходимых для самореализации в избранной профессиональной области, специфическая система мышления;

– интуитивное ощущение таких категорий, как «движение», «время», «пространство», которые могут не осознаваться прямо, но необходимы для интерпретации и оценки профессиональных ситуаций;

– представление о себе как профессионале, интегрирующее три «Я»: Я-идеальное профессиональное (представление об идеальной модели профессионала), Я-реальное профессиональное (то, каков человек в профессиональном плане на данный момент), Я-динамическое профессиональное (то, каким профессионалом индивид стремится стать в ближайшем будущем);

– осознание самого себя в будущей профессии и выделение её места среди других профессий.

При этом уровень сформированности профессиональной картины мира у будущих специалистов может быть оценён по ряду критериев, показанных на Рисунке 1.



Рисунок 1. Критерии сформированности профессиональной картины мира у будущих специалистов

Важно при этом учитывать, что различные аспекты картины мира, формируемой при реализации в русле личностно-развивающего подхода программ профессионального образования, могут оцениваться по разным критериям. Соответственно, необходимым представляется их комплексное рассмотрение. В противном случае, оценка степени выраженности этого, одного из основных показателей успешности освоения учащимися их будущей профессии, может носить субъективный характер.

Выводы. Из вышеизложенного следует, что в отечественной системе профессионального образования личностно-развивающий подход начал широкое распространение с конца XX в. После введения ФГОС он получил практическое выражение в виде компетентностного подхода. Целью его реализации является эффективное формирование компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности в условиях современного общества с характерной для него высокой динамикой у будущих специалистов.

Главным практическим механизмом реализации личностно-развивающего подхода в пространстве организации, действующей в соответствии с программами профессионального образования, мы можем назвать организацию цифровой образовательной среды (ЦОС). Она представляет собой систему информационных, коммуникационных и программных ресурсов, методов и организационных структур, корректное использование которых по ходу педагогического процесса позволяет обеспечивать эффективную реализацию учебной и внеучебной работы с применением этого подхода. Ещё более результативным представляется создание цифровых образовательных экосистем, каждая из которых объединяет несколько ЦОС. Однако задействовать данный инструмент представляется возможным только в условиях крупных федеральных вузов.

Одним из основных показателей успешности освоения программы профессиональной подготовки в русле рассмотренного на страницах данной статьи подхода является степень сформированности профессиональной картины мира будущих специалистов.

Литература:

1. Ахмедова, Э.М. Дидактические требования к современным ИКТ и их роль в системе образования / Э.М. Ахмедова, С.А. Пашина // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 184-185

2. Ахмедова, Э.М. Компетентностный подход к формированию ценностно-смысловой ориентации в образовательном

пространстве социума магистрантов психолого-педагогического направления / Э.М. Ахмедова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1(8). – С. 48-51

3. Ахмедова, Э.М. Особенности формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательной среде вуза / Э.М. Ахмедова, М.А. Витюгов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 26-29

4. 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

5. 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

6. Смирнова, Е.В. Образовательные технологии в системе цифровой образовательной среды / Е.В. Смирнова, И.Л. Ляпин, А.М. Петровский // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 266-269

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 378

доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой всеобщей истории, классических дисциплин и права Софронова Лидия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Строганов Дмитрий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара)

МОДЕЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Религиозная идентичность формируется под влиянием комплекса дисциплин, каждая из которых вносит свой вклад в мировоззренческое становление личности. Статья предлагает рассмотреть возможности интеграции знаний из разных гуманитарных областей для целенаправленного и гармоничного формирования религиозной идентичности, учитывающей как светские, так и религиозные аспекты. Разработка модели междисциплинарного взаимодействия гуманитарных дисциплин в формировании религиозной идентичности. Гипотеза исследования: разработка и внедрение модели междисциплинарного взаимодействия гуманитарных дисциплин обеспечивает целенаправленное и гармоничное формирование религиозной идентичности студентов. Условием является согласованность содержания философских, исторических, культурологических и социологических курсов, единства концептуальных подходов к трактовке религиозных явлений. Научная новизна: разработана теоретически обоснованная модель междисциплинарного взаимодействия гуманитарных дисциплин, специально ориентированная на формирование религиозной идентичности студентов светского вуза. Методы исследования анализ философской, психолого-педагогической и социологической литературы, моделирование. Модель включает концептуально-целевой, содержательный, технологический и результативно оценочный компоненты. Предложены примеры реализации предложенной модели в образовательном процессе. Реализация модели способствует формированию толерантности, культуры межрелигиозного диалога, что имеет значение для профилактики экстремизма и укрепления социальной стабильности.

Ключевые слова: социокультурная идентичность, религиозная идентичность, высшее образование, толерантность, междисциплинарный подход.

Annotation. Religious identity is formed under the influence of a set of disciplines, each of which contributes to the ideological formation of a personality. The article suggests considering the possibilities of integrating knowledge from different humanitarian fields for the purposeful and harmonious formation of religious identity, taking into account both secular and religious aspects. Development of a model of interdisciplinary interaction of humanitarian disciplines in the formation of religious identity. Research hypothesis: the development and implementation of a model of interdisciplinary interaction between humanities disciplines ensures the purposeful and harmonious formation of students' religious identity. The condition is the consistency of the content of philosophical, historical, cultural and sociological courses, the unity of conceptual approaches to the interpretation of religious phenomena. Scientific novelty: a theoretically grounded model of interdisciplinary interaction of humanities disciplines has been developed, specifically focused on the formation of religious identity of secular university students. Research methods: analysis of philosophical, psychological, pedagogical and sociological literature, modeling. The model includes conceptually targeted, meaningful, technological, and effectively evaluative components. Examples of the implementation of the proposed model in the educational process are offered. The implementation of the model contributes to the formation of tolerance, a culture of interreligious dialogue, which is important for the prevention of extremism and strengthening social stability.

Key words: socio-cultural identity, religious identity, higher education, tolerance, interdisciplinary approach.

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности гуманитарного знания в вопросах формирования мировоззрения студентов. Разработка модели междисциплинарного взаимодействия гуманитарных дисциплин (философии, истории, культурологии, социологии, правоведения) позволяет перейти от стихийного влияния отдельных курсов к целенаправленному педагогическому проектированию процесса становления религиозной идентичности. Такой подход обеспечивает системность, преемственность и согласованность содержания

образования, что особенно важно в условиях светского характера высшей школы, требующего баланса между академической объективностью и ценностным самоопределением личности. Модель создает теоретическую основу для разработки образовательных программ, интегрирующих религиозный компонент. В последние годы проблема формирования религиозной идентичности в образовательном пространстве высшей школы привлекла внимание представителей различных научных направлений, однако междисциплинарный аспект остается фрагментарно изученным.

В педагогике исследования сосредоточены на воспитательном потенциале гуманитарных дисциплин. Работы Е.А. Александровой, Т.С. Прониной и др. рассматривают возможности учебных курсов в трансляции ценностных ориентиров, но акцент делается на общем духовно-нравственном развитии, а не на целенаправленном формировании именно религиозной идентичности как сложного социально-психологического феномена [2; 3; 14; 15].

Социологические исследования (труды М.Б. Булановой, Л.Г. Бызова, М.М. Мчедловой) фиксируют динамику религиозности студенческой молодежи, выявляют факторы, влияющие на конфессиональное самоопределение [7; 8; 13]. Однако здесь образование рассматривается лишь как один из многих факторов социализации, без детализации механизмов междисциплинарного взаимодействия.

Психологический подход (исследования К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Слободчикова, и др) анализирует внутренние механизмы идентификации, но педагогические условия их актуализации остаются на периферии внимания [1; 16].

Философско-культурологический ракурс (работы В.С. Глаголева, М.Ю. Смирнова) разрабатывает категориальный аппарат, но редко выходит на уровень конкретных образовательных технологий [10; 11; 17].

Анализ литературы показывает отсутствие целостных моделей междисциплинарного взаимодействия гуманитарных дисциплин, специально ориентированных на формирование религиозной идентичности. Существующие разработки носят либо узкодисциплинарный характер, либо ограничиваются общими рекомендациями, что подтверждает актуальность заявленной темы.

Гипотеза исследования: разработка и внедрение модели междисциплинарного взаимодействия гуманитарных дисциплин обеспечивает целенаправленное и гармоничное формирование религиозной идентичности студентов при условии согласованности содержания философских, исторических, культурологических и социологических курсов, единства концептуальных подходов к трактовке религиозных явлений. Научная новизна: будет разработана теоретически обоснованная модель междисциплинарного взаимодействия гуманитарных дисциплин, специально ориентированная на формирование религиозной идентичности студентов светского вуза. Методы исследования: анализ философской, психолого-педагогической и социологической литературы, моделирование.

Изложение основного материала статьи. Предлагаемая модель базируется на интеграции педагогического, социологического, психологического и философского подходов и представляет собой системное единство взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих целенаправленное формирование религиозной идентичности студентов в образовательном пространстве современного вуза.

Концептуально-целевой компонент модели опирается на несколько теоретических оснований. Феноменологический подход, развитый в работах Э. Гуссерля и П. Бергера, позволяет рассматривать религиозную идентичность как результат субъективного осмысления религиозного опыта и интерсубъективного взаимодействия в образовательной среде [5; 12]. Культурно-исторический подход Л.Выготского дает понимание того, что формирование идентичности происходит через интернализацию культурных значений и символов, транслируемых гуманитарными дисциплинами [9]. Диалогический подход М. Бахтина и В. Библера утверждает, что подлинное мировоззренческое самоопределение возможно лишь в пространстве диалога различных культурных и ценностных позиций [4; 6]. Целью модели является обеспечение целенаправленного, системного и гармоничного формирования религиозной идентичности студентов через интеграцию содержания и методов гуманитарных дисциплин при сохранении светского характера образования и уважения к свободе совести.

Содержательный компонент модели реализует междисциплинарное взаимодействие через согласование учебных программ философии, истории, культурологии и социологии и др. по трем уровням. Первый уровень – когнитивный, или информационный, на котором происходит формирование системы знаний о религии как социальном и культурном феномене. Философия раскрывает онтологические и гносеологические аспекты религиозного сознания, природу веры, соотношение рационального и иррационального в религии. История представляет конкретные формы бытования религий в различные эпохи, эволюцию религиозных институтов и их роль в историческом процессе. Культурология анализирует религиозные символы, ритуалы, тексты, архитектуру как элементы культуры, раскрывает связь религии с искусством, моралью, традициями. Социология исследует религиозные институты, религиозность как социальную практику, влияние религии на социальное поведение и стратификацию. Второй уровень – ценностно-смысловой, на котором создаются условия для рефлексивного осмысления религиозных ценностей и их соотнесения с личным мировоззренческим выбором студента. Этот уровень предполагает организацию междисциплинарных дискуссий, круглых столов, философских диалогов, где студенты учатся аргументированно отстаивать собственную позицию и одновременно уважать иные точки зрения. Здесь важно избегать как навязывания религиозного мировоззрения, так и агрессивного секуляризма, сохраняя баланс между академической объективностью и признанием права личности на самоопределение. Третий уровень – деятельностно-практический, включающий студентов в проектно-исследовательскую деятельность, связанную с изучением религиозных феноменов. Это могут быть экскурсии в культовые сооружения с последующим анализом, встречи с представителями различных конфессий, подготовка междисциплинарных исследовательских проектов, анализ религиозных текстов с позиций разных гуманитарных дисциплин.

Технологический компонент модели предполагает использование комплекса педагогических технологий, доказавших свою эффективность в гуманитарном образовании. Технология диалогового взаимодействия организует учебный процесс как встречу различных мировоззренческих позиций, где преподаватель выступает модератором, создающим условия для свободного и уважительного обмена мнениями, а не транслятором единственно верной истины. Технология развития критического мышления формирует способность анализировать религиозные феномены без предвзятости, отличать научный подход от теологического, выявлять стереотипы и предрассудки в восприятии религии. Технология контекстного обучения создает образовательные ситуации, моделирующие реальные мировоззренческие коллизии, с которыми студент может столкнуться в профессиональной и личной жизни. Проектные технологии позволяют выполнять междисциплинарные исследовательские работы по религиозной тематике, требующие интеграции знаний из разных областей гуманитарного знания.

Организационный механизм междисциплинарного взаимодействия реализуется через совместное планирование содержания смежных дисциплин на уровне кафедр, что позволяет избежать дублирования и несогласованности в трактовке ключевых понятий. Проведение бинарных лекций и семинаров, например, по темам «Философия и история религии» или «Религия в контексте культуры», демонстрирует студентам возможности различных дисциплин в изучении одного объекта. Разработка сквозных междисциплинарных заданий для самостоятельной работы, ориентированных на последовательное

изучение религиозного феномена средствами разных наук, обеспечивает преемственность и системность формируемых знаний. Организация междисциплинарных научно-исследовательских семинаров для студентов создает пространство для углубленного обсуждения сложных вопросов религиозной идентичности. Создание электронных образовательных ресурсов, интегрирующих материалы разных дисциплин, облегчает студентам доступ к междисциплинарному знанию.

Результативно-оценочный компонент модели позволяет судить об эффективности предлагаемых решений по нескольким критериям. Когнитивный критерий оценивает полноту и системность знаний о религии, понимание ее места в истории и культуре. Ценностно-рефлексивный критерий фиксирует осознанность мировоззренческого выбора, способность к рефлексии оснований собственной идентичности независимо от того, является ли выбор религиозным или нерелигиозным. Толерантностный критерий показывает уважение к религиозному многообразию, отсутствие ксенофобских установок и стереотипов. Деятельностный критерий отражает проявление религиозной идентичности в социальных практиках или осознанный отказ от религиозной самоидентификации как результат глубинной рефлексии. Важно подчеркнуть, что модель ориентирована не на формирование заранее заданного типа идентичности, а на создание условий для осознанного, ответственного и свободного мировоззренческого самоопределения студента.

Успешность реализации модели обеспечивается рядом условий. Необходима готовность преподавателей к междисциплинарному взаимодействию, преодолению узкодисциплинарных границ и стереотипов, освоению новых форм совместной работы. Требуется наличие учебно-методических комплексов, специально отражающих междисциплинарные связи и согласованность содержания. Важна поддержка администрации вуза, создающей организационные и мотивационные условия для межкафедрального взаимодействия. Необходим учет региональных и конфессиональных особенностей, поскольку религиозная ситуация и традиции различных регионов России существенно различаются, что должно находить отражение в содержании образования.

Предложенная модель носит открытый характер и может адаптироваться к специфике конкретного вуза, уровню подготовки студентов, региональному контексту, сохраняя при этом инвариантное ядро – направленность на формирование рефлексивной, толерантной и мировоззренчески определенной личности студента, способной к диалогу и уважающей право другого на собственный мировоззренческий выбор. Реализация модели в образовательной практике высшей школы будет способствовать не только формированию религиозной идентичности студентов, но и решению более широких задач воспитания культуры межрелигиозного диалога и профилактики экстремизма на религиозной почве.

Вот три конкретных примера реализации предложенной модели в образовательном процессе:

Пример 1. Междисциплинарный проект «Религия в городском пространстве» объединяет курсы культурологии, истории и социологии. Студенты исследуют культовые сооружения своего города, анализируют их архитектурные особенности (культурология), историю создания и трансформации (история), а также проводят опросы о восприятии этих объектов горожанами (социология). Результатом становится коллективная презентация, где каждая группа представляет свой аспект исследования, что формирует целостное понимание религиозного феномена.

Пример 2. Бинарный семинар «Философия и история религии: диалог подходов» проводится совместно преподавателями философии и истории. На примере конкретной религиозной традиции (например, раннего христианства) студенты сначала анализируют философские основания вероучения, а затем прослеживают, как эти идеи трансформировались в конкретных исторических обстоятельствах. Сравнение подходов позволяет увидеть многомерность религиозного феномена.

Пример 3. Дискуссионный клуб «Мировоззренческий выбор» объединяет студентов, изучающих разные гуманитарные дисциплины. На основе прочитанных текстов (философских, исторических, культурологических) организуются встречи с представителями конфессий и светскими экспертами. Студенты учатся аргументированно отстаивать позицию, уважая инакомыслие, что способствует рефлексивному осмыслению собственной идентичности.

Выводы. Разработанная модель междисциплинарного взаимодействия гуманитарных дисциплин открывает новые возможности для целенаправленного формирования религиозной идентичности студентов в условиях светского вуза. Интеграция философского, исторического, культурологического и социологического знания позволяет преодолеть фрагментарность мировоззренческой подготовки, создавая условия для осознанного и ответственного самоопределения личности. Реализация модели способствует не только развитию рефлексивного мышления, но и формированию толерантности, культуры межрелигиозного диалога, что имеет значение для профилактики экстремизма и укрепления социальной стабильности.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1977. – 222 с.

2. Александрова, Е.А. Стратегии формирования воспитывающей среды и методы воспитания подрастающего поколения / Е.А. Александрова, И. Баранаускине // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 269-274

3. Александрова, Е.А. Эволюция методов и приемов воспитания: 1917-2017 / Е.А. Александрова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 7-14

4. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – Москва: Художественная литература, 1975. – 504 с.

5. Бергер, П. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива / П. Бергер; пер. с англ. О.А. Оберемко; под ред. Г.С. Батыгина. – Москва: Аспект-Пресс, 1996. – 187 с.

6. Библер, В.С. Цивилизация и культура / В.С. Библер // На грани логики культуры. – Москва: Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.

7. Буланова, М.Б. Социокультурный контекст формирования и реализации моделей социологического образования в России / М.Б. Буланова // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2024. – № 1. – С. 73-86

8. Бызов, Л.Г. Динамика идейно-политических предпочтений за 25 лет. Три этапа трансформации общественного сознания / Л.Г. Бызов // Россия XXI. – 2019. – № 1. – С. 6-29

9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский ; под ред. А.М. Матюшкина. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

10. Глаголев, В.С. Сквозь призму соотношения философии и математики / В.С. Глаголев // Концепт: философия, религия, культура. – 2017. – № 1. – С. 145-146

11. Грязнова, Е.В. Православная теология и ее роль в исследовании механизмов сохранения института семьи в условиях современной культуры / Е.В. Грязнова, К.Э. Журавлева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – 14 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-14

12. Гуссерль, Э. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль. – Новочеркасск: Сагуна, 1994. – 360 с.

13. Мчедлова, М.М. Религия в проектах современности: между алармизмом, политической целесообразностью и утопией / М.М. Мчедлова // Полис. Политические исследования. – 2024. – № 2. – С. 50-64

14. Пронина, Т.С. «Основы православной культуры» в школах Тамбовской области: успехи и проблемы / Т.С. Пронина // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. – 2017. – № 4. – С. 119-138
15. Пронина, Т.С. Религия и поиски идентичности в постсоветской России: монография / Т.С. Пронина. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – 300 с.
16. Слободчиков, В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
17. Смирнов, М.Ю. Научный атеизм в советском высшем образовании: периодизация и содержание / М.Ю. Смирнов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 3. – С. 144-171

УДК 374

заведующий кафедрой педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант Лыткина Екатерина Евгеньевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК КОМПОНЕНТА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития эмпатии как составляющей эмоционального интеллекта школьников. Подчеркивается важность развития эмпатии в условиях современного цифрового общества, характеризующегося снижением живого общения и увеличением потребности в эффективных коммуникативных навыках. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы эмпатии как компонента эмоционального интеллекта. Особое внимание уделено роли внеурочных занятий в формировании эмпатии. Авторы указывают на эффективность использования методов кинопедагогики, включающих просмотр и обсуждение анимационных фильмов. На констатирующем этапе был проведен опрос на диагностику уровня эмпатии среди двух групп. Формирующий этап предполагал проведение внеурочных занятий, включавших просмотр и обсуждение мультипликационных фильмов. Контрольный этап подтвердил положительное воздействие программы занятий на уровень эмпатии обучающихся экспериментальной группы. Проведенный эксперимент позволил установить позитивное влияние специальных внеурочных занятий на показатели эмпатии у детей. Полученные результаты свидетельствуют о повышении уровня эмпатии в экспериментальной группе, что подтверждает эффективность применённых методов. Кроме количественного подтверждения динамики, дополнительные наблюдения позволили зафиксировать изменения в поведении школьников, которые начали активнее принимать участия в мероприятиях, помогать одноклассникам и поддерживать учителя.

Ключевые слова: развитие, эмпатия, эмоциональный интеллект, школьники, внеурочная деятельность, кинопедагогика.

Annotation. This article explores the pressing issue of developing empathy as a component of schoolchildren's emotional intelligence. It emphasizes the importance of developing empathy in today's digital society, characterized by a decline in face-to-face communication and an increased need for effective communication skills. The article examines the theoretical and methodological foundations of empathy as a component of emotional intelligence. Particular attention is paid to the role of extracurricular activities in developing empathy. The authors highlight the effectiveness of film education methods, including viewing and discussing animated films. At the ascertaining stage, a survey was conducted to assess the level of empathy among two groups. The formative stage involved conducting extracurricular activities, including viewing and discussing animated films. The control stage confirmed the positive impact of the program on the empathy level of students in the experimental group. The experiment established the positive impact of special extracurricular activities on empathy indicators in children. The results indicate an increase in the level of empathy in the experimental group, confirming the effectiveness of the methods used. In addition to quantitative confirmation of the dynamics, additional observations made it possible to record changes in the behavior of schoolchildren, who began to participate more actively in events, help classmates, and support the teacher.

Key words: development, empathy, emotional intelligence, students, extracurricular activities, film education.

Введение. Человек является социальным существом, ему необходимо регулярно взаимодействовать с окружающими его людьми и строить гармоничные взаимоотношения с ними. В современном мире, широкое распространение цифровых устройств привело к уменьшению живого общения и взаимодействий лицом к лицу. Поэтому на сегодняшний день актуальны вопросы развития компонентов эмоционального интеллекта, который выступает значимым фактором личностного роста, успешности социальных взаимодействий и деятельности. Его следует развивать с раннего возраста, поскольку дети с развитым эмоциональным интеллектом способны эффективнее организовывать свою деятельность и деятельность группы, проявляя внимание к потребностям и эмоциям других участников коллектива. Также, умение распознавать собственные эмоции и эмоции других позволяет школьникам своевременно справляться с психологическими трудностями, предотвращая развитие тревожных расстройств. Значительные возможности в плане развития эмпатии открывают, на наш взгляд, внеурочные занятия в школе. В данной статье рассматривается вопрос развития эмпатии как важной составляющей эмоционального интеллекта школьников. Авторами представлены способы развития эмпатии, показаны возможные методы и приемы достижения данной цели.

Изложение основного материала статьи. Эмпатию как психологический термин ввел в психологию Эдвард Титченер в 1909 году. Это стало отправной точкой для дальнейших исследований и концепций, посвященных этому феномену. Согласно его определению, эмпатия – это специфический психологический механизм, позволяющий человеку мысленно воспроизводить ощущения и переживания другого человека внутри самого себя. Позже, термин получил широкое распространение благодаря психологическим исследованиям Абрахама Маслоу, а также развитию гуманистической психологии XX века. Маслоу рассматривал эмпатию как важный элемент самоактуализации личности. По мнению Маслоу, эмпатия – это способность глубоко понимать внутренний мир другого человека, ощущать его переживания и видеть мир глазами другого, сохраняя при этом собственную индивидуальность и независимость восприятия. Его представление о глубокой способности проникновения в чужой внутренний мир актуально для современного мира, где важны навыки эффективного общения и командной работы. Для самоактуализирующейся личности характерно стремление к таким глубоким контактам, поскольку они способствуют росту собственного сознания и развитию нравственных качеств. Это

особенно актуально в современных условиях, которые стремительно меняются, дети растут в условиях постоянного технологического прогресса и социальных преобразований. Процесс самоактуализации помогает школьникам адаптироваться к изменениям, способствует раскрытию потенциала и помогает им обрести уверенность в собственных силах [7].

Наиболее значимыми, на наш взгляд, выступают труды известного американского психолога Дэниеля Гоулмана, который подчеркнул роль эмпатии в управлении эмоциями в межличностных отношениях. Согласно Гоулману, способность понимать чувства других людей лежит в основе успешного социального взаимодействия и профессионального успеха. Отметим, что Гоулман определил эмпатию как одну из пяти важнейших составляющих эмоционального интеллекта наряду с самосознанием, самоуправлением, социальным сознанием и управлением взаимоотношениями. В свою очередь, эмоциональный интеллект – это способность личности осознавать и понимать свои эмоции и чувства других людей и использовать эти навыки во взаимодействии с окружающими [1, С. 105].

Таким образом, эмпатия – это сложное психологическое свойство личности, заключающееся в способности человека воспринимать, чувствовать и переживать внутренний мир другого человека, оставаясь независимым от своего собственного опыта и сохраняя собственную идентичность.

Эмпатия является сложным процессом и представляется на нескольких уровнях:

1. Когнитивная эмпатия, которая основана на интеллектуальных процессах. На данном этапе человек обладает способностью распознавать характеристики речи другого по общению, правильно трактовать его эмоциональные реакции и внутреннее состояние.

2. Эмоциональная эмпатия. Она означает не только интеллектуальное осознание чувств другого человека, но и личное проживание аналогичных эмоциональных состояний, сопереживание и сострадание. Обладающий эмпатией человек способен распознавать и интерпретировать жесты и выражение лица собеседника.

3. Поведенческая эмпатия состоит в объединении когнитивного и эмоционального компонента эмпатии. Происходит подсознательное взаимопонимание, единство чувств и ощущений, а также безусловное принятие точки зрения собеседника [2, С. 121; 4, С. 141].

В развитии эмпатии особое внимание стоит уделить внеурочной деятельности, поскольку она обладает такими преимуществами как разнообразие видов деятельности, вариативность организационных форм и возможнотсь организовать условия для развития личности детей. Эти особенности, несомненно, являются важным ресурсом в решении поставленных нами задач.

Существует множество видов и направлений внеурочной деятельности, такие как оздоровительные мероприятия, научные клубы, ролевые игры, интеллектуальные соревнования, разработка проектов, походы в музеи, экспедиции и многое другое. Среди всех направлений мы выделили кинопедагогику, которая играет ключевую роль именно в воспитании чувств, развитии эмоциональной сферы и эмпатии [3, С. 80].

Кинопедагогика – направление в современном образовании, связанное с закономерностями, формами и методами воспитания человека экранными искусствами. Она основана на принципе наглядности и эмоционального восприятия информации. В процессе обсуждения дети учатся распознавать эмоции других людей, оценивать их поступки и обучаться сопереживанию, развивая эмоциональную чувствительность. Такой подход позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием эмпатии у обучающихся. Важно отметить, что в младшем подростковом возрасте восприятие мира ребенка отличается большей фантазией и любовью к ярким, выразительным сюжетам. Учитывая данные особенности детей, на которых направлено наше исследование, мы определили мультфильмы как наиболее эффективный метод.

Немаловажным фактом является то, что герои мультфильмов действуют ярко и экспрессивно, вызывая сильный эмоциональный отклик у юных зрителей. Многие мультфильмы используют юмор, понятный детям, в частности шутки, основанные на преувеличениях и абсурдных ситуациях. Дети остро реагируют на подобные комедийные элементы, что способствует установлению положительного эмоционального фона и удержанию интереса к происходящему [5, С. 736; 6, С. 127].

Учитывая вышеизложенное, было принято решение провести педагогический эксперимент. Процесс исследования состоял из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Участниками выступили обучающиеся двух пятых классов. В 5-ом «а» классе двадцать четыре обучающихся, они составили контрольную группу. Экспериментальную группу составили девятнадцать обучающихся 5-го «в» класса. Базой исследования выступило МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» ГО «город Якутск». В первую очередь, мы провели опрос на диагностику уровня эмпатии обучающихся. Для данной цели мы использовали методику диагностику эмпатии А. Меграбяна и Н. Эпштейна «Опросник общих эмпатийных тенденций». Опросник состоит из 25 утверждений. Испытуемый должен оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из них. Шкала ответов сосотоит из следующих вариантов: «полностью согласен», «скорее согласен», «скорее не согласен», «полностью не согласен». Это дает возможность выразить оттенки отношения к каждому утверждению.

Каждый из вопросов направлен на выявление различных сторон эмпатии. Рассмотрим подробнее направленность утверждений опросника:

1. Эмоциональная чувствительность и восприимчивость. В первую категорию вошли 14 утверждений, выявляющие способность человека откликаться на эмоциональные реакции других людей и степень их внутренней уязвимости к внешним событиям.

2. Критичное отношение к открытым проявлениям эмоций. Эта категория включает 5 утверждений, показывающих негативное отношение к открытому проявлению чувств самим человеком или другими людьми.

3. Эмоциональная независимость. Это 4 утверждения, демонстрирующие уровень эмоциональной дистанции, защищенности и нежелание зависеть от внешнего влияния.

4. Склонность к выбору профессий, связанных с людьми. К данной категории относятся 2 утверждения, раскрывающие заинтересованность опрашиваемого в работе, связанной с людьми и общением.

Баллы за тест выставляются в зависимости от вопроса, опрашиваемый может набрать от 1 до 4 баллов за ответ на каждый вопрос. Например, за ответ «полностью согласен» на утверждение соответсвующее наличию способности к эмпатии засчитывается 4 балла. При этом, на утверждение, которое имеет обратное значение за данный ответ засчитывается 1 балл. Общая оценка подсчитывается путем суммирования баллов.

Интерпретация осуществляется следующим образом: 82-100 баллов – очень высокий уровень; 63-81 балл – высокий уровень; 37-62 балла – средний уровень; 12-36 баллов – низкий уровень; 11 баллов и менее – очень низкий уровень.

Итак, рассмотрим результаты опроса на констатирующем этапе. Средний балл контрольной группы сотавил 31,9, средний балл экспериментальной группы составил 28,3. Оба данных результата соответствуют низкому уровню эмпатии (диаграмма 1).

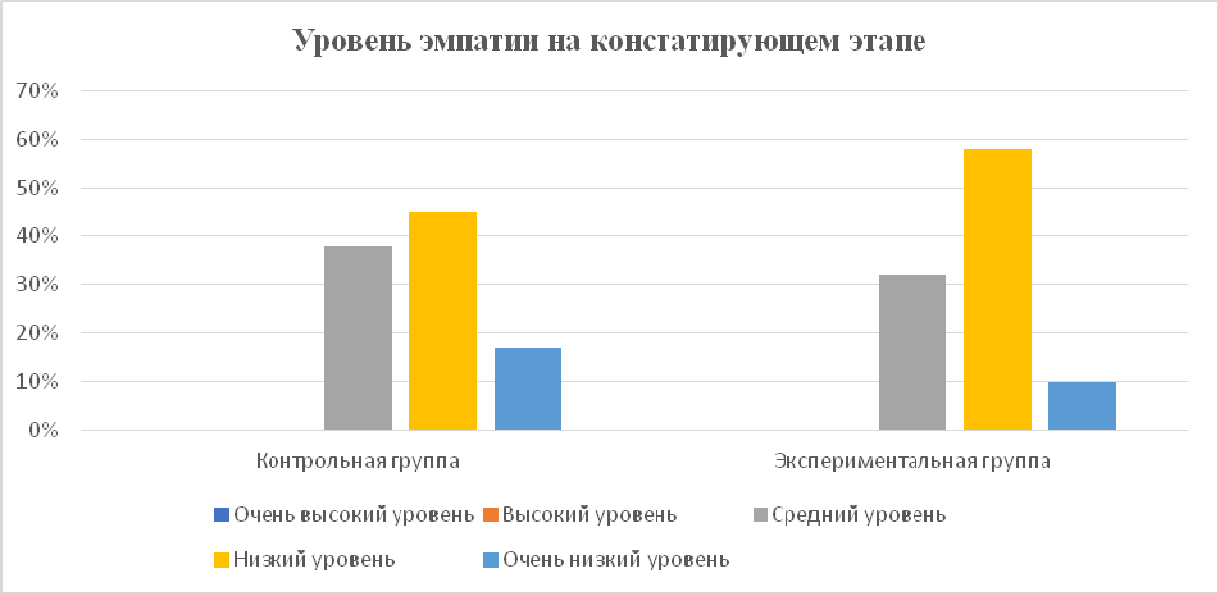


Диаграмма 1. Результаты опроса на констатирующем этапе

Учитывая данные на диаграмме 1, среди опрошенных контрольной группы 45% набрали баллы, соответсвующие низкому уровню эмпатии. Однако, средний уровень показала значительная часть опрошенных, всего 38%. Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что большинство обучающихся имеют низкий уровень эмпатии. Среди опрошенных экспериментальной группы также большая часть показала низкий уровень, это 58% обучающихся. Таким образом, среди опрошенных обеих групп преобладает результат, обозначающий низкий уровень эмпатии. Важно отметить, что в обеих группах ни один обучающийся не показал высокий и очень высокий уровень эмпатии, при этом, очень низкий уровень эмпатии выявлен только у 17% и 10% обучающихся.

На основе данных результатов, которые подчеркивают необходимость целенаправленной работы по развитию эмпатии у школьников, на формирующем этапе мы провели внеурочные занятия в экспериментальной группе. Занятия состояли в просмотре мультипликационных произведений и их обсуждении. Всего было проведено 6 занятий (в течении 12 недель), среди которых два на обсуждение мнения детей по поводу сюжета и моральных ценностей, изображенных в мультфильмах. Мы задали обучающимся определенные вопросы по произведению, направленные на развитие эмпатии:

1) направленный на понимание эмоций персонажей: ребенку определить, почему герой мультфильма совершал определенные поступки и какие эмоции побудили его на них;

2) стимулирующий у ребенка представление себя на месте персонажа: был задан вопрос о том, как бы чувствовал себя обучающийся, если бы ему представилась возможность оказаться на месте персонажа мультфильма;

3) помогающий ребенку проявить сочувствие и сопереживание: подумать над тем, испытал ли ребенок чувство сочувствия и жалости к кому либо из героев и по какой причине;

4) формирующий умение воспринимать чужие проблемы и желания: чего по мнению обучающихся хотел каждый из главных героев мультфильма, что стало его мотивацией.

На каждый из заданных вопросов обучающимся следовало ответить развернуто, что способствовало их размышлению над поступками и анализу произведения с точки зрения эмоций и желаний другого. По окончании занятий мы провели повторный опрос на выявление уровня эмпатии.

Рассмотрим результаты опроса на контрольном этапе в диаграмме 2.

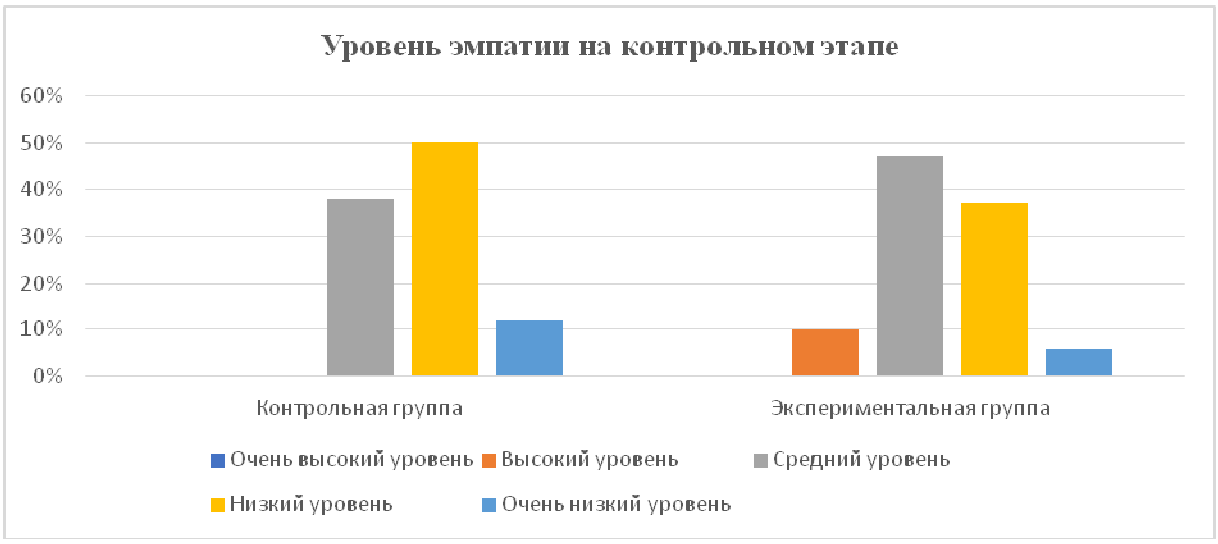


Диаграмма 2. Результаты опроса на контрольном этапе

Как показано в диаграмме 2, результаты контрольной группы не претерпели значительных изменений. Средний балл составил 30,7. Однако, в результатах экспериментальной группы наблюдается изменение количества обучающихся, показавших средний уровень, всего 47%. Это демонстрирует значительные различия между результатом опроса на констатирующем этапе. Количество обучающихся со средним уровнем эмпатии увеличилось на 10%, когда как количество показавших низкий уровень сократилось на 22%. Важно отметить, что после повторного опроса, очень низкий уровень эмпатии выявлен только у 6% обучающихся. Также, значимым изменением выступает то, что на данном этапе 10% опрошенных набрали баллы, соответствующие высокому уровню эмпатии. Средний балл экспериментальной группы составил 43,5, что соответствует среднему уровню эмпатии.

Выводы. Результаты контрольного этапа исследования показали динамику уровня эмпатии среди обучающихся экспериментальной группы. Из этого мы можем сделать вывод о том, что проведенные занятия поспособствовали развитию эмпатии у детей. Кроме того, обучающиеся группы, в которой были проведены занятия демонстрировали повышенное внимание к эмоциям одноклассников, оказывая им помощь в рамках школьных мероприятий. Дети активно поддерживали учителя в подготовке к праздникам и стали чаще обращаться друг к другу за взаимопомощью (таблица 1). Данные факты могут выступать подтверждением эффективности примененного нами метода развития эмпатии.

Таблица 1

Активность обучающихся 5 «в» класса в школьных мероприятиях

Мероприятие	Активность обучающихся (%) до эксперимента	Активность обучающихся (%) после эксперимента
Генеральная уборка	53	74
Подготовка к встрече с приглашенными гостями (педагогами детского (подросткового) центра, родителями, учеными)	63	79
Украшение кабинета к праздникам	30	68
Помощь учителю в подготовке и организации общешкольных конкурсов	58	95
Сбор корма для собак из приюта	37	89

Таким образом, эмпатия является важным компонентом эмоционального интеллекта, который необходим для полноценного социального взаимодействия. Проведенные в рамках исследования занятия с использованием анализа мультипликационных произведений оказали положительный эффект на развитие эмпатии у школьников. Экспериментальная группа, участвовавшая в занятиях, продемонстрировала повышение уровня эмпатии, выраженное в лучшем понимании эмоций других, склонности к оказанию поддержки и взаимопомощи. Результаты показывают увеличение числа участников со средним и высоким уровнем эмпатии, а также снижение числа обучающихся с низким уровнем и значительное сокращение случаев крайне низкого уровня эмпатии.

Литература:

1. Быкова, Е.А. Развитие эмпатии у детей подросткового возраста / Е.А. Быкова, В.К. Латохина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 102-107

2. Лещенко, Е.М. Реализация личностно-ориентированного подхода в развитии навыков эмпатии у детей, обучающихся в общеобразовательных организациях / Е.М. Лещенко // Профессиональное образование: методология, технологии, практика. – 2025. – С. 120-123

3. Лингевич, О.В. Организация внеурочной деятельности в образовательных учреждениях / О.В. Лингевич // Символ науки. – 2016. – № 9-2. – С. 80-82

4. Николаева, Ю.Е. Эмоциональные составляющие процесса коммуникации в подростковом и юношеском возрасте / Ю.Е. Николаева // Труд и социальные отношения. – 2017. – Т. 28. – № 2. – С. 140-156

5. Сайерабекова, Г.Р. Педагогический потенциал мультсериала «Про Миру и Гошу»: формирование толерантности через оппозицию «свой – чужой» / Г.Р. Сайерабекова // Аллея науки. – 2025. – Т. 1. – № 2(101). – С. 736-740

6. Ситникова, О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании / О.В. Ситникова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 125-142

7. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Юсупов Ильдар Мансурович. – Санкт-Петербург, 1995. – 30 с.

Педагогика

УДК 372.878

кандидат философских наук, преподаватель Суханова Елена Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Мочалова Анастасия Александровна
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного
образования «Детская школа искусств №4» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО В ДОНОТНЫЙ И РАННИЙ НОТНЫЙ ПЕРИОД

Аннотация. В статье раскрываются принципы использования театрализованных методов на уроках фортепиано на начальном этапе обучения. Рассматриваются особенности донотного и раннего нотного периода как важнейшего этапа формирования базовых музыкальных и исполнительских навыков у учащихся. Подчеркивается значимость творческого и эмоционального включения ребенка в образовательный процесс. Выявлена и обоснована эффективность применения театральных методов для формирования профессиональных компетенций будущих музыкантов. Показано, что элементы

театрализации способствуют развитию образного мышления, музыкальной выразительности и сценической раскрепощенности учащихся. Отмечается роль игровых и драматизационных форм работы в повышении мотивации к занятиям и активизации учебной деятельности. Представлены методические приемы, которые могут быть использованы педагогами для решения различных образовательных и воспитательных задач. Особое внимание уделяется практическому применению данных методов в процессе индивидуальных занятий по фортепиано. В статье также рассматривается развитие современной фортепианной педагогики и ее стремление к интеграции междисциплинарных подходов. Подчеркивается влияние современных педагогических технологий на обновление методов музыкального обучения и повышение эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: фортепиано, современные методы образования, театральная педагогика, театрализация педагогической деятельности, использование современных подходов в обучении, развитие творческих способностей, психологические аспекты музыкального образования.

Annotation. The article examines the principles of using theatrical methods in piano lessons at the initial stage of training. It considers the features of the pre-notation and early notation periods as the most important stages in the formation of basic musical and performance skills in students. The importance of a child's creative and emotional involvement in the educational process is emphasized. The effectiveness of applying theatrical methods for developing the professional competencies of future musicians is identified and substantiated. It is shown that elements of the atricalization contribute to the development of imaginative thinking, musical expressiveness, and stage confidence in students. The role of game-based and dramatization techniques in increasing motivation and activating students' learning activity is highlighted. The article presents methodological techniques that teachers can use to solve various pedagogical tasks. Particular attention is paid to the practical application of these methods in individual piano lessons. The development of modern piano pedagogy and its tendency toward integrating interdisciplinary approaches are also discussed. The influence of modern pedagogical technologies on updating methods of music education and increasing the effectiveness of the learning process is emphasized.

Key words: piano, modern methods of education, theatrical pedagogy, theatricalization of pedagogical activity, use of modern approaches in teaching, development of creative abilities, psychological aspects of music education.

Введение. Фортепианное искусство является одним из самых популярных и востребованных видов музыкального образования. Оно требует от исполнителя высокого уровня профессионализма, который достигается путем систематической работы над формированием фортепианных навыков. Для начала мы рассмотрим теоретические основы организации этого процесса.

Под фортепианным навыком понимается способность исполнителя выполнять определённые действия на фортепиано с целью создания художественного образа музыкального произведения. Фортепианные навыки включают в себя различные аспекты игры на инструменте, такие как техника исполнения, звукоизвлечение, фразировка, динамика, постановка рук, качество осанки и т.д. [1]. Методика преподавания игры на фортепиано имеет богатый исторический путь, который насчитывает несколько веков. За это время она прошла много изменений, развития и совершенствования, сформировав ряд принципов и подходов к обучению игре на инструменте.

XX век принес значительные изменения в методики преподавания фортепиано. Педагоги активно отходят от традиционных методов преподавания, переключая свое внимание на более глубокое развитие технической стороны обучающегося. Также в XX столетии выходят новые методические труды, например, работы К.А. Мартинсена [5], который критиковал недостатки предшествующих методов (музыкальное воспитание исключительно за инструментом, особое отношение к развитию слуха). Разрабатывались новые подходы, которые преимущественно основывались на трудах о детской психологии и физиологии. Один из таких педагогов-методистов – Золтан Кодай (1882-1967). В своих разработках он предлагал начинать процесс обучения с изучения народной музыки, а затем постепенно переходить к классическим произведениям [8]. Многие педагоги-методисты XX века основывали свои идеи на работах советского педагога и психолога Льва Выготского (1896-1934). Эти методы предлагали активное вовлечение ученика в обучение, а также использование в работе игровых приемов для развития интереса и повышения мотивации [3].

В наше время продолжается активное развитие методических и педагогических подходов преподавания на фортепиано. В педагогике XXI века появляются новые способы обучения, которые предлагают активное использование технологий, стремящихся сделать процесс получения знаний и навыков более интересным для детей [9]. Например, использование интерактивных программ обучения. В последние годы в социальной сети «ВКонтакте» развивается сообщество преподавателя Екатерины Олерской «Фортепиано – младшие классы. Ноты, методика». Автор сообщества предоставляет большое количество упражнений на формирование фортепианных навыков, активно знакомит с пьесами, а также предоставляет огромное количество упражнений на развитие ритма, техники и т.д.

Изложение основного материала статьи. Методика преподавания непрерывно развивается и совершенствуется. В работе с детьми необходимо использовать как традиционные методы обучения, так и изучать новые, современные подходы, которые помогут достичь главной цели педагога музыкальной школы – воспитать гармонично-развитого музыканта, который будет способен исполнить музыкальные произведения на высоком уровне.

Начальный этап в классе фортепиано является основным и решающим для всего дальнейшего обучения. Главная задача, которая стоит перед педагогом в начальный период, – это создание соответствующей атмосферы, которая обеспечит ребенку психологический комфорт, он будет уверен в своих силах и возможностях. Начальные фортепианные навыки – это основа фортепианной педагогики, без которой дальнейшее развитие просто невозможно.

Психолого-педагогические особенности детей при освоении музыкального репертуара тесно связаны с их возрастом и возрастными характеристиками, а также индивидуальными особенностями и интересами каждого ребенка. Традиционно обучение начинается в возрасте 6-7 лет. Этот возраст является переходным от старшего дошкольного к младшему школьному и имеет важные психолого-педагогические особенности, которые необходимо учитывать на уроках в музыкальной школе.

Кризис первоклассника – это переходный период между детством и возрастом младшего школьника. К этому времени ребенок созревает интеллектуально, а ведущий мотив игры в жизни меняется на обучение. Он начинает мыслить шире, появляются новые вопросы и страхи. По данным исследований, большинство детей (56%) полностью адаптируются к школе за первые месяцы учебы, 30% требуется полгода, а у 14% процесс растягивается на целый год [11].

Чтобы ребенок старшего дошкольного и младшего школьного возраста мог грамотно использовать уже имеющиеся у него навыки, важно как можно быстрее приучить его к самостоятельной работе дома и в школе, быть внимательным и усидчивым. К моменту поступления в школу он должен осознавать свою ответственность для перспективного обучения, у детей должны быть развиты навыки самоконтроля и общения со сверстниками.

В период подготовки к поступлению в школу, у детей активно закрепляются основные познавательные процессы (память, воображение, восприятие и т.д.). По системе Л.С. Выготского «натуральные» процессы должны стать

«культурными», то есть перейти в высшие психические функции [3]. Они называются произвольными и опосредованными. На начальном этапе обучения педагогу важно опираться на познавательные процессы, которые у детей этого возраста наиболее развиты. Но также нельзя забывать о важности развивать и совершенствовать остальные психические процессы.

Большое значение в период старшего дошкольного и младшего школьного возраста имеет развитие мышления. При поступлении в школу у детей должно быть развито все три формы мышления: наглядно-действенное, словесно-логическое, наглядно-образное. Но на практике часто бывает такая ситуация, когда у детей развита одна форма мышления, а другие находятся в стадии развития. Такие моменты важно заметить как можно быстрее, чтобы при начальном этапе обучения делать акценты на развитие отстающих навыков.

Исходя из вышесказанных психолого-педагогических особенностей детей 6-7 лет, важно использовать следующие методы в процессе обучения:

• игровые методики и приёмы. Игра является основным видом деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста;

• индивидуальный подбор репертуара. Важно предлагать разнообразные музыкальные произведения. Дети 6-7 лет любят слушать и исполнять музыку разных стилей и жанров, особенно если она им нравится;

• поощрение самостоятельности ребенка. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте дети начинают проявлять интерес к самостоятельной деятельности;

• учет индивидуальных особенностей. Возраст 6-7 лет характеризуется индивидуальными различиями в развитии психических процессов.

В настоящее время, в условиях стремительного технологического развития традиционные подходы в музыкальном образовании уже не могут быть основными в выборе педагога. Снижение внимания и интереса у детей, «клиповое мышление», а также общий упадок контингента поступающих в музыкальные школы и школы искусств указывает на то, что необходимо обратить внимание на использование новых, современных методов обучения.

В исследовании К.А. Мартинсена «Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано» [5] систематизированы современные подходы к обучению игре на фортепиано, которые включают в себя следующие методики:

1. Игра по слуху. Такой подход предполагает развитие музыкального слуха и памяти ученика. Ребенок учится играть мелодии на слух, что эффективно на начальном этапе обучения. Также этот метод хорошо влияет на развитие чувства тональности и гармонии.

2. Метод наглядности. Он предполагает использование наглядного дидактического пособия, а также аудио и видео материалы на уроках. Данный подход позволить ученикам быстрее и качественнее запомнить информацию, которую ему преподносит педагог.

3. Поэтапное формирование фортепианных навыков. Такой метод используется для поэтапного усвоения учеником элементов игры. Таким образом, сначала осваиваются основные навыки, а затем происходит переход к более сложным элементам.

4. Метод самостоятельной работы. Суть данного подхода основана на том, что ученик самостоятельно изучает все материалы, самостоятельно выполняет задание, а также анализирует свои успехи.

5. Дистанционное обучение. Данный вариант позволяет обучающимся получать образование независимо от места их нахождения. Единственное требование к данному методу обучения с технической стороны – это возможность выхода в интернет. Так ученики могут получать задания и доступ к учебным материалам, что необходимо для организации процесса обучения.

6. Интерактивные обучающие программы. Эти программы позволяют осваивать навыки игры на фортепиано в интерактивной форме. Обучающиеся выполняют задания, решают ребусы и задачи, проходят дидактические игры, что позволяет сделать процесс освоения материала более интересным.

7. Игровые технологии. Игровое обучение представляет собой организацию учебного процесса, который строится на использовании методов и технологий для оптимизации игровой деятельности в урочных занятиях. Такое обучение активизирует психические процессы школьников, а также его можно использовать как средство диагностики, коррекции и адаптации. Такой способ отлично подходит для начального этапа обучения, так как у детей 6-7 лет игра является одним из основных видов деятельности.

8. Театрализация процесса обучения. Педагогика театральной деятельности является всеобъемлющей и может усилить процесс формирования профессиональных компетенций будущих пианистов, так как в ней содержится использование театрально-ролевых учебных сюжетов. Такие сюжеты в свою очередь помогают в полной мере воплотить художественный образ произведения с помощью различных театральных выражений.

Говоря о донотном и раннем нотном этапе обучения, мы с уверенностью можем утверждать, что именно в это время закладываются важнейшие элементы фортепианного исполнительства (такие, как положение корпуса и посадка, пианистический аппарат, звукоизвлечение и т.д.). Качество работы, а также выбор методических подходов в дальнейшем окажут влияние на заинтересованность ребенка в обучении, качество исполнения, а возможно и выбор профессиональной деятельности.

Педагог должен уметь заинтересовать обучающегося, иначе с ним не будет контакта. Здесь особое значение занимает театрализация педагогических методов. Театральная деятельность помогает синтезировать все психологические процессы: восприятие мышление, воображение, речь и проявляется в различных видах деятельности, в том числе музыкальной [2].

Театральная педагогика на данном этапе рассматривается как эффективная система обучения, основанная на законах импровизационной игры и продуктивного действия, происходящего в яркой, интересной и увлекательной эстетической атмосфере. Технологии театрального обучения отвечают многим современным методологическим требованиям, базируются на принципах концептуальности, системности, доступности в воспроизведении. Они применяются в разных сферах образования. В музыкальной педагогике театральность и артистизм являются неотъемлемой частью профессиональных качеств педагога-музыканта, включая пианиста.

Существуют разные методы театральной педагогики [6]: метод физических действий, метод исторических параллелей, метод действенного анализа («сценический»), метод ролевого действия, этюдный метод и т.д. Каждый из этих методов возможно использовать в обучении и воспитании учащихся на уроках фортепиано, модернизируя их в зависимости от узкоспециализированных поставленных задач.

Музыкально-театрализованная деятельность на уроках фортепиано является важным компонентом развития детей. Она объединяет в себе театральный язык мимики и жестов с музыкальным языком мыслей и чувств, что позволяет расширить их восприятие и выразительные возможности. Театрализованная деятельность является синкретической: ее составляют слово, музыка, движение, образ. Поэтому она является эффективным средством развития восприятия музыкальных произведений у обучающихся.

Восприятие музыкальных произведений посредством театрализованной деятельности развивается при активном

применении методов как театральной педагогики, так и педагогики музыкального образования:

1) Метод создания художественного контекста (Л.В. Горюнова) предполагает нахождение аналогий в смежных видах искусства, что положительно сказывается на проведении параллелей между музыкой и реальностью [4].

2) Метод уподобления характеру звучания музыки (О.П. Радынова). Обучающийся через движения, слова, мимику «уподобляется» музыке, осознанно передавая музыкальный образ [7].

3) Метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр) имеет целью деятельностное восприятие музыкального произведения через индивидуальную интерпретацию с последующим преобразованием [10].

Выводы. Таким образом, театрализованные методы на уроках фортепиано в донотный и ранний нотный период обучения представляют собой современный подход, который не только делает обучение более увлекательным и доступным, но и способствует развитию творческих способностей обучающегося, закладывает основы художественного образа на раннем этапе обучения, а также повышает уровень заинтересованности занятиями музыкой. Через приемы театрализации ребенок получает возможность обнаружить связь музыки с жизнью, что позволяет осознать авторский замысел и художественную суть музыкального произведения.

Использование театральных подходов является наиболее действенным и органичным, так как сущность и содержание метода театрализации позволяет гибко использовать формы обучения, варьировать их. Педагогическая сущность такого подхода стимулируют активизацию исполнительских, фортепианных, художественных, актерских данных учащихся; позволяет свободно проявлять творческую инициативу личности и отвечают главным требованиям фортепианной педагогики – осознанному стремлению к достижению убедительности и яркости образа.

Литература:

1. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. – Москва: Советский композитор, 1996. – 192 с.

2. Веселова, Е.Л. Специфика применения средств театральной педагогики в развитии профессиональных качеств студентов гуманитарного вуза в классе фортепьяно / Е.Л. Веселова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-primeneniya-sredstv-teatralnoy-pedagogiki-v-razvitii-professionalnyh-kachestv-studentov-gumanitarnogo-vuza-v-klasse (дата обращения: 20.10.2025)

3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. – 93 с.

4. Горюнова, Л.В. Музыка – язык общения / Л.В. Горюнова // Искусство в школе. – 2004. – № 4. – С. 55-58. – EDN: DRMUKC

5. Мартинсен, К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К.А. Мартинсен. – Москва: Классика – XXI, 2003. – 224 с.

6. Петрова, В.П. Интеграция музыкально-театральных технологий в классах вокала и фортепиано / В.П. Петрова, О.Ю. Соловьянова; отв. ред. М.С. Дядченко // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Таганрог, 16 апреля 2021 г. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2021. – С. 174-180

7. Радынова, О.П. Музыкальная и общая культура – стержень преемственности в музыкальном развитии детей / О.П. Радынова // Наука и школа. – 2015. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-i-obschaya-kultura-sterzhen-preemstvennosti-v-muzykalnom-razvitii-detey (дата обращения: 20.10.2025)

8. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – Москва: Классика – XXI, 2004. – 192 с.

9. Сорокина, Т.М. Социально-психологические характеристики профессиональной компетенции психолога, работающего с детьми раннего возраста / Т.М. Сорокина, Е.В. Чекалина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-13. – EDN: ZWYTBF

10. Школяр, Л.В. Музыкальное образование в школе / Л.В. Школяр. – Москва: Академия, 2001. – 232 с.

11. Юстус, К.Г. Проблемы адаптации первоклассников к условиям обучения / К.Г. Юстус // Концепт. – 2021. – № 3. – С. 223-225

Психология

УДК 796

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

ИНТЕГРАЦИЯ ЙОГИ В ПОДГОТОВКУ ПЛОВЦОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей применения йоги в тренировочном процессе пловцов. Цель представленных элементов и выводов исследования связана с систематизацией современных данных о влиянии йоги на подготовку спортсменов-пловцов. Авторами ставилась задача определить вклад йоги в развитие ключевых физических и психологических качеств пловцов. Отдельное внимание уделено разработке практических рекомендаций по безопасной и эффективной интеграции йоги в тренировочный процесс. В ходе исследования было доказано, что грамотно интегрированная йога способствует повышению экономичности техники плавания. Улучшение достигается за счёт повышения подвижности и осознанности движений у спортсменов. Кроме того, йога выступает эффективным средством профилактики травм в плавании. Наибольшая эффективность практики наблюдается при персонализированном подходе к подбору упражнений. Ключевые элементы успешного внедрения включают акцент на укрепление слабых звеньев (задней мышечной цепи и кора) и синхронизацию йоги с фазами тренировочного цикла. В статье представлены практические рекомендации для тренеров и спортсменов: по оценке исходного состояния, дозированию нагрузки и выбору квалифицированного инструктора по йоге.

Ключевые слова: спортивное плавание, йога, тренировочный процесс, мобильность суставов, дыхательные техники (пранаяма), профилактика травм, психологическая подготовка, проприоцепция, гипермобильность.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities of using yoga in the training process of swimmers. The purpose of the presented elements and research findings is to systematize modern data on the impact of yoga on the training of swimmers. The authors aimed to determine the contribution of yoga to the development of key physical and psychological qualities of swimmers. Special attention was paid to developing practical recommendations for the safe and effective integration of yoga into the training process. The study proved that properly integrated yoga contributes to improving the efficiency of swimming technique. This improvement is achieved by increasing the mobility and awareness of movements in athletes. In addition, yoga is an effective means of preventing injuries in swimming. The most effective practice is achieved through a personalized approach to exercise selection. Key elements of successful implementation include an emphasis on strengthening weak links (the posterior muscle chain and the core) and synchronization.

Key words: sports swimming, yoga, training process, joint mobility, breathing techniques (pranayama), injury prevention, psychological training, proprioception, hypermobility.

Введение. В настоящее время спортивная тренировка предъявляет высокие требования к физической подготовке пловцов. Стремясь улучшить технику, повысить результативность и снизить травматизм, тренеры все чаще интегрируют в программы тренировок методы альтернативной медицины и фитнеса. Среди них особое место занимает йога – древняя индийская система упражнений, укрепляющая тело, развивающая мобильность и способствующая психоэмоциональному равновесию. Йога стала неотъемлемой частью подготовки в спорте [4; 6].

Йога – отличное дополнение к тренировкам и в плавании. Многие элитные пловцы мира включают занятия йогой в свои тренировочные программы. Регулярные практики, помимо улучшения гибкости и объема легких, способствуют здоровью тела, ума и духа. Это особенно важно в предсоревновательный период, когда на первый план выходит умение спортсмена оптимально расходовать энергию, расслабляться и позитивно мыслить [1].

Многие национальные федерации (включая сборные США и Австралии) официально включают занятия йогой в тренировочные лагеря. Тренеры по плаванию часто рекомендуют йогу как идеальный «сухой» тренинг (dryland training), так как она развивает те качества, которые сложно натренировать только в воде, при этом не перегружая суставы.

Пловцы отличаются увеличенным объемом легких, повышенной гибкостью и хорошим состоянием сердечно-сосудистой системы. Важна сила верхней и нижней частей тела, мышечная выносливость и устойчивость к психологическим нагрузкам. Стратегии поддержания здоровья пловцов включают сбалансированные тренировки, профилактику травм, питание, гидратацию и поддержку психического здоровья.

Изложение основного материала статьи. Проведенный анализ показал, что прямых и всеобъемлющих исследований, посвящённых именно сочетанию йоги и подготовки элитных пловцов, немного. Большинство из них – косвенные или включают йогу как часть программы, направленную на повышение определенных спортивных показателей.

Йога и мобильность суставов. Техника плавания требует исключительную подвижности плечевых, тазобедренных суставов и позвоночника.

Дополнительная подвижность, которую пловец развивает на занятиях йогой, позволяет ему выполнять больший диапазон движений. Это особенно полезно во время выполнения гребковых движений плечами и бедрами в плавании различными способами, а также при выполнении поворотов.

Хорошая гибкость верхнего плечевого пояса увеличивает частоту гребков и максимальное расстояние за гребок. А хорошая гибкость голеностопного сустава способствует тому, что пловец учится располагать лодыжку в более обтекаемом положении, что снижает сопротивление. Многочисленные исследования показали что регулярная практика йоги улучшает гибкость плечевого пояса и позвоночника.

Применение программ йоги в тренировочном процессе пловцов показало свою эффективность. Например, 12-недельная программа йоги привела к увеличению ротации плеча на 15-20% и улучшению осанки, что критически важно для эффективного гребка. Асаны, такие как Гомукхасана (поза головы коровы), Паривритта Триконасана (скрученный треугольник) и Марджариасана (поза кошки), целенаправленно улучшают подвижность грудного отдела позвоночника и плече-лопаточного сустава.

Йога и координация дыхания. Выполнение практически любой асаны требует от практикующего быть полностью сосредоточенным на дыхании. Для пловца важно уметь контролировать свое дыхание и оставаться расслабленным во время плавания. Прогресс результата в воде напрямую связан с дыханием.

Регулярная практика праноямы (техника контроля дыхания в йоге) повышает эффективность системы дыхания. Йога учит осознанному, глубокому и контролируемому дыханию. Это напрямую переносится в плавание, где ритмичное и эффективное дыхание – основа скорости и выносливости.

Результаты показывают, что праноямa помогает повысить дыхательную выносливость у пловцов-профессионалов. Регулярная практика праноямы, акцентирующия дробное дыхание (вибхагия пранаяма), дыхание «кузнечным мехом» (бхастрика пранаяма) и попеременное дыхание через ноздри с произвольной внутренней задержкой дыхания (нади шодхана с антхар кумбхакой) в течение получаса, пять дней в неделю в течение одного месяца вызывает значительное улучшение по показателям максимальной произвольной вентиляции легких, форсированной жизненной емкости легких и увеличение количества гребков за вдох.

Проведенные исследования с пловцами выявили, что практика пранаям (дыхательные техники) и асан, акцентирующих грудное дыхание, увеличивает жизненную емкость легких (ЖЕЛ) на 7-12% и улучшает контроль дыхания в воде.

Улучшенный дыхательный паттерн позволяет дольше задерживать дыхание, делать меньше вдохов на дистанции и снижает панику при плавании в открытой воде [9].

Йога и развитие силовых качеств. Многие асаны способствуют развитию мышечной силы спортсмена, в том числе мышц рук, ног и кора. По мере того, как пловец повышает свой силовой потенциал, он может прилагать во время гребка существенно большие усилия, чем раньше. А большая сила тяги означает большую скорость в воде [6].

Йога, проприорицепция и нейромышечный контроль. Эффективность упражнений в йоге с различными группами спортсменов посредством тренировок на гибкость и подвижность приводит к развитию проприоцептивной чувствительности [10]. Прямых исследований, связывающих конкретные асаны (например, Врикшасана или Гарудасана) с техникой гребка, не существует. Однако многие исследования показывают важность проприорицепции для плавания в целом [10]. Развитие проприорицепции суставов ведет к формированию более точной и экономичной технике (особенно при выполнении гребка) и улучшению «чувства воды», контролю положения тела и траектории движений конечностей.

Йога и профилактика травм. Регулярные практики йоги делают пловца менее уязвимым для травм и повреждений.. Динамические асаны рекомендуется включаться в разминку перед тренировкой или соревнованиями, чтобы мышцы были теплыми и эластичными перед входом в воду. В заминке рекомендуется применять статические асаны на растяжку и техники релаксации [3].

Снижение риска «плеча пловца» и других специфических травм. Йога-программы, направленные на укрепление

ротаторной манжеты плеча (особенно заднего пучка) и растяжку передней части плечевого пояса, снижают частоту возникновения импинджмент-синдрома и тендинитов на 30-40%. Комплексные йогические упражнения, включающие укрепление заднего пучка ротаторной манжеты и растяжку передней части плеч, улучшают стабильность, уменьшают боль и повышают объем движений у пловцов с симптомами передавливания плеча.

Ключевые асаны для профилактики**:** поза лука (Дханурасана), поза кобры (Бхуджангасана), поза саранчи (Шалабхасана) для укрепления задней мышечной цепи.

Йога и психологические аспекты. Ведущие пловцы мира за годы спортивной карьеры выработали свои методы, позволяющие им справляться со стрессовыми ситуациями. Один из этих методов – занятия йогой. Регулярные практики развивают такие полезные навыки, как позитивное мышление, визуализация, концентрация внимания, правильный настрой. Это своего рода суперспособности, и они помогают спортсменам контролировать любой стресс или беспокойство, превращая негативные мысли в позитивные [5; 8].

Практика йоги позволяет восстановиться и расслабиться после тренировки и соревновательных заплывов. Занятия восстановительной йоги (йога-нидра) после интенсивных тренировок способствуют более быстрому снижению уровня лактата и креатинкиназы в крови, а также улучшению показателей вариабельности сердечного ритма (ВСР). Спортсмены используют йогу на пред- и послесоревновательном этапах для повышения концентрации внимания, баланса, эластичности мышц и суставов, формирования позитивного настроя на победу, управления эмоциональным и посттравматическим стрессовым расстройством, визуализации своего выступления на соревнованиях и восприятия себя как победителей [6; 7].

Потенциальные риски и вред.

1. Риск перерастяжения и гипермобильности. Пловцы зачастую уже обладают гипермобильностью в плечевых суставах. Бездумное применение йоги может усугубить нестабильность. Многочисленные исследования предупреждают, что у спортсменов с синдромом гипермобильности необходимо акцентировать методику йоги на укрепление суставов, а не растяжку (Juul-Kristensen et al., 2017).

2. Усиление мышечного дисбаланса. Типичный для пловцов дисбаланс: переразвитые широчайшие мышцы спины и грудные + слабые ромбовидные и мышцы-вращатели плеча. Неправильно составленная практика йоги (например, с упором на Чатурангану – позу посоха) может усилить этот дисбаланс.

3. Конфликт с тренировочным процессом. Интенсивная практика йоги в день соревнований или тяжелой тренировки может привести к переутомлению ЦНС и ухудшению результатов (Kellmann et al., 2018).

Особенности методики йоги для пловцов.

1. Специализированные акценты: мобильность грудного отдела позвоночника – скручивания, прогибы; стабильность пояснично-тазовой области: укрепление кора (Навасана – поза лодки, планки); динамический баланс: асаны на одной ноге для улучшения чувства осевой линии тела в воде; дыхание в неудобных положениях: практика Уджайи и задержек дыхания (Кумбхака) в скручиваниях и наклонах для адаптации к условиям плавания.

2. Периодизация в тренировочном цикле:

- подготовительный период: акцент на общую мобильность и укрепление слабых звеньев;
- соревновательный период: короткие восстановительные и дыхательные сессии;
- переходный период: глубокая работа над ограничениями (йога-терапия).

3. Структура занятия для пловцов (60-75 мин) по модели Morton & Blaton (2022):

- настройка и дыхание (5-10 мин): осознание тела, Уджайи;
- суставная разминка (10 мин): акцент на плечи, грудную клетку, таз, голеностопы;
- активная практика (30-40 мин): связки Сурья Намаскар (для выносливости), асаны на укрепление и баланс;
- глубокое раскрытие (10 мин): пассивные растяжки для плеч и бедер с использованием ремней и болстеров;
- восстановление и шавасана (10 мин): йога-нидра для нервной системы.

Рекомендация: рекомендуется проводить 2-3 занятия йогой в неделю помимо стандартных тренировок или интегрировать йогу 2-3 раза в неделю как часть разминки или заминки на тренировке.

Практика йоги положительно сказывается на увеличение длины гребка, улучшение ротации корпуса и снижение субъективного уровня усталости, особенно в плечевом поясе. Наиболее убедительные доказательства эффективности йоги получены в области профилактики травм плеча и улучшения дыхательных параметров. Данные о прямом влиянии на скорость плавания остаются ограниченными и требуют дальнейших исследований.

Выводы. Йога повышает экономичность техники за счет улучшения подвижности и осознанности движений и является эффективным средством профилактики травм.

Практические рекомендации для тренеров и спортсменов. Начинать с оценки: тест на гипермобильность (шкала Бейтона), оценка осанки и мышечного баланса. Делать акцент на укрепление: 60% практики – укрепление задней мышечной цепи и кора, 40% – мобильность. Контролировать амплитуду: в асанах не допускать, использовать ремни. Синхронизировать с графиком тренировок**:** восстановительную йогу – после тяжелых нагрузок, утреннюю мобильность – перед техническими сессиями. Работать с квалифицированным инструктором**:** понимающим как анатомию йоги, так и биомеханику плавания.

Проведённый анализ современной научной литературы и практического опыта позволяет утверждать, что йога является не просто дополнительной, а стратегически важной и многофункциональной составляющей системы подготовки спортивных пловцов. Её ценность заключается в уникальной способности комплексно воздействовать на ключевые компоненты спортивного мастерства, которые часто остаются недостаточно проработанными в рамках традиционных тренировок.

Основной вклад йоги в подготовку пловца заключается в следующем:

– формирование фундамента для эффективной и безопасной техники. Благодаря целенаправленному развитию функциональной подвижности в плечевых, тазобедренных суставах и позвоночнике, а также повышению проприоцепции, йога закладывает основу для удлинения гребка, улучшения ротации корпуса и формирования экономичной траектории движений. Это напрямую ведёт к повышению экономичности техники плавания;

– создание устойчивого «каркаса здоровья» спортсмена. Йога выступает мощным средством первичной и вторичной профилактики травм**.** Программы, акцентированные на укреплении мышц-стабилизаторов плечевого пояса (особенно ротаторной манжеты) и коррекции постуральных дисбалансов, позволяют существенно снизить риск развития профессиональных патологий, тем самым продлевая спортивное долголетие пловца;

– оптимизация ключевых физиологических систем. Доказанным эффектом практики является увеличение резервов дыхательной системы (жизненной ёмкости лёгких) и совершенствование нейромышечного контроля дыхания. Это обеспечивает пловца критически важным навыком – способностью поддерживать эффективный дыхательный ритм в условиях высокой нагрузки и дефицита кислорода;

– развитие психофункциональных качеств и управление восстановлением. Йога предоставляет пловцам практический

инструментарий для управления предстартовым состоянием, концентрацией внимания и стрессом. Восстановительные техники (йога-нидра) целенаправленно ускоряют процессы нервно-психического и метаболического восстановления, что является залогом устойчивости к высоким тренировочным нагрузкам;

– критическим условием для реализации этого потенциала является профессиональный методический подход. Йога для пловцов не может быть универсальной практикой. Она требует: индивидуализации, основанной на диагностике гипермобильности, мышечного баланса и осанки; чёткой специализации с акцентом на укрепление отстающих мышечных групп (кора, задняя мышечная цепь) при дозированном развитии мобильности; жёсткой периодизации, синхронизированной с задачами и фазами основного тренировочного макроцикла.

Таким образом, интеграция йоги в тренировочный процесс пловцов высшей квалификации представляет собой научно обоснованную и практически эффективную стратегию. Она направлена не на замену традиционных методов, а на их совершенствование, заполняя существующие методические пробелы и создавая синергетический эффект [2]. Будущее этого направления связано с углублением персонализации практик, подготовкой узкоспециализированных инструкторов и проведением дальнейших лонгитюдных исследований для количественной оценки прямого влияния на соревновательный результат. При грамотном применении йога становится одним из ключевых факторов, обеспечивающих прогресс в технике, здоровье и общей результативности спортсмена.

Литература:

1. Воложанин, С.Е. Использование оздоровительной системы йога в тренировочном процессе силового атлетизма / С.Е. Воложанин // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 13. – С. 34-37. – EDN: PJQTXH

2. Дешмукх, Л. Изучение синергии между йогой и практиками осознанного спорта: улучшение психического и физического благополучия / Л. Дешмукх // Индийский журнал йоги, физических упражнений, спорта и физического воспитания. – 2024. – С. 26-32

3. Морозова, Е.В. Влияние занятий упражнениями йоги на уровень травматизма футболистов / Е.В. Морозова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 5(111). – С. 111-113. – DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2014.05.111.p111-113. – EDN: SEKCKF

4. Сорокина, К.С. Йога как одна из современных физкультурно-оздоровительных технологий / К.С. Сорокина, Ю.Ю. Копылова, Е.И. Коробейникова // Наука-2020. – 2019. – № 1(26). – С. 21-27. – EDN: ZAHAKT

5. Сюй, Д. Влияние йоги на функциональные двигательные паттерны и осознанность у студентов-спортсменов: квазиэкспериментальное исследование / Д. Сюй // Международный журнал экологических исследований и общественного здравоохранения. – 2022. – Т. 19. – № 22. – С. 1-15

6. Bucea-Manea-Ţoniş, R. Yoga and Swimming – A Symbiotic Approach with Positive Impacts on Health and Athletes' Performance / R. Bucea-Manea-Ţoniş, A.N. Jureschi, L. Vasile // Applied Sciences. – 2024. – Vol. 14. – № 20. – P. 1-15

7. Gayen, R. The comprehensive health profile of swimmers: understanding the physical and psychosocial well-being of competitive swimmers / R. Gayen // New trends of teaching, learning and technology. – 2024. – Vol. 2. – P. 94.

8. Grilli Cadieux, E. Effects of yoga interventions on psychological health and performance of competitive athletes: A systematic review / E. Grilli Cadieux, C. Gemme, G. Dupuis // Journal of Science in Sport and Exercise. – 2021. – Vol. 3. – № 2. – P. 158-166

9. Hakked, C.S. Yogic breathing practices improve lung functions of competitive young swimmers / C.S. Hakked, R. Balakrishnan, M.N. Krishnamurthy // Journal of Ayurveda and Integrative Medicine. – 2017. – Vol. 8. – № 2. – P. 99-104. – DOI: 10.1016/j.jaim.2016.12.005

10. Reginald, P.J. Sports-Specific Injury Prevention through Flexibility and Mobility Training Using Yoga / P.J. Reginald, M. Kavitha // Journal of Yoga, Sports, and Health Sciences. – 2025. – P. 47-53

Психология

УДК 364.2

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва);
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье дан анализ теоретический анализ проблемы организации коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Представлены разные подходы к пониманию проблемы коммуникации и коммуникативных умений в отечественной и зарубежной литературе. Раскрыты особенности коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Было проведено исследование, включавшее не только теоретическое осмысление указанной проблемы, но опытно-экспериментальное исследование развития коммуникативных умений этой категории детей. В исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста, распределенные на 2 группы по 30 человек: экспериментальную – ЭГ (воспитанники с наиболее выраженными коммуникативными трудностями) и контрольную – КГ (с относительно более высокими исходными показателями). Эмпирическое исследование показало исходно низкий уровень сформированности коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы (ЗПР). Внедренная в практику коррекционно-развивающая программа, направленная на создание атмосферы доверия, психологической защищенности и личностной значимости каждого участника коррекционной среды, создала условия для преодоления коммуникативных трудностей у детей данной категории, обеспечила достоверное улучшение всех ключевых аспектов речевого и коммуникативного поведения детей этой группы. В ходе контрольного этапа эксперимента выявлены статистически достоверные различия изучаемых показателей у испытуемых экспериментальной группы, принявшей участие в реализации коррекционно-развивающей программы, в сравнении с показателями испытуемых контрольной группы. Исследование доказало необходимость создания специальных условий при организации и проведении коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у детей с ЗПР.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическая работа, коммуникативные умения, дошкольники, задержка психического развития.

Annotation. The article provides a theoretical analysis of the problem of organizing correctional and pedagogical work to develop communicative skills in older preschool children with mental retardation (MR). It presents different approaches to understanding the problem of communication and communicative skills in Russian and foreign literature. The article reveals the

features of communicative activity in older preschool children with MR. The study included not only a theoretical analysis of the problem, but also an experimental study of the development of communicative skills in this category of children. The study involved 60 older preschool children, who were divided into two groups of 30: an experimental group (children with the most pronounced communication difficulties) and a control group (children with relatively higher initial scores). An empirical study showed that the children in the experimental group (with delayed development) had a low level of communication skills. The implemented correctional and developmental program, which aims to create an atmosphere of trust, psychological security, and personal significance for each participant in the correctional environment, has created conditions for overcoming communication difficulties in children of this category, and has significantly improved all key aspects of their speech and communication behavior. During the control stage of the experiment, statistically significant differences were observed in the studied indicators between the experimental group, which participated in the implementation of the correctional and developmental program, and the control group. The study proved the need to create special conditions for organizing and conducting correctional and pedagogical work to develop communication skills in children with mental retardation.
Key words: correctional and pedagogical work, communication skills, preschoolers, mental retardation.

Введение. Развитие коммуникативной компетентности признается не только фактором успешной социализации, но и необходимым условием гармоничного личностного, когнитивного и эмоционального становления ребенка, обуславливающим возможность эффективного взаимодействия с окружающими, успешное овладение образовательной программой, а также устойчивое развитие в системе социальных отношений [1].

Актуальность проблематики обусловлена, в первую очередь, нарастающей сложностью образовательных и социокультурных требований, предъявляемых к современному ребенку уже на этапе дошкольного детства. Обострение внимания к вопросам коммуникативной компетентности связано с наблюдаемой тенденцией роста числа детей с различными вариантами атипичного развития, среди которых особое место занимают дети с задержкой психического развития. Именно у данной категории дошкольников наиболее выражены трудности в становлении основных компонентов общения – вербальных, невербальных, регулятивных и эмоциональных – что проявляется в ограничении возможности выстраивать конструктивные отношения, выражать и распознавать эмоции, взаимодействовать в группе сверстников, отстаивать собственные позиции и решать конфликты на конструктивной основе [2].

Комплексный анализ теоретических подходов, раскрывающих проблему формирования и развития коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития, позволяет сделать вывод о принципиальной многоплановости, междисциплинарности и вариативности научных представлений в данной области. На протяжении последних десятилетий отечественная дефектологическая, психологическая и педагогическая наука накопила значительный массив эмпирических и теоретических данных, позволяющих не только охарактеризовать специфику коммуникативной деятельности данной категории детей, но и выявить ключевые факторы, определяющие динамику становления их межличностных умений, мотивации, эмоциональной регуляции и ролевого поведения в условиях образовательной среды [5].

Ведущими направлениями современной науки стали исследования, раскрывающие своеобразие речевого, познавательного, эмоционально-волевого и мотивационного компонентов коммуникативной деятельности, а также их взаимосвязь с особенностями когнитивного развития, семейной ситуацией, спецификой образовательного пространства и характером социального окружения ребенка. Многочисленные теоретические концепции и эмпирические работы убедительно доказывают, что задержка психического развития не ограничивается нарушениями в отдельных психических функциях, а затрагивает всю систему межличностных отношений, существенно осложняя процесс освоения норм, правил, ролевых моделей поведения и способов продуктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми [4].

Особое значение в структуре коммуникативной деятельности приобретают ригидность и стереотипность поведения, недостаточная сформированность ролевых функций, бедность эмоционального самовыражения, ограниченность самостоятельности и инициативности, а также высокая зависимость от взрослого в организации общения и принятии решений. Все эти факторы не только снижают эффективность социализации, но и формируют устойчивую тенденцию к избеганию коллективных форм взаимодействия, что нередко приводит к вторичным личностным и поведенческим затруднениям, усиливающимся с возрастом [3].

Теоретический анализ научных источников подтверждает, что решение проблемы развития коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития невозможно без интеграции усилий специалистов разного профиля, построения индивидуализированных образовательных траекторий, создания особой атмосферы психологической защищенности и доверия, а также активного участия семьи и формирования партнерских отношений между всеми участниками образовательного процесса. Необходимым условием успешной коррекционной работы становится не только системный учет познавательных и речевых особенностей, но и целенаправленное развитие эмоционального интеллекта, способности к сопереживанию, рефлексии и выстраиванию конструктивных моделей поведения в сложных ситуациях.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологическую основу исследования составили современные подходы к диагностике и коррекции коммуникативных нарушений в структуре ЗПР, представленные в работах Н.В. Микляевой, И.И. Мамайчук, А.Д. Гонеева, О.А. Козыревой, Р.Д. Тригера, Л.М. Шипицыной и других исследователей, чьи труды способствовали формированию целостного взгляда на проблему развития коммуникативной компетентности в дошкольном возрасте при наличии ЗПР.

Региональная общественная организация, специализирующаяся на ранней помощи детям с особенностями развития (Московская область, г. Мытищи), была выбрана в качестве основной площадки для проведения эмпирического исследования. В исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста, которые были распределены на две группы по 30 человек: экспериментальную – ЭГ (с наиболее выраженными коммуникативными трудностями), контрольную – КГ (с относительно более высокими исходными показателями).

Эмпирическая часть исследования базировалась на применении комплекса диагностических методик, включающих: методику «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина) на выявление особенностей вербального и невербального коммуникативного поведения; методику «Понимание эмоциональных состояний» (Г.А. Урунтаева) на оценку способности к распознаванию и адекватной интерпретации эмоциональных проявлений собеседника; тест «Диагностика способности детей к партнерскому диалогу» (А.М. Щетинина) на изучение умений устанавливать и поддерживать продуктивный диалог в ситуации взаимодействия.

Констатация эмпирических результатов, полученных в ходе всесторонней диагностики коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, позволила не только объективно зафиксировать наличие выраженных дефицитов по ряду ключевых компонентов коммуникативной сферы, но и очертить реальную зону ближайшего развития, в границах которой возможно целенаправленное педагогическое воздействие.

На втором этапе исследования была разработана и успешно апробирована авторская коррекционно-педагогическая

программа, направленная на развитие всех ключевых компонентов коммуникативной сферы дошкольников с задержкой психического развития. Реализация программы включала применение индивидуальных и групповых форм занятий, игровых и ролевых упражнений, методик развития эмоционального интеллекта, психогимнастики, элементов арт-терапии и тренинговых технологий, что способствовало не только количественному улучшению, но и качественным изменениям в структуре коммуникативной деятельности детей.

Проведенный на третьем этапе исследования, по завершении программы, анализ динамики показателей убедительно подтвердил ее эффективность, о чем свидетельствуют следующие результаты.

На рисунке 1 представлены сравнительные данные средних значений по показателям методики «Картинки».

В ответах детей ЭГ наиболее часто фиксировались: ограничение описания картинкой («Там мальчик и собака»), полное отсутствие комментариев относительно причин поведения героев («Он просто стоит»), невозможность назвать или описать эмоцию («Он просто улыбается»), отсутствие попыток предложить альтернативу или развитие сюжета («Не знаю, что дальше»).

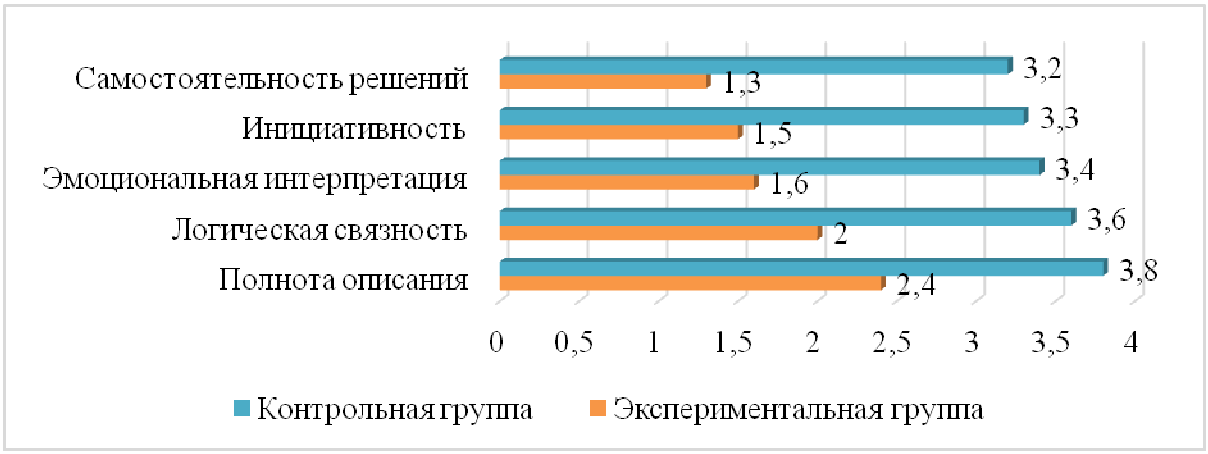


Рисунок 1. Сравнительные данные средних значений по показателям методики «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина), в баллах

В отличие от этого, ответы детей КГ характеризовались активным включением в обсуждение, использованием эмоционально окрашенных выражений («Девочка грустит, потому что ее игрушка сломалась, но если мальчик ей поможет, она обрадуется»), попытками выстраивать диалог с педагогом и сверстниками. Качественный анализ выявленных особенностей позволяет утверждать, что у детей ЭГ наблюдается выраженная недоразвитость не только языковых и лексических средств, но и когнитивных компонентов речевой деятельности – отсутствует интерес к моделированию ситуации, не формируется мотивация к инициативному взаимодействию, ограничивается диапазон коммуникативных стратегий. В КГ, напротив, очевидно доминируют гибкость, богатство эмоциональной палитры, стремление к самостоятельности и оригинальности мышления. Средние баллы по КГ варьировались от 3,3 до 3,7, а по отдельным параметрам достигали максимума, по ЭГ не превышали 2,0.

На рисунке 2 наглядно показаны различия между средними значениями по каждому критерию методики «Проявление эмпатии к сверстнику» (Е.Н. Васильева).

Анализ диагностики эмпатии у детей обеих групп позволил выявить не только количественное, но и качественное различие в уровне сформированности эмоциональных компетенций, которые играют критическую роль в становлении устойчивых коммуникативных связей в детском коллективе.

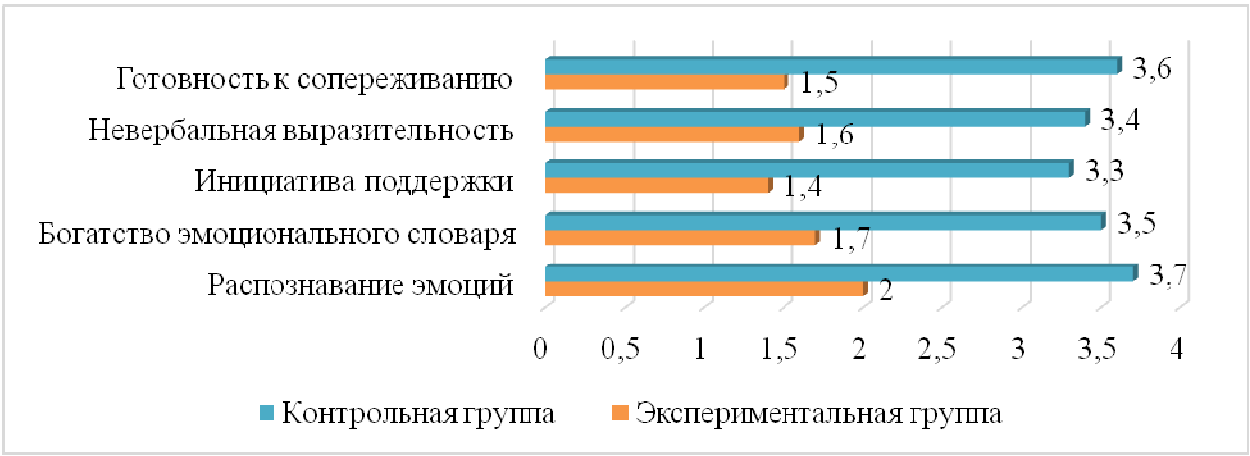


Рисунок 2. Сравнительные данные средних значений по показателям «Проявление эмпатии к сверстнику» (Е.Н. Васильева), в баллах

В целом анализ показывает, что у детей ЭГ сформированность эмпатийных компетенций находится на низком уровне, преобладает неосознанность эмоционального опыта, не формируется потребность к поддержке другого, отсутствует интерес к переживаниям сверстника, используют шаблонные формулировки («Он грустный», «Она злая»), что существенно затрудняет формирование полноценных коммуникативных связей в коллективе. В КГ, напротив, развита способность к

идентификации, выражению и пониманию чувств, наблюдается активная позиция в оказании эмоциональной поддержки, богатство выразительных средств («Я бы тоже так расстроился, если бы у меня забрали игрушку»), что свидетельствует о комплексном развитии коммуникативных и социальных умений. Средние баллы по ЭГ в большинстве случаев не превышали 2,0, а в КГ варьировались от 3,3 до 3,7, а по отдельным параметрам достигали максимума.

В ответах детей с задержкой психического развития нередко фиксируется неспособность к точному называнию эмоции, ограниченность в проявлении сочувствия, отсутствие реальной инициативы в поддержке сверстника, формальный подход к рассуждению о чувствах другого. В некоторых случаях отмечается недопонимание мотивации поведения сверстника, трудности в адекватном реагировании на эмоциональное состояние другого, формальность невербальных сигналов (отсутствие мимики, однотипные жесты).

На рисунке 3 представлены сравнительные показатели по тесту «Диагностика способности детей к партнерскому диалогу» (А.М. Щетинина).

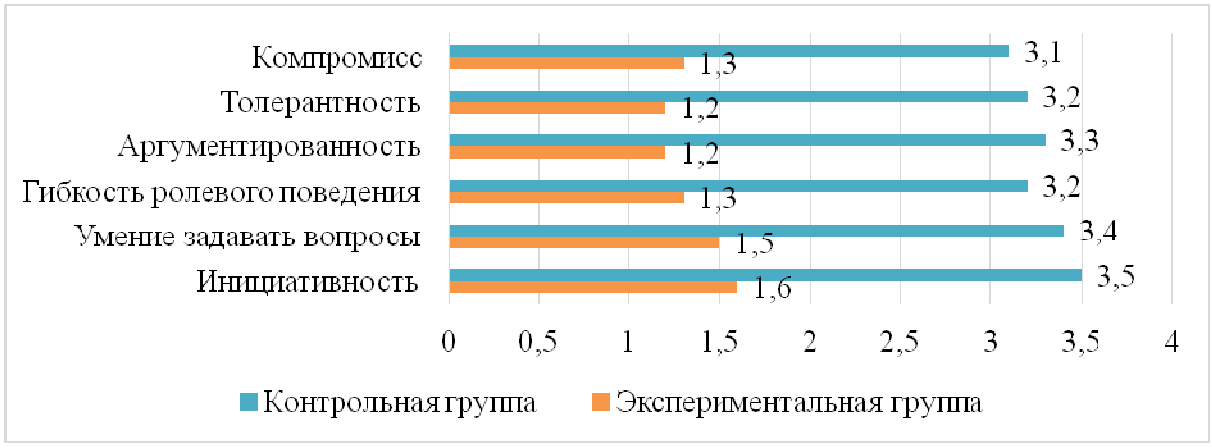


Рисунок 3. Сравнительные показатели по тесту «Диагностика способности детей к партнерскому диалогу» (А.М. Щетинина)

В ЭГ дети занимали преимущественно пассивную позицию, редко проявляли инициативу, ограничивались односложными или формальными вопросами, затруднялись в аргументации, проявляли ригидность ролевого поведения, неохотно шли на компромисс, демонстрировали низкую толерантность к отличиям. У детей КГ преобладали высокие значения по всем показателям: большинство с легкостью брали на себя инициативу в разговоре, умело формулировали вопросы, строили рассуждения на аргументах, свободно меняли ролевые позиции в диалоге (инициатор, слушатель, оппонент), проявляли открытость и терпимость к иным точкам зрения. Средние баллы по ЭГ варьировались от 1,2 до 1,6, в КГ были не ниже 3,2-3,5, что свидетельствует о сформированности устойчивых навыков конструктивного взаимодействия, самостоятельности в построении диалога, готовности к сотрудничеству.

Интегральные сравнительные показатели средних баллов по трем методикам представлены на рисунке 4.

Обобщенный анализ исходных показателей по всем трем методикам позволяет однозначно утверждать, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют выраженные дефициты по всем ключевым компонентам коммуникативной сферы: недоразвитость речевых, эмоциональных, когнитивных и диалогических умений, бедность словаря и эмоционального репертуара, отсутствие инициативности и самостоятельности в общении, неспособность к адекватному отражению и пониманию чувств других, низкая гибкость и толерантность в совместной деятельности.

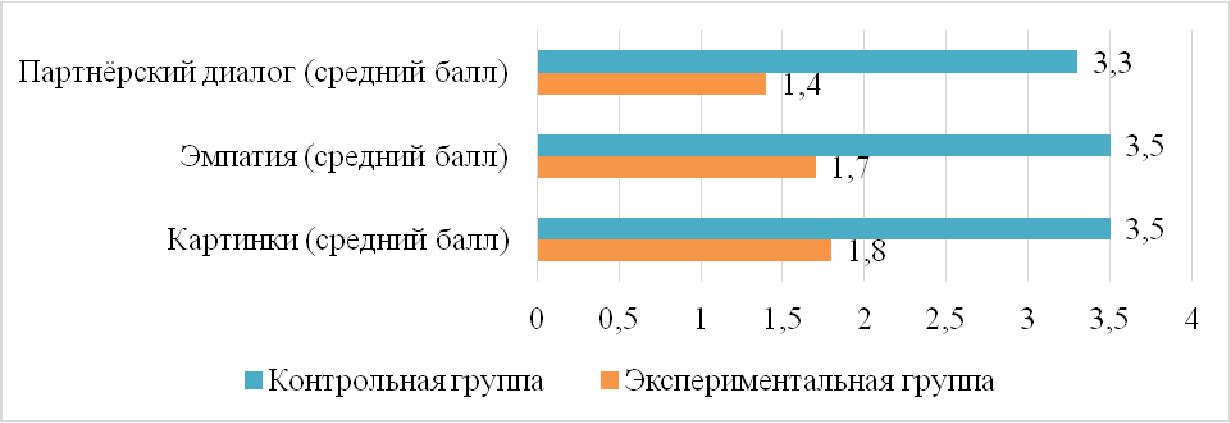


Рисунок 4. Интегральные сравнительные показатели по трем методикам, в баллах

Для детей ЭГ характерна системность затруднений: ограниченность и фрагментарность речевого поведения, недостаточность спонтанности и самостоятельности в построении диалога, бедность эмоционального словаря, низкая степень инициативности в выборе коммуникативных стратегий, а также существенный дефицит эмпатийных реакций и элементарных навыков диалогического взаимодействия. В то время как, детям КГ свойственна гармоничная, полноценная структура коммуникативного поведения, основанная на вариативности, богатстве эмоционального опыта, самостоятельности и гибкости в построении диалога, что обеспечивает им успешную социализацию и готовность к школьному обучению.

Для количественного подтверждения достоверности различий между баллами до и после реализации программы был

использован парный t-критерий Стьюдента для связанных выборок, результаты которого представлены в таблице 1.

По всем методикам наблюдается статистически значимое увеличение итоговых баллов ($p < 0,001$), что доказывает эффективность реализованной коррекционно-педагогической программы.

Таблица 1

Результаты анализа показателей коммуникативных умений у дошкольников с ЗПР с помощью t-критерия Стьюдента

Методика	Средний балл на констатирующем этапа	Средний балл на контрольном этапе	t-значение	p-уровень
«Картинки»	1,65	2,10	9,77	<0,001
«Эмпатия»	1,66	2,15	10,15	<0,001
«Партнерский диалог»	1,68	2,20	8,89	<0,001

В контрольной группе значимых различий между показателями «на констатирующем этапе» и «на контрольном этапе» выявлено не было ($t < 1,05, p > 0,20$ по всем методикам), что подтверждает стабильность и независимость динамики от внешних неконтролируемых факторов. Для испытуемых ЭГ коммуникативные проявления характеризуются следующими особенностями: преобладание однотипных, неразвернутых суждений, неосознанность мотивов собственного и чужого поведения, отсутствие интереса к инициативному взаимодействию и коллективному творчеству. В то же время у испытуемых КГ, напротив, коммуникативные компетенции демонстрируют органичную интеграцию всех аспектов межличностного общения – от вербальных и невербальных умений до когнитивной гибкости, оригинальности мышления, готовности к сопереживанию, самостоятельности в выборе стратегий взаимодействия.

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости системного, комплексного и поэтапного подхода к коррекционно-педагогической поддержке данной категории дошкольников. Целесообразно не только внедрение индивидуальных и групповых форм коррекционной работы, направленных на формирование умений вести диалог, распознавать и выражать эмоции, принимать участие в совместной деятельности, но и интеграция эмоционально-ценностного, ролевого и речевого компонентов в единую образовательную траекторию, подкрепляемую постоянной рефлексией и поощрением инициативы. Результаты исследования дают основание утверждать, что эффективность предложенной коррекционно-педагогической программы носит не только статистически значимый, но и практически воспроизводимый характер, а выявленные различия служат обоснованием для индивидуализации коррекционной работы, дифференцированного подхода к выбору форм и методов, а также привлечения ресурсов семьи, педагогов и специалистов сопровождения к комплексной поддержке развития коммуникативных умений у дошкольников с ЗПР.

Литература:

1. Защиринская, О.В. Коммуникативное качество личности в контексте социализации детей с ЗПР / О.В. Защиринская. – Москва: Учебное пособие, 2004. – 292 с.

2. Жукова, А.С. Коррекция коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития / А.С. Жукова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф., Тула, 17 ноября 2021 г. – Тула: Среда, 2021. – С. 100-103

3. Крюкова, А.И. Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития / А.И. Крюкова // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблемы к решениям: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию ООН, Магнитогорск, 14-16 ноября 2020 г. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2020. – С. 118-121

4. Подъячева, И.П. Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с ЗПР / И.П. Подъячева. – Москва: Просвещение, 2001. – 169 с.

5. Усанина, Н.С. Формирование коммуникативных умений дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзии / Н.С. Усанина, Н.Ю. Тихомирова // Специальная педагогика и психология. – 2023. – № 2(2). – С. 50-65

Психология

УДК 159.922.7

доктор психологических наук, профессор Бонкало Татьяна Ивановна
ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (г. Москва);
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный университет» (г. Краснодар);
доктор педагогических наук, профессор Гребенникова Вероника Михайловна
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Ус Оксана Александровна
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный университет» (г. Краснодар)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА СУИЦИДАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Исследование, материалы которого представлены в настоящей статье, посвящено проблеме суицидального состояния обучающихся в старших классах. На основе исследования фактического состояния дел и степени распространенности среди старших подростков суицидальных мыслей и настроения, проводится сравнительный и корреляционный анализы взаимосвязи предрасположенности подростков к суицидальному поведению с уровнем их тревожности, депрессивных состояний, социальной изолированности и субъективным ощущением одиночества. Исследование проведено на репрезентативной выборке, состоящей из 400 подростков (220 девушек и 180 юношей), средний возраст которых составляет 17,2 лет. Для исследования были отобраны валидные и надежные психодиагностические методики: «Карта риска суицида» (модификация для подростков Л.Б. Шнайдер); «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел и М. Фергюссон); Шкала проявлений тревоги Тейлор (Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS); Дифференциальная диагностика депрессивных состояний; Опросник «Способы совладающего поведения» (ОСС) Р. Лазаруса и С. Фолкмана (англ. Ways of Coping Questionary). Выявлено, что суицидальное состояние среди подростков коррелирует с рядом специфических психологических характеристик: высокий уровень социальной изоляции усиливает

чувство отчуждения от социального окружения, что способствует развитию ощущения одиночества и уязвимости. Сделан вывод о необходимости и целесообразности проведения в образовательных организациях соответствующего мониторинга, в котором даже наличие одного из выявленных факторов должно расцениваться как риск возможности возникновения и развития суицидального риска среди старших подростков.

Ключевые слова: суицидальное поведение, суицидальные состояния, тревожность, депрессия, способы совладания со стрессом, социальная изоляция, старшие подростки.

Annotation. The study, the materials of which are presented in this article, is devoted to the problem of suicidal state of senior school students. Based on the study of the actual state of affairs and the prevalence of suicidal thoughts and mood among older adolescents, a comparative and correlation analysis of the relationship between the predisposition of adolescents to suicidal behavior with the level of their anxiety, depressive states, social isolation and subjective feeling of loneliness is carried out. The study was conducted on a fairly representative sample of 400 adolescents (including 220 girls and 180 boys), whose average age is 17.2 years. Valid and reliable psychodiagnostic methods were selected for the study: «Suicide Risk Map» (modification for adolescents by L.B. Schneider); «Express diagnostics of the level of social isolation of the individual» (D. Russell and M. Fergusson); Taylor Manifest Anxiety Scale (TMAS); Differential diagnosis of depressive states; the Ways of Coping Questionnaire (WOC) by R. Lazarus and S. Folkman. It has been revealed that the suicidal state among adolescents correlates with a number of specific psychological characteristics: a high level of social isolation increases the feeling of alienation from the social environment, which contributes to the development of feelings of loneliness and vulnerability. The conclusion is made about the necessity and expediency of conducting appropriate monitoring in educational institutions, in which even the presence of one of the identified factors should be regarded as a risk of the possibility of the occurrence and development of suicidal risk among older adolescents.

Key words: suicidal behavior, suicidal states, anxiety, depression, stress coping strategies, social isolation, older adolescents.

Введение. В условиях стремительных изменений в социальной, культурной и технологической сфере, которые негативно влияют на психоэмоциональное состояние молодежи, проблема самоповреждений и суицидального поведения среди подростков становится все более настоятельной [2; 4; 10; 18]. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) подчеркивает, что суицид занимает второе место среди причин смерти молодого населения по всему миру, что вызывает серьезное беспокойство у специалистов в области психического здоровья [20]. ВОЗ определяет самоубийство как преднамеренное действие, которое человек совершает с осознанием неизбежности фатального исхода. Этот акт может быть результатом как психического заболевания, так и иных факторов, влияющих на эмоциональное состояние человека [20].

Исследователи часто рассматривают суицид как проявление глубокого эмоционального кризиса или психического расстройства. По мнению Л.Н. Касимовой, С.В. Святогор, Е.М. Сычугова, самоубийство – это крайняя форма выражения внутреннего конфликта, который человек не может разрешить иными способами [12].

Э. Шнейдман, известный исследователь суицидального поведения, отмечает, что не все люди, совершающие самоубийство, страдают от психических заболеваний. Он подчёркивает, что суицид может быть результатом осознанного выбора, принятого в условиях невыносимой боли, отчаяния или невозможности найти другой выход из сложившейся ситуации [20].

Т.И. Бонкало и О.Б. Полякова рассматривают самоубийство как осознанное и добровольное действие, целью которого является смерть [5]. Исследователи подчёркивают, что такое действие совершается человеком, находящимся в состоянии глубокого страдания и не видящим иного способа облегчить свои муки [6].

В настоящее время исследователи предлагают более широкое определение суицида, включая в него различные формы суицидальной активности, такие как мысли о самоубийстве, намерения, высказывания, угрозы, попытки и покушения [19]. При таких трактовках, суицид – это любой психический акт, направленный на лишение себя жизни, независимо от его успешности [4].

Между тем, ещё в начале XX века З. Фрейд предложил одну из первых психологических теорий суицида. Он утверждал, что самоубийство часто связано с агрессией, направленной внутрь себя. Эта агрессия может быть результатом конфликта между внутренними желаниями и внешними ограничениями, а также подавленных чувств, которые человек не может выразить или принять [5]. Карл Густав Юнг уделял особое внимание изучению бессознательных процессов и их влиянию на поведение человека. Он считал, что суицидальное поведение может быть связано с глубинными архетипами и неосознанными влечениями. Юнг подчёркивал важность анализа внутреннего мира человека, чтобы понять причины его суицидальных мыслей и действий [5].

Карл Роджерс известный своими гуманистическими идеями, уделял большое внимание роли эмоций в жизни человека. Он считал, что тревога, чувство одиночества и недостаток поддержки могут привести к суицидальным мыслям. Роджерс подчёркивал важность эмпатии и принятия в работе с людьми, находящимися в кризисной ситуации [5].

А.Г. Амбрумова внесла значительный вклад в изучение суицидального поведения в отечественной психологии. Она разработала и внедрила лечебно-реабилитационные подходы для работы с людьми, находящимися в кризисных состояниях. Амбрумова подчёркивала важность комплексного подхода, включающего как медицинские, так и психологические методы [2].

Исследования различных авторов позволяют выделить ключевые факторы, способствующие возникновению суицидальных мыслей и действий. Чаще всего, указывается на семью как на основной источник формирования суицидальной готовности у несовершеннолетних [8]. При этом, отмечается, что определённые черты характера, такие как импульсивность и эмоциональная нестабильность, могут быть усилены негативными семейными условиями [4]. Так, Е.И. Кононова выделяет два типа факторов риска суицида: провоцирующие и потенцирующие. Провоцирующие факторы включают в себя конкретные стрессовые события, такие как потеря близкого человека, разрыв отношений или травматические переживания. Потенцирующие факторы включают личностные особенности, такие как эмоциональная нестабильность и низкая самооценка, а также социальные условия, например, социальное отвержение или изоляция. Авторы подчёркивают, что сочетание нескольких провоцирующих факторов с потенцирующими значительно увеличивает вероятность суицидальной активности [13].

С.М. Мальцева, Д.А. Строганов, Е.М. Строганова также указывают на важность взаимодействия психологических и социальных факторов. Они отмечают, что для проявления суицидального поведения необходимо сочетание психотравмирующей ситуации и личностных особенностей, таких как высокая тревожность, низкая стрессоустойчивость и склонность к саморазрушению [14].

Выделяют несколько личностных факторов суицидального риска. К ним относятся импульсивность, эмоциональная лабильность, зависимость от других людей и низкая способность к созданию компенсаторных механизмов [15]. Отмечается также, что акцентуация потребностей, таких как потребность в признании или любви, может стать дополнительным фактором риска [17].

Г.С. Банников, в свою очередь, выделяет такие характеристики личности, как экзальтированность, стремление к

независимости и дистимия, как значимые факторы суицидального риска [3]. Отмечается, что эмоциональная неустойчивость и эмоциональная напряжённость могут привести к саморазрушительному поведению [6].

П.Г. Гагарина и Е.В. Аристов также акцентируют внимание на факторах семейного неблагополучия [7]. Отмечается, что физическое и психическое насилие в семье, частые конфликты, враждебное отношение родителей, развод или ранняя смерть родителей могут способствовать развитию суицидальных мыслей у подростков. Вихристюк подчёркивает, что неадекватное отношение родителей к повзрослевшему ребёнку также может стать фактором риска [4].

Исследования в области психологии суицидального поведения у подростков раскрывают психологические механизмы и детерминацию возникновения и развития суицидальных состояний.

Исследование А.Г. Заблоцкой: автор проанализировала причины суицидального поведения подростков и выявила ключевые факторы. Основные причины включают конфликты внутри семьи (60% случаев) и проблемы в отношениях с противоположным полом (10%). Также были определены специфические черты характера, которые могут способствовать суицидальным мыслям и действиям [11].

Исследование М.А. Алимовой: Учёная изучила мотивы суицидального поведения среди детей и подростков. Результаты показали, что основными мотивами являются обида (32%), протест (30%) и одиночество, стыд и недовольство собой (38%). Эти данные подчеркивают важность эмоциональной поддержки и понимания в профилактике суицидального поведения [1].

Исследование В.А. Руженкова, А.В. Боевой, Г.А. Лобова: Исследование выявило, что у подростков призывного возраста (17-23 года) суицидальные мысли и попытки, которые часто связаны с личностными патологиями. В 76% случаев у суицидентов были диагностированы различные психические расстройства, что подчеркивает необходимость ранней диагностики и вмешательства [16].

Исследование А.Б. Холмогоровой: Учёная использовала детский опросник депрессии М. Ковак для оценки уровня суицидальных мыслей среди школьников. Результаты показали, что 11,8% подростков испытывают мысли о самоубийстве, а 2% – желание его совершить. Эти данные указывают на необходимость разработки программ по выявлению и поддержке подростков с высоким риском суицида [20].

Эти исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к профилактике суицидального поведения среди подростков, включающего раннюю диагностику, психологическую поддержку, работу с семьей и разработку программ по борьбе с киберзапугиванием и стрессовыми ситуациями.

Изложение основного материала статьи. Нами было проведено исследование, посвящённое изучению психологических факторов риска суицидальных состояний старших подростков. Выборка исследования: 400 подростков (220 девушек и 180 юношей), средний возраст 17,2 лет. (г. Краснодар) Основной критерий отбора испытуемых - социальный статус: школьники старших классов. Ведущая цели исследования состояла в изучении психологических факторов риска развития суицидальных состояний у старших подростков. Так же нами был сформулирован ряд эмпирических задач: определить психологические факторы риска развития суицидальных состояний у старших подростков; выявить взаимосвязь между суицидальным состоянием и психологическими характеристиками подростков. Для проведения исследования был сформирован пакет методик: Методика «Карта риска суицида» (модификация для подростков Л.Б. Шнайдер); «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел и М. Фергюссон); Шкала проявлений тревоги Тейлор (Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS); Дифференциальная диагностика депрессивных состояний; Опросник «Способы совладающего поведения» (ОСС) Р. Лазаруса и С. Фолкмана (англ. Ways of Coping Questionary).

Анализ эмпирических данных осуществлялся при помощи методов статистической обработки материалов эмпирических исследований, включающих в себя расчеты среднего арифметического значения измерений, стандартного отклонения и коэффициента корреляции по Спирмену. Все методы исследования были предоставлены респондентам в онлайн – формате, что позволило добиться наибольшей комфортности для каждого участника.

У старших подростков выявлен риск суицида, то есть результаты исследования, представленные в таблице 1, указывают на наличие риска, который, однако, не достигает критического уровня. Подростки могут испытывать эмоциональные трудности: тревожность, депрессивное настроение или чувство безнадежности. Эти состояния часто выражаются в замкнутости, снижении интереса к учебе или хобби, а также в изменениях аппетита или сна (табл. 1). У старших подростков преобладает средний уровень социальной изолированности. Подростки ощущают в умеренной степени чувство одиночества и отчуждения. Психологические особенности респондентов связаны с их возрастными задачами: трудности в формировании близких дружеских отношений, неуверенность в своей идентичности и возможные конфликты в семье или школе.

Таблица 1

Результаты исследования риска суицидальных состояний на общей исследовательской выборке

Шкалы	M ± CD
Предрасположенность к суициду	9,15 ± 1,71
Уровень социальной изолированности	22,34 ± 12,23
Шкала тревоги Тейлор	22,98 ± 11,98
Уровень самооценки	43,21 ± 14,98

Поведенческие проявления изолированности заметны в замкнутости, избегании общения, а также в перепадах настроения – раздражительности, грусти или тревожности. Это связано с эмоциональным благополучием и успеваемостью подростков. У старших подростков преобладает средний уровень тревоги с тенденцией к высокому. Это указывает на заметную тревожность, которая существенно влияет на их эмоциональное состояние и поведение, хотя и не достигает критических значений. Респонденты чувствительны к стрессу, что отражается на проблемах со сном, аппетитом или общением. Поведение таких подростков отражается в замкнутости, избегании социальных ситуаций или раздражительности, что негативно сказывается на учебе и отношениях.

У старших подростков преобладает средний уровень самооценки, который отражает умеренную уверенность в своих силах и изменчивость «образа Я», что является типичным для данного возрастного периода, т.е. характеризуется готовностью к новым испытаниям и экспериментам, однако сопровождается колебаниями и потребностью в поддержке со стороны окружающих. Респонденты стремятся к одобрению со стороны сверстников и взрослых, демонстрируя повышенную чувствительность к критике, которая может восприниматься как личная угроза, но в некоторых случаях используется в качестве стимула для личностного роста и самосовершенствования (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования методики «Способы совладающего поведения, WCQ» (по среднему значению со стандартным отклонением)

Шкалы	Подростки
Конфронтация	32,21 ± 9,98
Дистанцирование	48,98 ± 8,23
Самоконтроль	35,26 ± 9,13
Поиск социальной поддержки	28,75 ± 8,18
Принятие ответственности	43,34 ± 8,43
Бегство-избегание	58,84 ± 9,63
Планирование решения	41,37 ± 8,06
Положительная переоценка	50,05 ± 9,32

У старших подростков наблюдаются превалирующие стратегии бегства-избегания и положительной переоценки, что выражается в склонности к уклонению от решения проблем посредством отвлечения, фантазирования или интерпретации трудностей как потенциальных возможностей для личностного роста. Эти механизмы позволяют быстро снизить уровень эмоционального напряжения и поддержать позитивное восприятие собственной личности, однако не обеспечивают эффективного разрешения проблем, что может способствовать их аккумуляции. Поиск социальной поддержки и конфронтационные стратегии занимают менее значимое место в поведенческом репертуаре старших подростков. Они редко обращаются за помощью, что может свидетельствовать о наличии недоверия к окружающим или страха быть неправильно понятыми. Кроме того, подростки избегают активного противостояния трудностям, что может быть обусловлено недостаточным уровнем развития соответствующих навыков или боязнью возникновения конфликтов.

Исследование показало, что у старших подростков наблюдается легкая форма депрессии, которая проявляется в чувстве грусти, потере интереса к ранее приятным занятиям и незначительных изменениях в поведении, таких как колебания аппетита, сна или уровня энергии. Эти симптомы выражаются в усталости, трудностях с концентрацией или ощущении собственной никчемности, однако подростки сохраняют способность справляться с повседневными задачами. Психологические особенности включают социальную замкнутость, сниженную самооценку и склонность к негативным мыслям, что может быть связано с возрастными стрессами – поиском идентичности и социальным давлением. Выявим взаимосвязь между суицидальным состоянием и психологическими характеристиками подростков с помощью корреляционного анализа Пирсона (таблица 3).

Таблица 3

Корреляции между показателями суицидальных состояниий и психологическими характеристиками подростков

	Предрасположенность к суициду
Уровень социальной изолированности	0,654*
Шкала тревоги Тейлор	0,743*
Уровень самооценки	-0,818*
Конфронтация	0,122
Дистанцирование	0,323*
Самоконтроль	0,110
Поиск соц. поддержки	0,231
Принятие ответственности	0,187
Бегство-избегание	0,218
Планирование решения	0,212
Положительная переоценка	0,112
Шкала депрессии	0,419*

*Примечание: *при $p \leq 0,05$*

Суицидальное состояние среди подростков коррелирует с рядом специфических психологических характеристик. Высокий уровень социальной изоляции (r = 0,654) усиливает чувство отчуждения от социального окружения, что способствует развитию одиночества и уязвимости. Интенсивность тревожных проявлений (r = 0,743) выражается в хроническом беспокойстве и повышенной нервозности, а клиническая депрессия (r = 0,419) характеризуется подавленностью и утратой интереса к жизни. Склонность к эмоциональному дистанцированию (r = 0,323) проявляется в избегании близких социальных контактов, что дополнительно усугубляет психологическое состояние. С другой стороны, высокий уровень самооценки (r = 0,818) выступает в качестве защитного фактора, поскольку подростки с устойчивой самооценкой демонстрируют меньшую подверженность суицидальным мыслям.

Выводы. Результаты исследования демонстрируют, что социальная изоляция, тревожность и депрессия являются ключевыми психологическими факторами, способствующими развитию суицидальных состояний у старших подростков. Напротив, высокая самооценка оказывает защитное влияние на психологическое благополучие данной возрастной группы. Эмпирический материал, полученный в ходе исследования, свидетельствует о целесообразности мониторинга суицидального риска старшеклассников через выявление их субъективного восприятия социальной дистанции со сверстниками, уровня тревожности и депрессии.

Литература:

1. Алимов, А.О. Современное состояние исследований риска суицидального поведения личности / А.О. Алимов, Н.И. Алимова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 1(127). – С. 1-5

2. Амбрумова, А.Г. Индивидуально-психологические аспекты суицидального поведения / А.Г. Амбрумова // Актуальные проблемы суицидологии: труды Московского НИИ психиатрии. – 1978. – Т. 82. – С. 44-59

3. Банников, Г.С. Суицидологические службы России: проблемы и резервы развития / Г.С. Банников, Е.Б. Любов, К.Л. Кещян // Общественное здоровье. – 2022. – Т. 2. – № 1. – С. 27-34

4. Банников, Г.С. Структура кризисного состояния у несовершеннолетних: симптомы, связанные с высоким суицидальным риском / Г.С. Банников // Социальная и клиническая психиатрия. – 2022. – Т. 32. – № 3. – С. 27-37

5. Бонкало, Т.И. Психологические факторы риска суицидальных состояний и суицидального поведения личности: монография / Т.И. Бонкало, О.Б. Полякова. – Москва: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2024. – 223 с.

6. Васягина, Н.Н. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся / Н.Н. Васягина, Е.Н. Баринова, Е.Н. Григорян, Н.И. Шемпелева // Национальный психологический журнал. – 2023. – Т. 17. – № 1. – С. 114-125

7. Гагарина, П.Г. Профилактика суицидов среди несовершеннолетних как фактор обеспечения безопасной образовательной среды / П.Г. Гагарина, Е.В. Аристов // Пермский педагогический журнал. – 2023. – № 14. – С. 18-22

8. Ганузин, В.М. Влияние психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте на их жизненную парадигму (обзор) / В.М. Ганузин // Практическая медицина. – 2021. – Т. 19. – № 6. – С. 26-31

9. Давидовский, С.В. Самоповреждающее и суицидальное поведение, особенности проявлений / С.В. Давидовский, С.А. Игумнов // Российский педиатрический журнал. – 2022. – Т. 25. – № 4. – С. 242-292

10. Журавлева, Т.В. Суицид – осознанный выбор смерти: философские и психологические аспекты проблемы / Т.В. Журавлева // Психология и право. – 2018. – Т. 8. – № 2. – С. 35-49

11. Заблоцкая, А.Г. Соотношение социальных и биологических факторов суицида подростков / А.Г. Заблоцкая // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2009. – № 1. – С. 193-196

12. Касимова, Л.Н. Роль клинических и социальных факторв риска в возникновении и развитии суицидального поведения у подростков и лиц молодого возраста / Л.Н. Касимова, М.В. Святогор, Е.М. Сычугов // Суицидология. – 2022. – № 2(47). – С. 74-91

13. Конанова, Е.И. Проблема подростковых депрессий и суицидов в условиях современной школы / Е.И. Конанова // Архонт. – 2022. – № 5(32). – С. 70-86

14. Мальцева, С.М. К вопросу о причинах суицидального поведения: философский аспект / С.М. Мальцева, Д.А. Строганов, Е.М. Строганова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – № 5(55). – С. 252-261

15. Положий, Б.С. Профилактика суицидального поведения несовершеннолетних / Б.С. Положий, Г.С. Банников, Е.Б. Любов [и др.] // Суицидология. – 2021. – Т. 12. – № 3(44). – С. 67-87

16. Руженков, В.А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» / В.А. Руженков, Г.А. Лобов, А.В. Боева // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2008. – № 32. – С. 20-24

17. Садыков, Р.М. Суицидальные проявления у детей и подростков в России: социально-психологические детерминанты и современные тенденции / Р.М. Садыков, Н.Л. Большакова // Концепт. – 2025. – № 4. – С. 354-360. – URL: http://e-koncept.ru/2025/252007.htm (дата обращения: 20.03.2026)

18. Факторы суицидального поведения у детей, подростков и молодежи: данные современных исследований: коллективная монография / под ред. А.Б. Холмогоровой, Е.Г. Дозорцевой, О.Д. Пуговкиной. – Москва: МГППУ, 2024. – 208 с.

19. Чернова, А.А. Обзор российских и зарубежных исследований по проблеме аутоагрессивного поведения личности / А.А. Чернова, В.В. Ким // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. – № 6А. – С. 262-271

20. Шнейдман, Э. Душа самоубийцы / Э. Шнейдман. – Москва: Смысл, 2001. – 315 с.

УДК 159.95

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного
и начального образования Енгибарян Людмила Сергеевна
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Изучаются наиболее существенные особенности процесса формирования у студентов современного вуза учебной мотивации в ходе их профессионально-личностного развития. Для этого автором доказывается необходимость интенсификации процесса становления соответствующего качества в связи с изменившимися условиями реализации выпускниками трудовой деятельности. Далее на основе изучения научной и методической литературы конкретизируется содержание понятий «мотивация», «мотивационная сфера», «мотив». При учёте сущностных характеристик соответствующих психологических феноменов определяется то влияние, которое развитие мотивации может оказывать на успехи студентов в учебной, а в дальнейшем – профессиональной деятельности. Далее осуществляется исследование оптимальных в текущих условиях путей развития учебной мотивации у представителей студенческой молодёжи по ходу их профессионально-личностного развития.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, студент вуза, учебная мотивация, профессионально-личностное развитие.

Annotation. The most significant features of the educational motivation formation process among modern university students in the course of their professional and personal development are studied. For this purpose, the author proves the need to intensify the process of formation of appropriate quality in connection with the changed conditions of graduates' employment. Further, based on the study of scientific and methodological literature, the content of the concepts «motivation», «motivational sphere» and «motive» is specified. Taking into account the essential characteristics of the relevant psychological phenomena, the influence that the development of motivation can have on the success of students in academic and later professional activities is determined. Next, a study is carried out on the optimal ways in the current conditions for the development of educational motivation among students in the course of their professional and personal development.

Key words: higher education, university, university student, academic motivation, professional and personal development.

Введение. На текущем этапе российской и мировой истории фиксируется существенное приращение темпов развития всех сфер человеческой деятельности. Соответственно, выпускники организаций высшего образования уже не смогут, как прежде, будучи вооружёнными набором конкретных знаний, умений и навыков, успешно реализовывать свои профессиональные обязанности на протяжении всего периода активной деятельности. Более того, некоторые компетенции, сформированные у них во время обучения, вполне могут устареть к моменту получения диплома.

Таким образом, на современные организации ВО ложится ответственность за подготовку обучающихся не только к эффективной профессиональной деятельности, но также и к непрерывному развитию собственных компетенций в течение всей жизни. По этой причине формированию учебной мотивации как одному из ключевых аспектов соответствующего процесса современными учёными и практиками (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [3], Д.М. Кондрашов, Т.В. Сатина [6], Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [8]) уделяется значительное внимание.

В свою очередь, эффективное управление процессом мотивации учебной деятельности в вузе, как справедливо считает О.В. Принципалова [7], требует всестороннего анализа её феноменологии, структурных характеристик и динамики. Таким образом исследования учебной мотивации студентов имеют важное значение для повышения эффективности реализации программ высшего образования на современном этапе его существования.

В связи с вышеизложенным цель данной статьи – изучить основные особенности формирования у современных студентов вуза учебной мотивации в процессе их профессионально-личностного развития.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– раскрыть содержание понятий «мотивация», «мотивационная сфера», «мотив»;

– определить то влияние, которое развитие мотивации может оказывать на успехи студента в учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности;

– исследовать оптимальные в текущих условиях пути развития учебной мотивации студентов вуза по ходу их профессионально-личностного развития.

Во время решения перечисленных выше задач автором применялись методы исследования: наблюдение, обобщение, анализ научно-методической литературы, а также собственного педагогического опыта работы со студентами.

Изложение основного материала статьи. Мотивация представляет собой психологический феномен, сущность и структура которого по сей день вызывают много споров среди учёных. При этом однако большинство авторов (Ш.Х. Абдуллаева [1], В.В. Андреева, Т.В. Бескова [2], Д.М. Кондрашов, Т.В. Сатина [6]) сходятся на том, что мотивацию следует связывать со стремлением индивида к реализации какого-либо вида деятельности, связанного, в свою очередь, с удовлетворением конкретных потребностей. При этом, отмечают В.Г. Маралов с соавторами [4], мотивация встроена в определённую иерархию. Е.Г. Изотова [5] добавляет, что соответствующее утверждение справедливо не только по по отношению к какому-то конкретному виду деятельности. Рейтинг мотивации, считает данный автор, может быть выстроен и в том случае, если речь идёт о различных её видах [5].

Сказанное подводит нас к разговору о мотивационной сфере личности. Согласно современным представлениям (Ш.Х. Абдуллаева [1], В.В. Андреева, Т.В. Бескова [2], В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [4], О.В. Принципалова [7]), данная категория интегрирует следующие компоненты: мировоззрение, когнитивные интересы, желания, мотивы.

В свою очередь, мотив, если мы говорим об учебной деятельности, представляет собой комплекс связанных осознанных побуждений, предполагающих, по словам Ф.У. Базаевой и И.Е. Емельяновой [3], направленность студентов на конкретные аспекты обучения. Учебные мотивы по сути своей многофункциональны. Они не только побуждают и направляют процесс освоения студентами профессиональных и личностных компетенций, определяя их отношения к будущей сфере деятельности, но также позволяют учащимся компенсировать недостаточный уровень начальной обученности при освоении программ избранного направления подготовки.

Таким образом, формирование мотивационной сферы у студента современного вуза является фундаментальной проблемой психологии развития. При этом сама по себе она не нова, но приобрела особую актуальность после внедрения компетентностного подхода и индивидуализации профессиональной подготовки на ступени вуза. В этой связи справедливой является позиция Д.П. Унгера и Ю.В. Сорокопуд [8], в соответствии с которой развитие компетентности будущих специалистов, формирования у них навыков выбора содержания обучения, его форм и методов не представляется в полной мере возможным, если студент не демонстрирует осознанного стремления к реализации соответствующей вида деятельности, т.е. достаточного уровня выраженности учебной мотивации.

Таким образом, позитивная мотивация оказывает большое влияние на жизненную позицию формирующейся личности и профессионала, планирование им перспектив на будущее, становление осознанного стремления к самосовершенствованию на протяжении всей жизни. При этом в качестве цели обучения может выступать не только пополнение имеющегося уровня теоретических знаний профессионального направления, но и другие дополнительные образовательные потребности. Действительно, в широком смысле профессиональная компетентность охватывает не только познания в соответствующей области, но и способность находить нужную информацию, анализировать и внедрять в практику самоосуществления, саморазвития. Ш.Х. Абдуллаева [1] справедливо указывает на то, что такую компетентность человек может сформировать методом проб и ошибок, путём образования и систематического анализа потребностей рынка труда. С другой стороны при её формировании недопустимо явное доминирование одних мотивов в ущерб другим.

В этом смысле показателен пример ситуации, при которой лишь для небольшой части абитуриентов, выбравших сегодня направление подготовки «Педагогическое образование», ведущими являются мотивы педагогической направленности. Стремление к передаче знаний и формированию коммуникативной активности для большинства отходит на второй план, что в ряде случаев негативно сказывается на ходе взаимодействия между преподавателями и студентами.

С другой стороны, нельзя не обратить внимание на состояние мотивации многих учащихся к занятиям самообразованием. В данной связи собственный опыт реализации автором профессионально-педагогической деятельности позволяет согласиться с сообщением ряда исследователей (В.В. Андреева, Т.В. Бескова [2], В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [4]) о том, что в современной среде учащейся молодёжи фиксируются по преимуществу недостаточно высокие показатели отношения к самостоятельной познавательной деятельности. Возникновение такой ситуации объясняется отсутствием у многих учащихся установки на серьёзную самостоятельную работу по овладению знаниями и обогащению интеллекта. Соответственно, проблема формирования учебной мотивации актуальна применительно ко всем аспектам подготовки будущих специалистов в условиях вуза.

С другой стороны, рефлексия автором собственной педагогической практики позволяет согласиться с Д.М. Кондрашовым и Т.В. Сатиной [6] в том, что сегодня у многих будущих педагогов хорошо выражен такой мотив, как материальный интерес. Он находит своё выражение в стремлении сделать себя и других пригодными к исполнению различных профессиональных функций, тем самым повысив собственное благосостояние.

Таким образом, на сегодняшний день одной из главных задач высшей школы является создание у студентов устойчивой мотивационной основы, которая побудила бы их к освоению базовых компетенций и ценностей осваиваемой профессиональной области, а на их основе – к саморазвитию и самообучению за пределами вуза. Достижение понимания молодыми людьми связи между получаемым образованием и собственными практическими жизненными потребностями будет побуждать студентов занимать активную позицию субъекта обучения, при которой субъект представляет собой носителя одновременно и практической деятельности, и познавательной.

В данной связи прежде всего следует сказать о необходимости внесения изменений в содержательной стороны

образовательного процесса. Она должна определяться тем, что имеет вес в последующей жизни молодого человека, ценность чего заключается в степени полезности для самого учащегося и его ближайшего окружения. В таком контексте формируемые знания и навыки выступают, по точному выражению В.В. Андреевой и Т.В. Бесковой [2], в качестве жизненно необходимых факторов, того, что даёт выпускнику силу, позволяющую выжить в динамичных условиях современного общества, – капитала, делая его способным к выполнению различных профессиональных функций.

Такой подход к формированию содержания образовательной деятельности стимулировать будущих высококвалифицированных профессионалов к занятиям самообразованием. Соответствующее положение подтверждается современными исследованиями (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [3], Е.Г. Изотова [5], О.В. Принципалова [8]), осуществлявшимися с целью определения педагогических факторов, имеющих наибольшее влияние на развитие мотивации самостоятельной познавательной активности как одной из основ успешной реализации образовательных программ в условиях современного вуза.

Более интенсивному формированию мотивации у студентов вуза в процессе их профессионально-личностного развития будет также способствовать повышение внимания к методологии образовательного процесса.

Необходимым, например, представляется расширение использования контекстного обучения. Большинство современных педагогов (Ш.Х. Абдуллаева [1], В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [4]) понимают его как обучение, в котором при помощи системы специфических форм, методов и средств реализации образовательной деятельности осуществляется моделирование социального и предметного содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся. Основной целью реализации педагогической деятельности при этом является формирование в рамках целостной, внутренне мотивированной профессиональной деятельности обучающегося как будущего представителя своей профессии. Тем самым стимулируется понимание им связи между формируемыми компетенциями и реализацией определённых функций в ближайшем будущем.

Достижению этого способствуют определяемые исследователями (В.В. Андреева, Т.В. Бескова [2], В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [4]) ключевые особенности контекстного обучения (Табл. 1).

Таблица 1

Особенности контекстного обучения, способствующие эффективному формированию учебной мотивации у студентов современного вуза

Наименование	Реализация в условиях современного вуза
Моделирование будущей профессиональной деятельности	Подразумевает учёт по ходу педагогического процесса её социальных и предметно-технологических составляющих (соответственно, социальный и предметный контексты)
Осмысление обучения в контексте прошлого, настоящего и будущего	Осуществляется в ходе установления связи между доступными участникам образовательного процесса образцами теории и практики, реализуемой познавательной деятельностью и моделируемыми ситуациями деятельности профессиональной
Постепенная трансформация реализуемой познавательной деятельности в профессиональную	Связана со сменой потребностей и мотивов, форм активности, целей и средств её реализации, предполагаемых результатов и фонда средств их оценивания
Воссоздание реальных профессиональных ситуаций	Для его реализации необходимым представляется воспроизводство во время изучения академических дисциплин как фрагментов производственной деятельности, так и отношений людей, её реализующих

Кроме того в плане интенсификации формирования учебной мотивации у студентов современного вуза в процессе их профессионально-личностного развития перспективным представляется расширение использования активных методов обучения. Они, отмечает Ш.Х. Абдуллаева [1], могут быть использованы на разных этапах учебного процесса: при первичном овладении знаниями, при их закреплении и совершенствовании знаний, а также во время формирования навыков и умений.

В данном случае достижению необходимого уровня мотивации способствует та черта относящихся к этой категории методов обучения, что они Побуждают будущих бакалавров, специалистов и магистров к активной деятельности, направленной на освоение нового и рациональное использование изученного ранее материала, а, значит, осознанию его связи с практикой реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности в ближайшем будущем.

Сегодня исследователям и практикующим педагогам системы ВО (В.В. Андреева, Т.В. Бескова [2], О.В. Принципалова [7]) известно достаточно много методов активного обучения. Однако в рамках данной статьи нас будут интересовать те из них, применение которых будет с большой вероятностью способствовать развитию учебной мотивации (Табл. 2).

Таблица 2

Методы активного обучения, способствующие развитию учебной мотивации студентов вуза

Метод	Его роль в развитии мотивации
Деловые и ролевые игры	Моделируют реальные (в т.ч. нестандартные) условия реализации профессиональной деятельности, за счёт этого помогают студентам выработать компетенции, необходимые для оперативного принятия решений в обстоятельствах, близких к моделируемым и, следовательно, понять связь образовательного процесса с условиями, в которых учащиеся могут оказаться по завершении курса
Групповые обсуждения	Участие в дискуссиях по актуальным спорным вопросам позволяет каждому студенту почувствовать свою значимость как личности, гражданина и профессионала, ответственного за их решение, воспринять учёбу как не просто подготовку, но значимую часть процесса реализации такого рода деятельности
Анализ конкретных ситуаций (case-study)	Развивает способности к анализу жизненных и производственных задач, требующему активизации личностных и профессиональных компетенций, полученных в ходе обучения

Выводы. Завершая исследование, мы на основе вышеизложенного можем заключить, что учебная мотивация тесно

связана со стремлением индивида к реализации какого-либо вида деятельности, направленного на удовлетворение конкретных потребностей. Мотивационная сфера интегрирует мировоззрение, когнитивные интересы, желания и мотивы. Мотив же следует понимать как комплекс связанных осознанных побуждений, предполагающих направленность студентов на конкретные аспекты обучения.

Формирование мотивационной сферы у студента современного вуза является одной из фундаментальных проблем психологии развития. Особую актуальность она приобрела после внедрения компетентностного подхода и индивидуализации профессиональной подготовки.

Интенсификация её развития подразумевает модернизацию содержательной сферы процесса профессиональной подготовки. Необходимо также совершенствование методологии, выражающееся в расширении использования контекстного обучения и активных методов, в особенности таких, как деловые и ролевые игры, групповые обсуждения, анализ конкретных ситуаций.

Литература:

1. Абдуллаева, Ш.Х. Гендерные социально-психологические особенности студентов: анализ современного состояния проблемы / Ш.Х. Абдуллаева // Oriental Renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. – 2026. – Т. 6. – № 20. – С. 734-738

2. Андреева, В.В. Способы преодоления эмоционального выгорания у молодёжи / В.В. Андреева, Т.В. Бескова // Вестник науки. – 2026. – Т. 3. – № 1(94). – С. 1322-1331

3. 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

4. Вовлечённость в учебную деятельность: роль психологического капитала и мотивации учения у студентов медицинского и психолого-педагогического профилей подготовки / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 2(68). – С. 389-410

5. Изотова, Е.Г. Локус контроля как детерминанта профессиональной мотивации будущих педагогических работников / Е.Г. Изотова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 369-371

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. Принципалова, О.В. Интерактивные образовательные технологии как средство мотивации при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / О.В. Принципалова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 276-278

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

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Камракова Наталья Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В статье рассматривается проблема дефицита эффективных управленческих кадров в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации. Актуальность исследования обусловлена высокими требованиями к личности руководителя в условиях динамичной и стрессогенной среды правоохранительной системы. Целью работы является выявление и анализ личностных особенностей, определяющих успешность руководителей органов внутренних дел (ОВД). В статье проанализированы подходы к пониманию эффективности руководства, специфика управленческой деятельности в ОВД и требования, предъявляемые к личности руководителя. Эмпирическое исследование проведено на базе УМВД России «Вологда» с использованием методов экспертного опроса, тестирования и анализа документов. Были применены следующие методики: индивидуально-типологический опросник (ИТО+-1) Л.Н. Собчик, краткий отборочный тест (КОТ-2), личностный опросник руководителя (ЛОР-1), 16-факторный опросник Кеттелла. В статье представлен сравнительный анализ личностных профилей эффективных и малоэффективных руководителей, выявлены статистически значимые различия по ряду параметров (лидерский потенциал, интернальность, стрессоустойчивость, интеллектуальная эффективность и др.). На основе полученных результатов разработан онлайн-курс для развития профессионально важных качеств у действующих и будущих руководителей.

Ключевые слова: эффективный руководитель, органы внутренних дел, личностные особенности, управленческая деятельность, профессионально важные качества, психологическая диагностика, лидерский потенциал.

Annotation. The article examines the problem of the shortage of effective managerial personnel in the system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The relevance of the study is determined by the high demands placed on the personality of a manager in the dynamic and stressful environment of the law enforcement system. The aim of the work is to identify and analyze the personal characteristics that determine the success of heads of internal affairs bodies. The article analyzes approaches to understanding leadership effectiveness, the specifics of managerial activity in internal affairs bodies, and the requirements for the manager's personality. The empirical research was conducted on the basis of the Russian MIA Directorate «Vologda», using methods of expert survey, testing, and document analysis. The following techniques were applied: L.N. Sobchik's Individual-Typological Questionnaire (ITQ+-1), the Short Selection Test (SST-2), the Manager's Personality Questionnaire (MPQ-1), and Cattell's 16-Factor Personality Questionnaire (16 PF). The article presents a comparative analysis of the personality profiles of effective and ineffective managers, revealing statistically significant differences in a number of parameters (leadership potential, internality, stress resistance, intellectual efficiency, etc.). Based on the obtained results, an online course was developed for the development of professionally important qualities in current and future managers.

Key words: effective manager, internal affairs bodies, personal characteristics, managerial activity, professionally important qualities, psychological diagnostics, leadership potential.

Введение. В современном мире, характеризующемся высокой динамичностью и сложностью социальных процессов, качество управления становится определяющим фактором успешности любых социальных институтов. Особую значимость проблема эффективного руководства приобретает в правоохранительной сфере, где деятельность напрямую связана с обеспечением безопасности личности, общества и государства. Руководитель органов внутренних дел (ОВД) функционирует в специфических условиях: строгая иерархия, высокая ответственность, дефицит времени, информационная неопределенность и постоянное воздействие стресс-факторов. В такой среде особые требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, но и к личностным качествам управленца.

Дефицит квалифицированных руководителей, способных эффективно решать оперативно-служебные задачи и обеспечивать позитивный социально-психологический климат в коллективе, обуславливает актуальность многостороннего исследования психологических особенностей их личности. Понимание того, какие именно качества необходимы для успешного руководства в ОВД, позволит оптимизировать процессы отбора, расстановки и профессионального развития кадров.

Целью данной статьи является теоретический анализ проблемы и эмпирическое выявление личностных особенностей, отличающих эффективных руководителей в системе МВД России от их менее успешных коллег.

Изложение основного материала статьи. В психологии управления понятие «эффективный руководитель» тесно связано с результативностью возглавляемой им организации. Как отмечает Р.Л. Кричевский, руководитель считается эффективным, если его организация демонстрирует высокие показатели как по психологическим (удовлетворенность сотрудников, сплоченность), так и по непсихологическим (производительность, прибыль, выполнение плана) критериям [1].

Существует множество подходов к определению факторов эффективности. В рамках механистического подхода (Ф. Тейлор) критерием выступает результативность труда коллектива. Теория человеческих отношений (Э. Мэйо) во главу угла ставит благополучие социально-психологического климата. Наиболее представленными в современной науке являются компетентностный и ресурсный подходы, рассматривающие личную эффективность руководителя через совокупность его знаний, умений, навыков и способность мобилизовать внутренние ресурсы для достижения целей [3].

Управленческая деятельность в ОВД имеет ряд отличительных черт, которые накладывают отпечаток на личность руководителя. К ним относятся:

– строгая иерархичность и единоначалие**:** деятельность регламентирована уставами, приказами и федеральными законами;

– экстремальный характер: работа часто протекает в условиях риска для жизни, дефицита времени и высокой ответственности за принимаемые решения, что требует особой психологической устойчивости [6];

– двойственность задач**:** руководитель ОВД должен сочетать административно-организационную работу с оперативно-служебной деятельностью, а также выступать гарантом законности;

– воспитательная функция**:** управленец отвечает не только за выполнение задач, но и за морально-психологическое состояние, профессиональную деформацию и дисциплину личного состава [2].

Анализ литературы позволяет выделить ключевые блоки качеств, необходимых руководителю в правоохранительной сфере:

1. Интеллектуальные: высокий уровень общего интеллекта, аналитические способности, гибкость мышления, способность к переработке больших объемов информации.
2. Эмоционально-волевые: стрессоустойчивость, эмоциональная стабильность, самоконтроль, решительность, настойчивость.
3. Коммуникативные и лидерские: развитые навыки общения, умение мотивировать подчиненных, организаторские способности, авторитетность.
4. Мотивационные: ориентация на результат, ответственность, интернальность (готовность принимать ответственность на себя), стремление к саморазвитию.
5. Нравственно-правовые: честность, принципиальность, соблюдение профессиональной этики и законности [4; 5].

Исследование проводилось на базе Управления МВД России «Вологда». В нем приняли участие 40 человек, разделенных на две группы по 20 респондентов: руководители различных подразделений и сотрудники, выступившие в роли экспертов.

Исследование включало три этапа:

1. Экспертный опрос: проводился с помощью авторской анкеты, направленной на выявление качеств, которые, по мнению руководителей и сотрудников, наиболее важны для эффективного руководства.
2. Дифференциация групп: проводился методом анализа документов. На основе объективных показателей деятельности подразделений (данные о состоянии преступности и ведомственные рейтинги) руководители были разделены на две группы: эффективные (12 человек) и малоэффективные (8 человек).
3. Психодиагностика**:** для измерения уровня проявления выделенных качеств использовался следующий инструментарий:

– Индивидуально-типологический опросник (ИТО+-1) Л.Н. Собчик (в мод. К. Сугоняева).

– Краткий отборочный тест (КОТ-2) для оценки когнитивных способностей.

– Личностный опросник руководителя (ЛОР-1).

– 16-факторный опросник Кеттелла (16 PF, форма А).

4. Статистическая обработка**:** для оценки значимости различий между группами использовался U-критерий Манна-Уитни.

Экспертный опрос (40 чел.) позволил составить обобщенный портрет эффективного руководителя ОВД. Анализ анкет показал высокую степень согласованности мнений руководителей и сотрудников. Чем ниже балл, который получило оцениваемое качество, тем выше его место в рейтинге. В топ-5 наиболее значимых качеств вошли:

1. Ответственность (средний балл: руководители – 2,33; сотрудники – 5,25).
2. Высокий интеллект и сообразительность (руководители – 5,75; сотрудники – 5,33).
3. Решительность (руководители – 5,42; сотрудники – 7,17).
4. Стрессоустойчивость (руководители – 5,83).
5. Способность к быстродействию (сотрудники – 4,75).

Интересно, что, по мнению экспертов, главными качествами, препятствующими эффективному управлению, являются эмоциональность и упертость (жесткость). В качестве оптимального стиля руководства обе группы единогласно выбрали демократический стиль.

При сравнении средних значений по методикам, проводимым на этапе психодиагностики, между группами были выявлены выраженные различия (Таблица 1). Эффективные руководители демонстрируют значительно более высокие показатели по большинству исследуемых параметров.

Таблица 1

Средние значения выраженности личностных особенностей в группах руководителей

Изучаемые характеристики	Эффективные (ср.зн.)	Малоэффективные (ср.зн.)
Стеничность (активность)	5,5	3,9
Тревожность	2,7	6,0
Дезадаптация	2,1	5,9
Лидерский потенциал (ЛОР-1)	7,3	4,0
Организаторский потенциал	7,3	4,1
Интернальность в проф. деят.	8,0	4,3
Продуктивность (КОТ-2)	9,7	7,8
Интеллектуальные свойства (16 PF)	6,9	5,3
Регуляторные свойства (16 PF)	7,7	4,2

Для проверки достоверности различий был применен U-критерий Манна-Уитни (Таблица 2). Статистически значимые различия ($p<0,05$ и $p<0,01$) обнаружены по 21 из 23 сравниваемых показателей. Отсутствие значимых различий по шкалам «Компромиссность» и «Самоконтроль» может быть объяснено спецификой самой деятельности: любой руководитель в ОВД, вне зависимости от эффективности, вынужден контролировать свои эмоции и искать компромиссы в отношениях с подчиненными и гражданами. Без этих базовых навыков работа в системе невозможна.

Таблица 2

Результаты статистической проверки различий (U-критерий Манна-Уитни)

Изучаемые характеристики	U эмпирическое	Уровень значимости
Стеничность (ИТО+-1)	15	$p\leq0,01$
Дезадаптация (ИТО+-1)	5	$p\leq0,001$
Лидерство (ИТО+-1)	22,5	$p\leq0,05$
Организаторский потенциал (ЛОР-1)	1	$p\leq0,001$
Лидерский потенциал (ЛОР-1)	0	$p\leq0,001$
Интернальность в профдеятельности (ЛОР-1)	0,5	$p\leq0,001$
Интеллектуальная эффективность (ЛОР-1)	9,5	$p\leq0,01$
Интеллектуальные свойства (Кеттел)	0	$p\leq0,001$
Регуляторные свойства (Кеттел)	5,5	$p\leq0,001$
Компромиссность (ИТО+-1)	27,5	*$p\geq0,05$ (не значимо)*

На основе полученных данных можно составить обобщенные психологические портреты.

Эффективный руководитель ОВД – это человек с высокой психической активностью (стеничностью), низкой тревожностью и отличной адаптацией к изменяющимся условиям. Он обладает ярко выраженными лидерскими и организаторскими качествами, предпочитает брать ответственность за результаты деятельности на себя (интернальность). Его отличает высокий уровень интеллектуальной эффективности: способность быстро перерабатывать информацию (скорость, точность), гибкость мышления и хорошие когнитивные способности. В эмоционально-волевой сфере преобладают самоконтроль, твердость и регуляторные свойства, позволяющие сохранять устойчивость в стрессовых ситуациях. Такой руководитель уверен в себе, настойчив в достижении целей и способен создать в коллективе атмосферу, способствующую успешному выполнению служебных задач.

Малоэффективный руководитель характеризуется средней активностью, повышенной тревожностью и более низкой адаптацией. У него слабо выражены лидерский и организаторский потенциалы, он чаще склонен перекладывать ответственность на внешние обстоятельства (экстернальность). Интеллектуальные способности и продуктивность находятся на среднем уровне, что может быть достаточно для решения рутинных задач, но недостаточно для эффективного функционирования в нестандартных и сложных ситуациях. При возникновении проблем он испытывает напряжение и неуверенность, что может вести к дезорганизации деятельности.

Выявленные различия легли в основу практических рекомендаций для кадровых и психологических служб ОВД:

1. Рекомендуется использовать выявленный профиль личностных качеств в качестве ориентира при проведении профессионального отбора кандидатов на руководящие должности и формировании кадрового резерва.

2. Необходимо проводить регулярную диагностику уровня развития профессионально важных качеств у действующих руководителей для своевременной коррекции и планирования индивидуального развития.

3. Для развития недостаточно выраженных качеств (лидерский потенциал, стрессоустойчивость, коммуникативные навыки) целесообразно внедрение специализированных тренинговых программ.

В рамках исследования был разработан практический инструмент – онлайн-курс «Эффективный руководитель» на платформе Stepik. Курс содержит 9 уроков, объединенных в модули «Личностные качества» и «Профессиональная компетенция», и включает теоретический материал, практические задания, кейсы и итоговое тестирование. Курс доступен для самостоятельного прохождения и может быть рекомендован как для вновь назначенных, так и для действующих руководителей.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что эффективные руководители органов внутренних дел обладают специфическим и более выраженным комплексом личностных особенностей по сравнению с малоэффективными коллегами. Ключевыми детерминантами успешности выступают: высокий лидерский и организаторский потенциал, интернальность, развитые интеллектуальные способности в сочетании с продуктивностью, а также эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость и развитые регуляторные качества.

Полученные результаты вносят вклад в понимание психологических механизмов эффективного управления в правоохранительной сфере и имеют практическую значимость для совершенствования системы работы с руководящими

кадрами МВД России. Разработанный онлайн-курс может служить эффективным средством развития выявленных профессионально важных качеств.

Литература:

1. Друкер, П.Ф. Эффективный руководитель / П.Ф. Друкер. – Москва: Эксмо, 2006. – 250 с.
2. Кардашевский, В.В. Организация управленческой деятельности в органах внутренних дел: учеб. наглядное пособие / В.В. Кардашевский. – Москва: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2021. – 105 с.
3. Карпов, А.В. Психология менеджмента: учебник для академического бакалавриата / А.В. Карпов. – Москва: Юрайт, 2019. – 481 с.
4. Кричевский, Р.Л. Психология лидерства / Р.Л. Кричевский. – Москва: Статут, 2007. – 542 с.
5. Кубышко, В.Л. Диагностика и развитие управленческого потенциала руководителя органа внутренних дел: учеб.-метод. пособие / В.Л. Кубышко. – Москва: ЦОКР МВД России, 2006. – 320 с.
6. Марьин, М.И. Научно-практические проблемы повышения эффективности психологической работы в ОВД / М.И. Марьин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 1(56). – С. 80-86.

Психология

УДК 376.4

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Кичатова Мария Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих подростков с задержкой психического развития (ЗПР). Теоретический анализ подчеркивает значимость эмоционального принятия, сотрудничества и баланса контроля в гармоничном формировании личности подростка. В рамках констатирующего эксперимента изучены 40 семей. С помощью методик «Анализ родительских отношений» (А.Я. Варга, В.В. Столин) и «Взаимодействие родитель – ребёнок» (И.М. Марковская) выявлены преобладающие формы гиперопеки, контроля и эмоциональной дистанции в семьях подростков с ЗПР. Проведён статистический анализ различий по критерию углового преобразования Фишера. Выявлены значимые различия между группами по шкалам контроля, принятия, сотрудничества и эмоциональной близости. Также, статистически подтверждено, что для семей с подростками с ЗПР характерен достоверно более высокий уровень авторитарной гиперсоциализации и восприятия ребёнка как «неудачника», а также сниженные показатели принятия, эмоциональной близости и сотрудничества. Выявлена тенденция к расхождению в оценках отношений между родителями и подростками, указывающая на дефицит взаимопонимания. Результаты подчёркивают необходимость целенаправленной коррекционной работы с родителями, ориентированной на снижение гиперконтроля, развитие эмоциональной отзывчивости и формирование навыков диалога и партнёрства для оптимизации детско-родительских отношений в семьях с детьми с ЗПР.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, подростки с ЗПР, эмоциональная близость, родительский контроль, семья, взаимодействие.

Annotation. The article examines the characteristics of parent–child relationships in families raising adolescents with intellectual developmental delay (IDD). The theoretical analysis emphasizes the significance of emotional acceptance, cooperation, and a balanced level of parental control for the harmonious development of the adolescent's personality. Within the framework of a summative (ascertaining) experiment, 40 families were studied. Using the methodologies «Analysis of Parental Attitudes» (A.Ya. Varga, V.V. Stolin) and «Parent-Child Interaction» (I.M. Markovskaya), prevailing patterns of overprotection, excessive control, and emotional distancing were identified in families of adolescents with IDD. A statistical analysis of intergroup differences was conducted using Fisher's angular transformation criterion. Significant differences between the groups were found on the scales of control, acceptance, cooperation, and emotional closeness. The results statistically confirmed that families of adolescents with IDD demonstrate a significantly higher level of authoritarian hypersocialization and perception of the child as a «failure», as well as lower indicators of acceptance, emotional closeness, and cooperation. A discrepancy between parents' and adolescents' assessments of their relationships was also revealed, indicating a deficit of mutual understanding. The findings underscore the necessity of targeted corrective interventions for parents aimed at reducing hypercontrol, enhancing emotional responsiveness, and developing dialogue and partnership skills in order to optimize parent-child relationships in families raising adolescents with intellectual developmental delay.

Key words: parent-child relationships, adolescents with intellectual developmental delay, emotional closeness, parental control, family, interaction.

Введение. Детско-родительские отношения являются ключевым фактором психического и социального развития подростка. В период подросткового возраста формируются автономность, самооценка, личностная устойчивость и способность к принятию решений. При задержке психического развития (ЗПР) эти процессы осложняются своеобразием когнитивного и эмоционально-волевого развития, что усиливает зависимость подростка от родителя. В связи с этим особенности семейного воспитания приобретают особую значимость и влияют на развитие самостоятельности, уверенности и социального функционирования подростка.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью глубокого понимания семейных механизмов, определяющих эмоциональное состояние и поведение подростков с ЗПР, а также влияющих на их дальнейшее личностное и социальное развитие.

Изложение основного материала статьи. Детско-родительские отношения рассматриваются как система эмоционального, поведенческого и коммуникативного взаимодействия, определяющая семейный климат и степень благополучия развития подростка (А.Я. Варга, В.В. Столин). Эмоциональная поддержка, принятие и сотрудничество помогают подростку формировать устойчивую самооценку, адекватные представления о себе и развивать способность к принятию решений [1; 2; 5].

При ЗПР наблюдаются специфические трудности: замедление темпа психического развития, сниженная регуляция

поведения, эмоциональная незрелость, что приводит к формированию у родителей компенсаторных стратегий – гиперопеки, повышенного контроля и директивности. Такие стили воспитания, хотя и мотивированы желанием помочь ребёнку, могут становиться препятствием для развития автономности, уверенности и самостоятельности [3].

В исследованиях, посвящённых анализу детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих подростков с задержкой психического развития, подчёркивается, что именно эмоционально-ценностный компонент взаимодействия оказывается наиболее уязвимым. Родители подростков с ЗПР значительно чаще демонстрируют авторитарно-контролирующие и гиперопекающие стили воспитания, что выражается в жёсткой регламентации поведения, ограничении инициативы и самостоятельности ребёнка, а также в недостаточной гибкости воспитательных воздействий [4; 6].

Согласно данным диагностики по методике «Анализ родительских отношений» (А.Я. Варга, В.В. Столин), в семьях подростков с ЗПР доминируют типы родительского отношения, связанные с авторитарной гиперсоциализацией и симбиотической зависимостью. Это указывает на высокую степень контроля, эмоционального слияния и трудности в предоставлении подростку необходимого уровня автономии. При этом подобные формы взаимодействия нередко сопровождаются восприятием ребёнка как менее успешного и нуждающегося в постоянном руководстве, что способствует формированию заниженной или нестабильной самооценки [7; 8].

Цель: выявить и охарактеризовать особенности детско-родительских отношений в семьях подростков с задержкой психического развития.

Задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к проблеме детско-родительских отношений.
2. Провести диагностику отношения родителей к подросткам с ЗПР и восприятия подростками родительского поведения.
3. Определить различия между семьями подростков с ЗПР и нормотипичным развитием.
4. Провести статистическую обработку результатов с использованием критерия углового преобразования Фишера.
5. Сформулировать выводы и обозначить направления коррекционной работы.

В исследовании приняли участие 40 семей, включающие подростков:

– 20 подростков с задержкой психического развития (экспериментальная группа);

– 20 подростков с нормотипичным развитием (контрольная группа).

1. Опросник «Анализ родительских отношений» (А.Я. Варга, В.В. Столин). Используется для диагностики типов родительского отношения: принятие, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, «маленький неудачник».

2. Методика «Взаимодействие родитель – ребёнок» (И.М. Марковская). Диагностирует параметры воспитания: требовательность, строгость, контроль, эмоциональная близость, принятие, сотрудничество, согласие, последовательность, авторитетность.

Анализ распределения типов родительского отношения по опроснику А.Я. Варга и В.В. Столина показывает, что конструктивные формы взаимодействия (принятие и кооперация) в совокупности представлены лишь у 30% родителей подростков с ЗПР, тогда как гиперопекающие и контролирующие типы (авторитарная гиперсоциализация и симбиоз) составляют 60%. Это свидетельствует о выраженном смещении воспитательной стратегии в сторону контроля и эмоционального слияния, при недостаточной ориентации на развитие самостоятельности подростка.

Дополнительно установлено, что у 40% родителей с доминирующей авторитарной гиперсоциализацией одновременно фиксируются повышенные показатели требовательности и строгости по методике И.М. Марковской, что указывает на согласованность данных двух диагностических инструментов. При этом у 25% родителей с данным типом отношения отмечается низкий уровень сотрудничества, что усиливает директивный характер взаимодействия.

Сопоставление родительских и подростковых оценок выявило, что восприятие авторитарности со стороны подростков (30%) превышает аналогичный показатель в родительских самооценках, что указывает на субъективное переживание контроля как чрезмерного. Аналогичная тенденция наблюдается по шкале «маленький неудачник»: 30% подростков отмечают у себя чувство недооценённости, тогда как лишь 10% родителей фиксируют данный тип отношения. Таким образом, разница составляет 20%, что может свидетельствовать о скрытых формах негативной оценки, не осознаваемых родителями.

По данным методики «Взаимодействие родитель – ребёнок» И.М. Марковской, высокий уровень контроля отмечают 60% подростков с ЗПР, тогда как среди родителей данный показатель составляет 45%. Разница в 15% указывает на значимое расхождение в субъективном восприятии воспитательных воздействий. Аналогичная динамика наблюдается по параметру эмоциональной близости: 40% подростков характеризуют отношения как эмоционально дистанцированные, в то время как лишь 30% родителей признают низкий уровень эмоциональной близости.

Недостаток принятия со стороны родителей отмечают 30% подростков, при этом среди родителей данный показатель выражен только у 15%, что вновь подтверждает тенденцию к переоценке родителями позитивных аспектов взаимодействия. Ограниченное сотрудничество фиксируется у 20% подростков и у 15% родителей, что указывает на сравнительно низкую распространённость партнёрских форм взаимодействия в семьях подростков с ЗПР.

Особого внимания заслуживает показатель удовлетворённости детско-родительскими отношениями. Лишь 25% подростков демонстрируют удовлетворённость взаимодействием с родителями, тогда как среди родителей данный показатель составляет 35%. Полученное расхождение свидетельствует о наличии эмоциональной асимметрии в системе «родитель – подросток», при которой субъективное благополучие родителей не совпадает с переживаниями подростков.

В совокупности дополнительные количественные данные подтверждают, что для большинства семей подростков с задержкой психического развития характерно преобладание контролирующих воспитательных стратегий при недостаточной выраженности эмоциональной близости, принятия и сотрудничества. Выявленные процентные расхождения между оценками родителей и подростков указывают на дефицит взаимопонимания и подчёркивают необходимость целенаправленной коррекционно-консультативной работы с семьёй.

Для проверки статистической значимости различий в показателях детско-родительских отношений между семьями подростков с задержкой психического развития (ЗПР) и нормальным психическим развитием (НПР) был применен φ-критерий Фишера (угловое преобразование Фишера). Этот метод используется для сравнения процентных долей в двух независимых выборках, что позволяет оценить достоверность различий в частотах встречаемости изучаемых признаков.

1. Авторитарная гиперсоциализация (по методике А.Я. Варга, В.В. Столин).

– В группе родителей подростков с ЗПР данный тип отношения доминировал в 40% случаев, в то время как в контрольной группе (НПР) – лишь в 10%.

- Статистический анализ выявил значимые различия: $\varphi = 2{,}32$ при $p \leq 0{,}05$. Это свидетельствует о том, что авторитарно-контролирующий стиль воспитания достоверно чаще встречается в семьях, воспитывающих подростков с ЗПР.

2. Принятие родителями подростков (шкала «Принятие-отвержение»).

– Гармоничный тип отношения «Принятие» был характерен для 10% родителей в основной группе (ЗПР) и для 40% – в

контрольной группе (НПР).

– Различия являются статистически значимыми: φ = 2,41 при p ≤ 0,05. Таким образом, эмоциональное принятие ребенка значимо реже наблюдается в семьях подростков с ЗПР.

3. Ощущение подростками себя «неудачниками» (тип «Маленький неудачник»).

– Установка на восприятие ребенка как неуспешного и неумелого была выявлена у 30% родителей основной группы и только у 5% – в группе сравнения.

– Полученные различия статистически достоверны: φ = 2,52 при p ≤ 0,05. Это подтверждает, что негативная оценка возможностей подростка со стороны родителей в группе ЗПР встречается существенно чаще.

4. Эмоциональная близость (по методике И.М. Марковская, шкала «Эмоциональная дистанция – близость»).

– Высокий уровень эмоциональной близости с родителями отметили 20% подростков с ЗПР и 60% подростков с НПР.

– Статистический анализ показал значимость различий: φ = 2,62 при p ≤ 0,05. Подростки с ЗПР достоверно реже ощущают тесную эмоциональную связь с родителями.

5. Сотрудничество в семье (шкала «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество»).

– Высокий уровень сотрудничества во взаимодействии с родителями зафиксирован у 15% подростков с ЗПР против 60% в группе НПР.

– Различия между группами являются наиболее выраженными и статистически значимыми: φ = 2,88 при p ≤ 0,01. Это указывает на серьезный дефицит партнерских, совместных форм взаимодействия в диадах «родитель–подросток с ЗПР».

Таким образом, по всем ключевым шкалам выявлены достоверные различия.

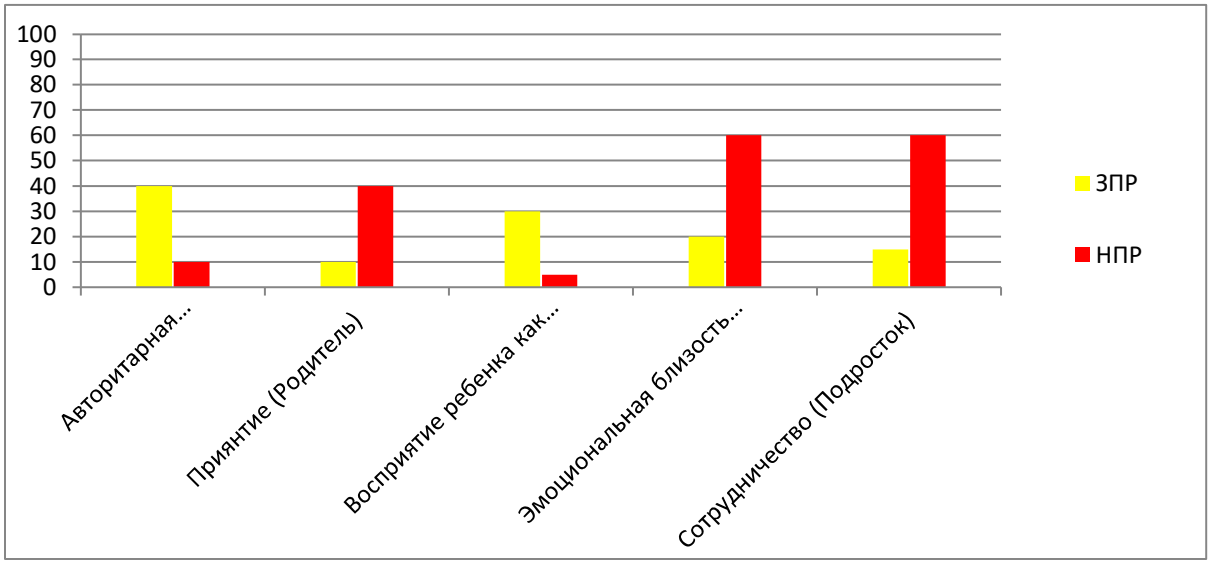


Рисунок 1. Результаты сравнительного анализа групп ЗПР и НПР по методикам: А.Я. Варга, В.В. Столин («Анализ родительских отношений») и И.М. Марковская («Взаимодействие родитель-ребёнок»)

Таким образом, для наглядного представления достоверных различий в детско-родительских отношениях между семьями подростков с ЗПР и НПР была построена диаграмма, объединяющая ключевые показатели двух диагностических методик.

1. По методике «Анализ родительских отношений» (А.Я. Варга, В.В. Столин) – диагностика родительских установок:

Уровень авторитарной гиперсоциализации среди родителей подростков с ЗПР (40%) в 4 раза превышает аналогичный показатель в группе НПР (10%), что статистически значимо (φ=2,32; p≤0,05).

Гармоничный тип отношения «Принятие» встречается в группе ЗПР достоверно реже: лишь у 10% родителей против 40% в контрольной группе (φ=2,41; p≤0,05).

Установка на восприятие ребенка как «Маленького неудачника» также значимо преобладает в группе ЗПР (30% против 5% в группе НПР; φ=2,52; p≤0,05).

2. По методике «Взаимодействие родитель-ребёнок» (И.М. Марковская) – оценка подростками реального взаимодействия:

Подростки с ЗПР значительно реже отмечают высокий уровень эмоциональной близости с родителями: только 20% в сравнении с 60% в группе НПР (φ=2,62; p≤0,05).

Наиболее выраженные и статистически высокозначимые различия выявлены по шкале «Сотрудничество». Партнерский стиль взаимодействия характерен лишь для 15% подростков с ЗПР, тогда как в группе НПР этот показатель составляет 60% (φ=2,88; p≤0,01).

Выводы. Таким образом, подводя итог, данные убедительно демонстрируют системный характер различий. В семьях с подростками с ЗПР, по оценкам обеих методик, достоверно доминируют дисфункциональные паттерны: высокий контроль и непринятие со стороны родителей (методика Варга-Столина) сочетаются с дефицитом эмоционального тепла и партнерства в реальном взаимодействии (методика Марковской). В то же время в семьях с нормотипичными подростками преобладает благополучный профиль отношений, характеризующийся эмоциональным принятием, близостью и сотрудничеством.

Литература:

1. Айвазян, Е.Б. Трудные жизненные ситуации в семье ребенка с ОВЗ или инвалидностью: методический комплект / Е.Б. Айвазян, Ю.А. Разенкова, Т.Ю. Корниенко, А.В. Павлова. – Москва: Институт коррекционной педагогики, 2024. – 120 с.

2. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Варга Анна Яковлевна. – Москва, 1986. – 206 с.

3. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод.

пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – Москва: Просвещение, 2008. – 239 с.
4. Семенова, Л.Э. Психологическое благополучие юношей-старшеклассников с разными вариантами развития мужской идентичности / Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 4. – С. 18-26
5. Семёнова, О.А. Изучение психологических особенностей отношений в системе «мать-ребенок» в полных и неполных семьях / О.А. Семёнова, М.М. Прокопьева // Концепт. – 2018. – С. 125-129
6. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачёва. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
7. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 477 с.
8. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 672 с.

Психология

УДК 376.4

кандидат педагогических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Тарасова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей эмоционального интеллекта у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Эмоциональный интеллект рассматривается как важный компонент личностного и социального развития ребенка. Представлены результаты комплексной диагностики эмоциональной сферы, включающей оценку способности распознавать, обозначать и объяснять эмоциональные состояния. Особое внимание уделено исследованию реакции детей на ситуации фрустрации и стрессовые условия. Результаты показали, что большинство детей с ЗПР имеют низкий уровень развития эмоционального интеллекта. Основными проявлениями этого являются трудности в идентификации эмоций, ограниченность эмоционального словаря и слабое символическое мышление. Кроме того, у детей наблюдаются недостаточно сформированные стратегии саморегуляции и трудности в контроле эмоциональных реакций. Исследование выявило, что дефициты в эмоциональной сфере могут негативно влиять на обучение и социальное взаимодействие. Полученные данные подчеркивают важность систематической коррекционной работы, направленной на развитие эмоциональной компетентности у данной категории детей. Предложенные методические подходы могут быть использованы педагогами и психологами для повышения эффективности образовательного и воспитательного процесса.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, задержка психического развития, эмоциональная идентификация, эмоциональная регуляция, диагностика.

Annotation. The article is devoted to the study of emotional intelligence in younger schoolchildren with delayed mental development (DMD). Emotional intelligence is considered an important component of a child's personal and social development. The study presents the results of a comprehensive assessment of the emotional sphere, including the evaluation of the ability to recognize, label, and explain emotional states. Special attention is given to examining children's reactions in situations of frustration and stress. The results showed that most children with DMD have a low level of emotional intelligence development. The main manifestations of this include difficulties in identifying emotions, a limited emotional vocabulary, and weak symbolic thinking. In addition, these children demonstrate underdeveloped self-regulation strategies and challenges in controlling emotional responses. The study revealed that deficits in the emotional domain may negatively affect learning and social interaction. The findings emphasize the importance of systematic corrective work aimed at developing emotional competence in this category of children. The proposed methodological approaches can be utilized by educators and psychologists to enhance the effectiveness of educational and developmental processes.

*Key words***:** emotional intelligence, primary school children, intellectual developmental delay, emotional identification, emotional regulation, assessment.

Введение. Эмоциональный интеллект является важнейшей составляющей личности, обеспечивающей способность ребёнка понимать собственные эмоции и эмоции окружающих, регулировать эмоциональные реакции и эффективно взаимодействовать в социальной среде. В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие высших психических функций рассматривается как социально опосредованный процесс, что подчёркивает значимость эмоционально-коммуникативной сферы в формировании личности ребёнка [1, С. 112].

У детей с задержкой психического развития формирование эмоционального интеллекта протекает замедленно и сопровождается специфическими трудностями, обусловленными особенностями когнитивного, речевого и личностного развития [3, С. 74].

Эмоциональный интеллект определяется как совокупность навыков и умений распознавать эмоции, понимать намерения, мотивации и желания других людей и собственные эмоциональные состояния, а также способность управлять ими для решения практических задач [2; 3].

Целью нашего исследования стало выявление особенностей развития эмоционального интеллекта у младших школьников с задержкой психического развития.

Изложение основного материала статьи. У детей с задержкой психического развития отмечается недостаточная сформированность опосредованных форм поведения, ограниченность словаря эмоциональных понятий и трудности установления причинно-следственных связей между событием и эмоциональной реакцией. Это приводит к снижению уровня эмоциональной осознанности и затрудняет формирование конструктивных стратегий саморегуляции [4, С. 266]. В этой связи особую значимость приобретает комплексная диагностика эмоционального интеллекта, позволяющая определить актуальный уровень развития его структурных компонентов и наметить направления коррекционно-развивающей работы [5, С. 14].

Современные исследования подтверждают, что недостаточный уровень развития эмоциональной сферы оказывает

значительное влияние на школьную адаптацию, коммуникативные навыки и успешность обучения младших школьников с задержкой психического развития. В связи с этим диагностика эмоционального интеллекта становится ключевым этапом в построении коррекционно-развивающей работы и выборе адекватных психолого-педагогических средств сопровождения [4, С. 267].

В исследовании принимали участие две группы: экспериментальная группа, в ее состав вошли 20 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, и контрольная группа в ее состав вошли 20 младшего школьного возраста с нормой психического развития. К используемым методикам относятся: методика «Что-почему-как?» М.А. Нгуен, «Эмоциональная идентификация» И. Изотовой, методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго, Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» (модификация М.А. Кузьмищевой) и Методика фрустрационных реакций С. Розенцвейга (детский вариант).

Эксперимент проводился в ГКОУ Нижегородская школа 10, г. Нижний Новгород.

Применение нескольких методик позволило всесторонне оценить эмоционально-когнитивные, перцептивные и регуляторные аспекты развития эмоционального интеллекта. Анализ диагностических данных выявил неоднородность уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников с ЗПР.

Первым этапом исследования проводилась диагностическая методика «Что – почему – как?» М.А. Нгуен младших школьников с ЗПР.

Целью методики является определение уровня сформированности у ребёнка способности понимать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, проявлять сочувствие и заботу, а также учитывать чувства окружающих при построении собственного поведения. При обработке результатов обращается внимание на то, насколько ребёнок способен осознавать эмоции других людей, интерпретировать причины переживаний, проявлять эмпатию и выбирать адекватные способы реагирования в различных межличностных ситуациях.

Методика «Что – почему – как?» позволила оценить уровень эмоциональной отзывчивости и способности учитывать чувства других при построении собственного поведения. Высокий уровень выявлен у 5% детей, которые демонстрируют развитое понимание эмоциональных состояний, осознанно учитывают эмоции окружающих и дают конструктивные, нравственно обоснованные ответы. Средний уровень зафиксирован у 35% участников, характеризуется правильным восприятием эмоций, но краткими и частично шаблонными объяснениями. Низкий уровень наблюдается у 60% детей, которые испытывают значительные трудности с интерпретацией эмоций, дают формальные или отсутствующие ответы, проявляют ограниченную эмпатию и слабую эмоциональную осознанность.

Следующим этапом исследования стала диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» И. Изотовой.

Целью которой является выявление способности ребёнка распознавать и различать эмоции, понимать эмоциональные состояния других людей, соотносить их со своими собственными переживаниями, а также воспроизводить и вербализовать основные эмоциональные состояния.

Методика «Эмоциональная идентификация» И. Изотовой выявила дефициты распознавания и воспроизведения эмоций. Средний уровень отмечен у 35 % детей, способных узнавать и правильно называть базовые эмоции, однако нуждающихся в подсказках и дающих упрощённые объяснения. Низкий уровень развития эмоциональной идентификации выявлен у 65% участников: они испытывают трудности с распознаванием эмоций, их вербализацией и адекватной передачей через рисунок, проявляют ограниченную эмоциональную осознанность и словарный запас.

На первом этапе детям предъявлялись карточки с изображениями гномов, выражающих различные эмоции (радость, грусть, злость, страх, удивление). Ребёнку предлагалось определить эмоцию персонажа и объяснить свой выбор. Дети со средним уровнем развития эмоциональной идентификации в большинстве случаев правильно распознавали эмоциональные состояния, однако их ответы были краткими и основывались преимущественно на одном заметном признаке (например: «Он грустный, потому что плачет»). Дети с низким уровнем испытывали значительные трудности: допускали ошибки в распознавании эмоций, путали их между собой, затруднялись в назывании и объяснении своего выбора. Ответы нередко носили неопределённый характер («не знаю», «просто такой») или представляли собой повторение слов взрослого. Основными трудностями являлись недостаточная дифференциация эмоций, ограниченный словарный запас эмоциональной лексики и слабая опора на мимические признаки, хотя базовые эмоции, такие как радость и грусть, распознавались чаще всего.

На втором этапе детям предлагалась раскраска с изображениями гномов без лиц; необходимо было дорисовать мимические признаки, соответствующие заданной эмоции, и объяснить, что чувствует персонаж и почему. Дети со средним уровнем в целом справлялись с заданием, однако их изображения были схематичными, а ответы – краткими и требовали дополнительных наводящих вопросов. Дети с низким уровнем испытывали трудности как при изображении эмоций, так и при их словесном описании: рисунки часто не соответствовали заданной эмоции, а в ответах наблюдалось непонимание причин эмоционального состояния. Основными трудностями второго этапа стали слабая мимическая выразительность, ограниченность причинно-следственных связей и сниженная речевая активность, однако некоторые дети всё же предпринимали попытки передать базовые эмоции с помощью простых мимических элементов, таких как улыбка или опущенные уголки рта.

Далее была проведена методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго. Её основная задача – выявить степень сформированности у ребёнка умений распознавать эмоциональные состояния и выражать их в вербальной форме. Методика представляет собой проективный диагностический инструмент и включает два блока стимульного материала. Первый блок содержит три контурных изображения, отражающих базовые эмоции – радость, грусть и злость, переданные с помощью основных мимических признаков (положение губ и бровей).

Второй блок включает 14 фотографий детей, демонстрирующих семь эмоциональных состояний: радость, страх, гнев, доброжелательность, стыд/вину, обиду и удивление. Использование схематичных и реалистичных изображений позволяет определить способность ребёнка распознавать эмоции разной степени сложности.

Особенности распознавания эмоций младших школьников с ЗПР, по методики «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Особенности распознавания эмоций младших школьников с ЗПР, по методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго

	Схемы			Фото						
	Радость	Грусть	Злость	Радость	Страх	Сердитость	Стыд/вина	Обида	Удивление	Приветливость
Средний балл дети контр. гр.	100%	95%	100%	90%	35%	70%	10%	65%	30%	15%

У младших школьников с ЗПР радость узнавалась большинством детей, но словарь эмоций был ограничен, и дифференциация положительных эмоций минимальна. Страх оказался сложным: дети часто путали его с удивлением, зеванием или скукой, что указывает на слабый опыт переживания и ограниченное понимание мимических проявлений. Злость распознавалась лучше, хотя отдельные дети давали общие характеристики вроде «плохо». Дружелюбие почти не различалось и воспринималось как радость. Стыд и вина практически не распознавались, что отражает низкие способности анализировать свои поступки с точки зрения нравственных норм. Обида определялась относительно успешно, при этом точное понимание причин отсутствовало. Удивление вызывало трудности: дети часто называли его «радость» или «интересно», что свидетельствует о низкой дифференцировке эмоциональных состояний и ограниченном социальном опыте.

Далее была проведена диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» в модификации М.А. Кузьмищевой.

Анализ результатов методики «Эмоциональная пиктограмма» среди детей с ЗПР показывает выраженную разницу в уровне сформированности эмоциональных представлений и связанных с ними когнитивно-аффективны процессов.

Результаты исследования по методике М.А. Кузьмищевой представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования по методике М.А. Кузьмищевой

Компонент	Высокий	Средний	Низкий
Объём и структура представлений	5%	25%	70%
Вербализация («словарь эмоций»)	5%	20%	75%
Формы мыслительной деятельности	0%	30%	70%
Адекватность кодирования	5%	25%	70%
Опосредованное запоминание	5%	25%	70%

У большинства детей (70 %) объём и структура эмоциональных представлений находятся на низком уровне, средний уровень отмечен у 25%, высокий – у 5%, что отражает ограниченность опыта и слабую дифференцировку эмоций. Вербализация эмоций также низкая у 75% детей, средняя – у 20%, высокая – у 5%, что указывает на ограниченный «словарь эмоций» и трудности в объяснении эмоциональных состояний. Формы мыслительной деятельности преимущественно схематические: низкий уровень у 70%, средний – у 30%, высокий отсутствует, что свидетельствует о пассивном восприятии эмоций и трудностях интеграции визуальной, пантомимической и вербальной информации. Адекватность кодирования эмоций и опосредованное запоминание также преимущественно на низком уровне (70%), средний – 25%, высокий – 5%, что ограничивает способность к обобщению и дифференциации эмоциональных понятий. В целом младшие школьники с ЗПР характеризуются низким или средним уровнем эмоциональных представлений, ограниченным словарём эмоций и выраженной зависимостью от взрослого при выполнении заданий.

Последней проводилась фрустрационных реакций С. Розенцвейга. Целью методики является выявление характера эмоциональных реакций ребёнка в фрустрационных ситуациях, способности понимать эмоции других людей, регулировать собственные эмоциональные состояния и применять конструктивные стратегии для разрешения конфликтов.

Методика фрустрационных реакций С. Розенцвейга применялась на завершающем этапе диагностики и позволила оценить, как младшие школьники с ЗПР реагируют на трудные ситуации, понимают эмоции других людей и справляются с собственными переживаниями. В анализе учитывались два показателя: направленность реакции и тип поведения.

Результаты исследования по методике С. Розенцвейга представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования по методике С. Розенцвейга

Комбинация реакции	Количество детей	Процент (%)
E-OD	7	35%
E-ED	5	25%
I-NP	3	15%
M-NP	2	10%
Другие / редкие	3	15%
Итого	20	100%

Методика фрустрационных реакций С. Розенцвейга позволила оценить характер эмоциональных реакций в трудных ситуациях, направленность эмоций и тип реагирования. У детей с ЗПР преобладают экстрапунитивные реакции (60%), когда эмоции направлены на внешние обстоятельства, выражается недовольство и раздражение; интропунитивные реакции наблюдаются у 25%, а импунитивные – у 15 %. По типу реагирования наиболее часто встречается фиксация на препятствии (OD, 50%), защита «Я» (ED, 30%) и поиск решения (NP, 20%). Наиболее распространённые комбинации реакций – E-OD (35%) и E-ED (25%), конструктивные сочетания I-NP и M-NP встречаются реже (15% и 10%). Эти данные свидетельствуют о высокой эмоциональной реактивности, преобладании внешне направленных и защитных стратегий, ограниченности конструктивного реагирования и необходимости развития саморегуляции и навыков преодоления фрустрации.

Таким образом, младшие школьники с ЗПР характеризуются низким и средним уровнем эмоционального интеллекта, ограниченными навыками распознавания, вербализации и регулирования эмоций, высокой зависимостью от взрослого в выполнении заданий и сниженной способностью к эмпатии. Сохраняется способность распознавать базовые эмоции (радость, грусть, злость, обиду), однако наблюдаются значительные трудности с социально окрашенными и сложными эмоциями – страх, удивление, стыд и вина. Полученные результаты подчеркивают необходимость систематической коррекционной работы, направленной на развитие эмоциональной осознанности, словаря эмоций, эмпатии, конструктивного поведения в межличностных и фрустрационных ситуациях, а также навыков саморегуляции и планирования действий в стрессовых условиях.

Выводы. Таким образом, проведённая диагностика эмоционального интеллекта у младших школьников с задержкой психического развития показала, что большинство детей имеют недостаточно сформированные компоненты эмоциональной сферы. У учащихся наблюдаются трудности в распознавании и обозначении эмоций, ограниченность эмоционального словаря, поверхностное понимание причин эмоциональных состояний и выраженные затруднения в построении причинно-следственных связей. Недостаточная сформированность навыков эмоциональной регуляции проявляется в неконструктивных реакциях на фрустрацию, таких как избегание, агрессия или обвинение, что указывает на слабость механизмов самоконтроля и эмоциональной осознанности.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Проблемы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 284 с.

2. Карпушкина, Н.В. Особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Н.В. Карпушкина, И.А. Конева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 265-268

3. Микляева, Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для среднего профессионального образования / Н.В. Микляева. – Москва: Юрайт, 2023. – 328 с.

4. Пакет диагностических методик по изучению уровня сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников. – Сочи, 2023. – 33 с.

5. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 384 с.

Психология

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Красильникова Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Вялова Наталья Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлено исследование специфики эмоциональных состояний у кохлеарно имплантированных, слабослышащих и нормально развивающихся дошкольников. Определена актуальность исследования. Представлена программа экспериментального изучения эмоциональных состояний. Анализируются результаты исследования. Проводится сравнение полученных экспериментальных данных. Отдельно рассматривается специфика переживания негативных эмоциональных состояний. Выявляются доминирующие эмоциональные состояния. Сравнительный анализ позволяет предположить положительный эффект кохлеарной имплантации на стабилизацию эмоциональной сферы дошкольников. Делается вывод о недостаточности психолого-педагогической работы с кохлеарно имплантированными дошкольниками только в направлении слухоречевой реабилитации. Подчеркивается необходимость усиления психолого-педагогической помощи в аспекте развития у детей эмоционального благополучия.

Ключевые слова: кохлеарно имплантированные дошкольники, слабослышащие дошкольники, эмоциональные состояния, тревога, агрессия, страх, обида.

Annotation. This article presents a study of the specific emotional states of cochlearly implanted, hearing-impaired, and typically developing preschoolers. The relevance of the study is determined. A program for an experimental study of emotional states is presented. The results of the study are analyzed. A comparison of the obtained experimental data is conducted. The specifics of experiencing negative emotional states are considered separately. Dominant emotional states are identified. A comparative analysis suggests a positive effect of cochlear implantation on stabilizing the emotional sphere of preschoolers. A conclusion is reached regarding the inadequacy of psychological and pedagogical work with cochlearly implanted preschoolers focused solely on auditory and verbal rehabilitation. The need for enhanced psychological and pedagogical support for the development of emotional well-being in children is emphasized.

Key words: cochlearly implanted preschoolers, hearing-impaired preschoolers, emotional states, anxiety, aggression, fear, resentment.

Введение. Появление детей с функционально измененным статусом выявило наличие целого ряда проблем, связанных с их психолого-педагогическим сопровождением. Психолого-педагогическая поддержка кохлеарно имплантированных детей зачастую фокусируется исключительно на развитии слухоречевых навыков в ущерб эффективной социализации. Исследования Ж.Р. Дарибаева [2], А.В. Дмитриевой [3], Т.М. Харламовой [5] показывают, что кохлеарно имплантированные дошкольники испытывают существенные трудности, проявляющиеся в проблемах распознавания, дифференциации и выражения эмоций, а также в склонности к негативной интерпретации социальных ситуаций.

Особую значимость проблема эффективной социализации кохлеарно имплантированных дошкольников приобретает в условиях инклюзивного образования, где успешная интеграция ребенка с функционально измененным статусом зависит не только от развития слухоречевых навыков, но и от сформированности способности к эмоциональной саморегуляции,

эмпатии и конструктивному взаимодействию со слышащими сверстниками. В.А. Грошенкова [1], Е.Г. Речицкая [4] подчеркивают, что эмоциональному развитию детей с нарушениями слуха традиционно уделяется недостаточное внимание, хотя именно этот аспект является ключевым условием их полноценной социальной адаптации и достижения целевых ориентиров, заложенных во ФГОС ДО и ФАОП ДО.

Изложение основного материала статьи. Цель данного исследования – сравнить диапазон и выявить специфику эмоциональных состояний у кохлеарно имплантированных, слабослышащих и нормально развивающихся старших дошкольников. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 19» г. Нижнего Новгорода. В группе кохлеарно имплантированных испытуемых было 10 детей, группа слабослышащих составила 13 детей, группа нормально развивающихся испытуемых – 19 детей. Для проведения экспертной оценки эмоциональных состояний детей привлекались воспитатели группы компенсирующей и общей направленности.

Диагностический инструментарий исследования представлен следующими методиками: опросник на определение уровня тревоги у детей (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко); опросник на определение уровня агрессии у детей (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко); методика «Кинотеатр» (С.В. Велиева); методика «Обида» (С.В. Велиева); методика «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова).

Результаты экспертной оценки воспитателями интенсивности эмоционального состояния тревоги по методике Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования интенсивности эмоционального состояния тревоги кохлеарно имплантированных, слабослышащих и нормотипичных дошкольников

Степень интенсивности эмоционального состояния тревоги	Кохлеарно имплантированные дошкольники	Слабослышащие дошкольники	Нормотипичные дошкольники
Высокая степень	0%	23%	0%
Средняя степень	80%	62%	16%
Низкая степень	20%	15%	84%

Повышенная тревожность слабослышащих детей может быть связана с хроническим когнитивным и эмоциональным напряжением от неполного восприятия звуковой информации и постоянных усилий по декодированию нечетких речевых сигналов. Результаты дошкольников с функционально измененным статусом указывают на двойственный эффект кохлеарной имплантации. С одной стороны, восстановление слухового восприятия снижает сенсорную неопределенность, что может объяснять отсутствие в этой группе высокого уровня тревоги. С другой стороны, сам процесс адаптации к новому, интенсивному и не всегда предсказуемому потоку звуков, а также сохраняющиеся трудности в понимании сложных социально-эмоциональных ситуаций создают почву для устойчивой ситуативной тревоги, проявляющейся на среднем уровне. Также следует отметить, что нормально развивающиеся дошкольники в основном продемонстрировали низкую степень интенсивности тревоги.

Результаты экспертной оценки воспитателями интенсивности эмоционального состояния агрессии по методике Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования интенсивности эмоционального состояния агрессии кохлеарно имплантированных, слабослышащих и нормотипичных дошкольников

Степень интенсивности эмоционального состояния агрессии	Кохлеарно имплантированные дошкольники	Слабослышащие дошкольники	Нормотипичные дошкольники
Высокая степень	5%	20%	0%
Повышенная степень	10%	15%	5%
Средняя степень	85%	65%	55%
Минимальная степень	0%	0%	40%

Похожая тенденция была выявлена и при анализе уровня агрессии. У слабослышащих дошкольников количество испытуемых с высокой и повышенной степенью агрессии составляет 35%, у кохлеарно имплантированных – 15%, а у нормально развивающихся испытуемых – только 5% от общего количества группы.

Высокие показатели в группе слабослышащих детей можно рассматривать как проявление неадаптивных, внешне направленных форм реагирования на хроническую фрустрацию, вызванную коммуникативными барьерами. Агрессия здесь выступает как примитивный, но доступный способ снятия напряжения и попытка воздействия на мир, что соответствует описаниям нарушений эмоциональной регуляции при длительной сенсорной депривации. В группе кохлеарно имплантированных детей агрессивные проявления, судя по преимущественно средним значениям агрессии, носят непостоянный, ситуативно-обусловленный характер. Для нормально развивающихся детей характерна в большей степени средняя и минимальная степень интенсивности агрессии.

Результаты исследования эмоционального состояния страха по методике «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова) представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования количества страхов кохлеарно имплантированных, слабослышащих и нормотипичных дошкольников

Количество страхов	Кохлеарно имплантированные дошкольники	Слабослышащие дошкольники	Нормотипичные дошкольники
Максимальное количество	80%	92%	28%
Среднее количество	20%	8%	61%
Минимальное количество	0%	0%	11%

Как видно из представленных данных, максимальное количество страхов является типичной характеристикой для детей с нарушениями слуха, в отличие от нормотипичных сверстников. Можно предположить, что сенсорный дефицит создает устойчивый дефицит информации об окружающем мире. Это повышает уровень неопределенности, которая трансформируется в конкретные страхи. Даже после кохлеарной имплантации, когда аудиоинформация начинает поступать, когнитивная переработка новых, сложных и иногда дискомфортных звуковых сигналов остается трудной задачей, поддерживая высокую общую эмоциональную настороженность и склонность к страхам. Качественный анализ протоколов показывает, что у детей с кохлеарными имплантами, помимо возрастных страхов, часто присутствуют страхи, связанные с работоспособностью импланта, а также социальные страхи неудачного взаимодействия.

Результаты исследования доминирующих психических состояний кохлеарно имплантированных, слабослышащих и нормально развивающихся дошкольников по методике «Кинотеатр» (С.В. Велиева) представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования доминирующих психических состояний кохлеарно имплантированных, слабослышащих и нормотипичных дошкольников

Доминирующие психические состояния	Кохлеарно имплантированные дошкольники	Слабослышащие дошкольники	Нормотипичные дошкольники
Позитивные психические состояния	10%	5%	40%
Негативные психические состояния низкой степени интенсивности	40%	10%	20%
Негативные психические состояния средней степени интенсивности	40%	60%	35%
Негативные психические состояния высокой степени интенсивности	10%	25%	5%

Методика «Кинотеатр», моделирующая реакции на повседневные социальные ситуации, дала интегральную картину эмоционального самочувствия дошкольников. Доминирование негативных психических состояний средней и высокой степени интенсивности у 85% слабослышащих дошкольников отражает их хроническое эмоциональное неблагополучие, окрашивающее даже нейтральные или потенциально приятные события тревожными или подозрительными чувствами. Это может быть следствием негативного ожидаемого результата из-за частого предшествующего опыта коммуникативных неудач. У кохлеарно имплантированных дошкольников негативные состояния средней и высокой степени интенсивности зафиксированы у 50% испытуемых, что говорит о положительном влиянии кохлеарной имплантации и реабилитации на эмоциональное восприятие мира. Однако то, что позитивные эмоциональные состояния доминируют только у 10% детей означает, что при неблагоприятных психолого-педагогических условиях негативные тенденции могут усилиться. Результаты нормально развивающихся дошкольников показали, что 60% испытуемых демострируют позитивные психических состояния или негативные состояния низкой степени интенсивности. Результаты исследования интенсивности переживания состояния обиды у испытуемых всех групп по методике «Обида» (С.В. Велиевой) представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты исследования интенсивности переживания состояния обиды кохлеарно имплантированных, слабослышащих и нормотипичных дошкольников

Степень интенсивности состояния обиды	Кохлеарно имплантированные дошкольники	Слабослышащие дошкольники	Нормотипичные дошкольники
Высокая степень	25%	15%	5%
Средняя степень	60%	50%	60%
Низкая степень	15%	35%	20%
Незначительная степень	0%	0%	15%

Результаты данной методики позволяют констатировать, что 85% кохлеарно имплантированных дошкольников переживают состояние обиды высокой и средней степени интенсивности, у слабослышащих дошкольников этот показатель составляет 65%, также как и у нормотипичных сверстников. Более высокие показатели интенсивности переживания обиды у детей с кохлеарными имплантами могут быть косвенным свидетельством их повышенной чувствительности в сфере межличностных отношений. Находясь в процессе активной социальной интеграции и обладая завышенными ожиданиями от общения, они могут острее переживать реальные или мнимые признаки невнимания, несправедливости или отвержения со стороны сверстников и взрослых.

Выводы. Проведенное исследование позволяет говорить о том, что дошкольники с нарушением слуха в значительной

степени склонны к переживанию негативных эмоциональных состояний, таких как тревога, агрессия, страх, обида. Следует подчеркнуть, что три первых из ранее перечисленных состояний более интенсивно переживаются слабослышащими дошкольниками. Очевидно, что кохлеарная имплантация в определенной степени способствует стабилизации эмоциональной сферы детей с нарушением слуха, однако к показателям нормально развивающихся сверстников эти дошкольники все равно не приближаются. Можно предположить, что причиной может быть недостаточно эффективное психолого-педагогическое сопровождение кохлеарно имплантированных детей, малое внимание педагогов и психологов к их психоэмоциональному состоянию. Таким образом, эмпирические данные убедительно доказывают, что для преодоления выявленных неблагоприятных эмоциональных состояний у кохлеарно имплантированных дошкольников недостаточно лишь медицинской и сурдопедагогической помощи. Требуется целенаправленная система психолого-педагогических условий, нацеленная на гармонизацию эмоциональной сферы кохлеарно имплантированных детей посредством развития у них эмоционального интеллекта, навыков эмоциональной саморегуляции.

Литература:

1. Грошенкова, В.А. Коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста с нарушением слуха / В.А. Грошенкова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3(40). – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1341 (дата обращения: 10.04.2026)

2. Дарибаев, Ж.Р. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей после кохлеарной имплантации / Ж.Р. Дарибаев, Ж.Н. Аубакирова // Kazakh Journal of Physical Medicine & Rehabilitation. – 2019. – № 3(28). – С. 72-73

3. Дмитриева, А.В. Психоэмоциональное состояние детей с кохлеарным нарушением / А.В. Дмитриева, В.С. Шамаева // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 9. – № 10. – С. 6-19

4. Речицкая, Е.Г. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохраненным слухом: метод. пособие / Е.Г. Речицкая, Т.Ю. Кулигина. – Москва: Книголюб, 2006. – 207 с.

5. Харламова, Т.М. Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями слуха / Т.М. Харламова, Я.А. Григор // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 8. – С. 125-126

Психология

УДК 159.9.072

доктор психологических наук, профессор Логинова Ирина Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск);
аспирант Коркунов Ян Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск)

ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕННОЙ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ

Аннотация. В статье исследуются историко-психологические аспекты переживания темпоральной перспективы в условиях жизненной неопределенности. Анализируются ключевые теоретические подходы, начиная с работ У. Джеймса, К. Левина и В. Франкла и заканчивая современными эмпирическими инструментами, такими как ZTPI. В процессе работы выявляется, что в моменты резкого нарушения предсказуемости событий, особенно при появлении жизнеугрожающего заболевания, темпоральная перспектива человека может фрагментироваться. Описываются последствия этой фрагментации: сужение горизонта будущего, доминирование травматического прошлого и усиление тревожных состояний. Показано, что гибкость и сбалансированность временной перспективы выступают защитным фактором, способствуя сохранению субъективного благополучия. В работе делается акцент на значительном пробеле в эмпирических данных о переживаниях пациентов, впервые столкнувшихся с жизнеугрожающим заболеванием. Предлагается интеграция феноменологии, эмпирических исследований и клинической практики для разработки психологических интервенций, направленных на восстановление целостности временной перспективы. Выводы, полученные в результате исследования, подчеркивают необходимость дальнейшего изучения механизмов восстановления темпоральной перспективы. Особый акцент в исследовании делается на практическую применимость данных, получаемых в ходе исследования обозначенной проблемы, с целью оказания психологической помощи пациентам, впервые столкнувшимся с жизнеугрожающим заболеванием. Отдельно отмечается, что исследования темпоральной перспективы в условиях жизненной неопределенности являются актуальным в эпоху нарастающей нестабильности и требуют комплексного подхода.

Ключевые слова: темпоральная перспектива, жизненная неопределённость, временные ориентации, концепция, теория, подход, жизнеугрожающее заболевание.

Annotation. The article investigates the historical-psychological aspects of experiencing temporal perspective under conditions of existential uncertainty. It analyzes key theoretical approaches, beginning with the works of William James, Kurt Lewin, and Frank, and extending to contemporary empirical tools such as the ZTPI. The study reveals that during moments of abrupt disruption of predictability, especially when confronted with a life-threatening illness, an individual's temporal perspective can become fragmented. The consequences of this fragmentation are described: narrowing of the future horizon, dominance of traumatic past experiences, and heightened anxiety. The findings demonstrate that flexibility and balanced temporal perspective serve as protective factors, facilitating the preservation of subjective well-being. The paper emphasizes a significant gap in empirical data regarding patients' experiences when they first encounter a life-threatening illness. It proposes an integration of phenomenology, empirical research, and clinical practice to develop psychological interventions aimed at restoring the integrity of temporal perspective. The conclusions underscore the need for further study of mechanisms that restore temporal perspective. Particular attention is given to the practical applicability of the data obtained, with the goal of providing psychological support to patients who first confront a life-threatening illness. Finally, the article notes that research on temporal perspective in the face of existential uncertainty is highly relevant in an era of increasing instability and requires a comprehensive approach.

Key words: temporal perspective, life uncertainty, time orientations, concept, theory, approach, diseases.

Введение. Темпоральная перспектива является фундаментальной характеристикой когнитивной и личностной организации человека, выступая не просто как мера длительности, а как сложная система координат, в которой принимаются решения и осмысляется опыт, что во многом определяет и выстраивает жизненный путь индивида [13].

Способность человека на уровне осмысления выстраивать связанную цепь событий, интегрируя прошлое, настоящее и будущее, является условием психологического благополучия и адаптации [14]. Однако данная способность подвергается серьезному испытанию в условиях жизненной неопределенности – состояния, возникающего при резком нарушении предсказуемости событий и невозможности однозначно спрогнозировать исход осуществляемой деятельности [18]. Проблема жизненной неопределенности приобретает особую остроту в современном социокультурном контексте, характеризующемся ускорением темпа жизни, информационной перегрузкой и глобальными кризисами [21]. В то же время, наиболее выраженной предметно-практической формой такой неопределенности выступает ситуация внезапного возникновения жизнеугрожающего заболевания [3]. Возникновение такого заболевания влечет за собой не только биологические нарушения, но и экзистенциальный кризис, при котором привычная темпоральная структура жизненного мира дезинтегрируется, так как будущее теряет свою определенность, а настоящее становится насыщенным травматическими переживаниями [12].

Несмотря на наличие значительного числа исследований, посвященных темпоральной перспективе в общей психологии, механизмы истолкования и конструирования времени в момент внезапного столкновения с неопределенностью в сфере физического существования всё ещё остаются малоизученными [22]. Актуализация данного вопроса обусловлена необходимостью теоретической проработки феномена для разработки методов психологической помощи, направленных на восстановление целостности временной перспективы пациентов [23]. Теоретическая проработка и систематизация научных взглядов о взаимосвязи неопределенности и темпоральности, позволяют не только систематизировать накопленные знания, но и выявить методологические пробелы, заполнение которых позволит оказывать точечную психологическую помощь пациентам, впервые столкнувшимся с жизнеугрожающим заболеванием [7].

Изложение основного материала статьи. Зарождение интереса к исследованию темпоральной перспективы как психологического феномена восходит к работам Уильяма Джеймса [16]. В своей работе «Принципы психологии» он одним из первых подверг сомнению идею времени как чисто объективной физической величины. У. Джеймс не использовал термин «темпоральная перспектива» напрямую, а рассматривал время через призму «потока сознания», подчеркивая, что реальность для индивида существует лишь «в настоящем», которое имеет переменную длительность. Для У. Джеймса время было субъективным феноменом, зависящим от эмоционального контекста и индивидуального опыта. Это заложило основу для понимания того, что в состоянии страха или стресса, которые неотделимы от чувства неопределенности, хронология событий может восприниматься искаженно и не соответствовать действительности [16].

Развитие этих идей нашло своё отражение в теории поля Курта Левина [5]. Опираясь в своих исследованиях на гештальтпсихологию, К. Левин ввёл понятие «темпоральной перспективы» как ориентации индивида на прошлое, настоящее и будущее в контексте теории психологического поля, где временная перспектива представляет собой неотъемлемую и фундаментальную характеристику жизненного пространства, влияющую на мотивацию и адаптацию к изменениям. Согласно К. Левину, «психологическое будущее» не просто предвосхищается человеком, оно активно влияет на настоящее поведение, создавая напряжение, которое требует разрядки. В условиях неопределенности «психологическое будущее» становится размытым, что ведет к нарушению целостности поведения и возникновению аффектов [5].

В середине XX века значительный вклад в исследования темпоральной перспективы внесли исследования Жозефа Нюттена о связи мотивации и временной перспективы, а также работы Е.И. Головахи и А.А. Кроника [4]. В своей книге «Мотивация, действие и перспектива будущего», Ж. Нюттен акцентирует внимание на проективном характере поведения человека, подчеркивая, что настоящее поведение детерминируется не только прошлым, но и, в значительной степени, проекциями в будущее, иными словами, «мотивационной перспективой». Исследования Ж. Нюттена демонстрируют, что временная перспектива – это динамическая структура, которая меняется в зависимости от расстояния до целей и их значимости, что позволяет рассматривать нарушение временной структуры как фактор, блокирующий мотивационные ресурсы личности [8]. Такая картина может наблюдаться в условиях длительной неопределённости и нестабильности, когда люди теряют мотивацию к долгосрочным целям, фокусируясь на сиюминутных реакциях. В русскоязычной психологии этот подход был глубоко развит Е.И. Головахой и А.А. Кроником, которые рассматривали психологическое время личности как систему координат жизненного пути [4]. Они ввели понятие «каузометрия», представляющее собой методику реконструкции жизненного пути, позволяющую анализировать причинно-следственные связи событий. В монографии «Психологическое время личности», Е.И. Головаха и А.А. Кроник отмечали, что дисбаланс темпоральной перспективы, а именно сужение будущего или фиксация на травматическом прошлом, выступает индикатором кризиса, а неопределённость усиливает этот дисбаланс, приводя к психологическому дискомфорту и психической дезадаптации [4].

Исследования Ж. Нюттена, Е.И. Головахи и А.А. Кроника тесно перекликаются с основными положениями экзистенциальной психологии, рассматривающей время как ресурс для осмысления жизни и внесшей ключевой вклад в понимание переживания темпоральной перспективы в условиях неопределённости [24]. Виктор Франкл в своей книге «Сказать жизни «Да!»», анализируя внутреннее состояние людей, длительное время пребывавших в концлагере, отмечал, что страдания и неопределённость будущего могут стать источником смысла, а не гибели, только в том случае, если человек ориентируется на ценности и цели, если у человека остается «завтра» [10]. Потеря будущего является самым разрушительным последствием жестокой и внезапной встречи с неопределенностью [15]. Ирвин Ялом в работе «Экзистенциальной психотерапии» развивает идеи экзистенциализма, фокусируется на четырёх данностях существования – смерти, свободе, изоляции и бессмысленности, – подчёркивая, что страх смерти и неопределённости – это центральный элемент, который напрямую искажает темпоральную перспективу, делая настоящее более интенсивным, а будущее – туманным [11]. Эти идеи имеют много общего с работой Фёдора Василюка «Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций», где неопределённость рассматривается как фактор, провоцирующий кризис, но также как возможность для личностного роста через переосмысление времени [2]. Таким образом, неопределённость может восприниматься не только как угроза, но и как шанс для развития личности. Александр Асмолов в «Психологии личности» и Мераб Мамардашвили в «Картезианских размышлениях» рассматривали время как культурно-исторический конструкт, где неопределённость эпохи формирует новые паттерны переживания [1]. А.Г. Асмолов, развивая идеи культурно-исторической психологии, подчёркивает, что восприятие времени формируется под влиянием социокультурного контекста: в эпохи стабильности время линейно и прогнозируемо, но в условиях неопределённости оно становится фрагментированным, требуя новых паттернов переживания. М.К. Мамардашвили в своих размышлениях о сознании, трактует время как «онтологический горизонт», где экзистенциальная неопределённость раскрывает глубину человеческого бытия [6]. Он утверждает, что в кризисные периоды время перестаёт быть «объективным», становясь субъективным актом мышления, формируя паттерны переживания через рефлексию и ответственность. Тем самым оба автора подчёркивают, что неопределённость не просто искажает перспективу, а трансформирует её, открывая возможности для культурного и личностного роста [1].

В современной психологии понимание темпоральной перспективы было значительно операционализировано благодаря работам Филипа Зимбардо и Джона Бойда [25]. Если предыдущие исследователи уделяли внимание изучению

феноменологии времени, то Ф. Зимбардо разработал концепцию временной перспективы, дополненную эмпирической моделью (ZTPI) для измерения индивидуальных различий во временных ориентациях. Концепция Ф. Зимбардо основана на идее, что временная перспектива – это не просто когнитивная рамка, а фундаментальный аспект личности, определяющий, как индивид воспринимает время и взаимодействует с ним. В своём опроснике временной перспективы Ф. Зимбардо выделяет пять основных шкал: отношение к негативному прошлому, позитивному прошлому, гедонистическому настоящему, фаталистическому настоящему и ориентированность на будущее. Эти шкалы позволяют количественно оценивать, как доминирующая временная ориентация формирует индивидуальные паттерны поведения, принятия решений и эмоциональной адаптации. В отличие от более ранних теоретических подходов У. Джеймса, К. Левина и В. Франкла, ZTPI предоставляет надежный инструмент для эмпирических исследований, подтвержденный множеством кросскультурных и клинических исследований [17]. В контексте изучения жизненной неопределенности особую значимость приобретают данные из работ Ф. Зимбардо о связи хронической неопределенности с доминированием таких рамок, как «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее» [26]. Как показывают эмпирические исследования, в ситуациях, когда человек лишен контроля над событиями, происходит «схлопывание» временной перспективы: будущее перестает восприниматься как область возможностей и планирования, а сознание фиксируется на травматическом опыте прошлого или ощущении безнадежности текущего момента. Всё это указывает на то, что длительное пребывание в состоянии неопределенности дисгармонизирует неустойчивую временную перспективу и в дальнейшем препятствуя гармоничному существованию. Новейшие исследования подтверждают эти идеи. Мацей Столярски, развивая концепцию сбалансированной временной перспективы, продемонстрировал, что гибкость темпоральной перспективы опосредует влияние неопределённости, иными словами, в условиях кризиса сбалансированные индивиды лучше адаптируются и располагают большими возможностями для поддержания состояния субъективного благополучия.

Специфика переживания жизненной неопределенности в контексте болезни была подробно рассмотрена в работах Мерлайн Мишель [19]. В статье «Неопределенность в болезни» М. Мишель определила неопределенность в болезни как когнитивное состояние, возникающее при невозможности придать значение событиям, связанным со здоровьем, характеризующееся неспособностью пациента структурировать течение болезни или предсказать его исход. В её работах неопределенность рассматривается не только как негативный фактор, но и как возможность для роста («преобразующая неопределенность») [20]. Однако в острой фазе жизнеугрожающего заболевания, когда доступ к информации ограничен, а предсказуемость исходов минимальна, темпоральная перспектива пациента, как правило, фрагментируется. Настоящее становится бесконечным и статичным, что находит отражение в клинических описаниях «остановившегося времени» у тяжелобольных пациентов. Надежда Владимировна Тарабрина в «Практикуме по психологии посттравматического стресса» связала неопределённость с травматическими переживаниями, из-за которых будущее теряет устойчивость, а травматическое прошлое «врывается» в настоящее через навязчивые воспоминания, что нарушает связность временной перспективы и усиливает субъективное ощущение неопределённости [9].

Проведя подробный анализ всех данных, полученных нами после ознакомления с научной литературой, посвященной темпоральной перспективе в условиях жизненной неопределённости, будет целесообразно не только дать обоснование результатов исследования, но и постараться выявить, на что в первую очередь будет необходимо направить усилия по дальнейшему изучению и практическому применению этих знаний в отношении пациентов, впервые столкнувшихся с жизнеугрожающим заболеванием.

Выводы. Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие основные выводы:

– темпоральная перспектива как психологический феномен прошла путь от теоретического осмысления до эмпирического обоснования, что позволило не только углубить понимание структуры данного феномена, но и разработать инструменты для его измерения;

– жизненная неопределённость оказывает значительное влияние на темпоральную перспективу, вызывая её фрагментацию, сужение горизонта будущего и доминирование травматического прошлого, что нарушает целостность жизненного пути и ведёт к дезадаптации;

– современные исследования свидетельствуют о том, что гибкость и сбалансированность темпоральной перспективы выступают защитным фактором в условиях неопределённости, способствуя сохранению субъективного благополучия;

– несмотря на накопленные теоретические и эмпирические знания, практически отсутствуют исследования, посвящённые специфике переживания темпоральной перспективы у лиц, впервые столкнувшихся с жизнеугрожающим заболеванием. Это создаёт пробел как в теоретическом, так и в практическом плане, требующий дальнейшего изучения.

Таким образом, на основании всего вышесказанного, мы можем уверенно говорить о том, что на сегодняшний день актуальность проблемы переживания темпоральной перспективы в условиях жизненной неопределённости обусловлена выходом общества в эпоху нарастающей социальной и экономической нестабильности, усугубляемой увеличением числа заболеваний, требующих немедленного медицинского вмешательства. Дальнейшие исследования обозначенной проблемы должны заключаться в интеграции феноменологии, эмпирического изучения и клинической практики в практическую модель для оказания психологической помощи пациентам с впервые диагностированным жизнеугрожающим заболеванием.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – Москва: Издательство МГУ, 1990. – 367 с.

2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – Москва: Издательство МГУ, 1984. – 240 с.

3. Вассерман, Л.И. Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение: учеб. пособие / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. – Москва: Академия, 2004. – 736 с.

4. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Москва: Смысл, 2008. – 267 с.

5. Левин, К. Динамическая психология / К. Левин. – Москва: Смысл, 2001. – 253 с.

6. Мамардашвили, М.К. Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. – Москва: Фонд Мераба Мамардашвили, 2019. – 496 с.

7. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 793 с.

8. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – Москва: Смысл, 2004. – 608 с.

9. Тарабрина, Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 272 с.

10. Франкл, В.Э. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере / В.Э. Франкл. – Москва: Смысл, 2009. – 239 с.

11. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – Москва: Класс, 1999. – 576 с.

12. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York: W.H. Freeman and Company, 1997. – 610 p.

13. Bruner, J. Actual Minds, Possible Worlds / J. Bruner. – Cambridge: Harvard University Press, 1986. – 201 p.

14. Erikson, E.H. Identity Youth and Crisis / E.H. Erikson. – New York: W.W. Norton, 1968. – 336 p.

15. Frankl, V.E. Man's search for ultimate meaning / V.E. Frankl. – New York: Insight Books, 1997. – 153 p.

16. James, W. The Principles of Psychology / W. James. – New York: Henry Holt and Company, 1890. – 712 p.

17. Kairys, A. Time Perspective and Personality / A. Kairys, A. Liniauskaitė // Springer International Publishing. – 2015. – P. 99-113
18. Lazarus, R.S. Stress, Appraisal, and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.
19. Mishel, M.H. Uncertainty in illness / M.H. Mishel // Image: The Journal of Nursing Scholarship. – 1988. – Vol. 20. – № 4. – P. 225-232
20. Mishel, M.H. Reconceptualization of the uncertainty in illness theory / M.H. Mishel // Image: The Journal of Nursing Scholarship. – 1990. – Vol. 22. – № 4. – P. 256-262
21. Paiva, T. The Effect of Psychological Flexibility on Well-Being during the COVID-19 Pandemic: The Multiple Mediation Role of Mindfulness and Coping / T. Paiva, A.N. Silva, [et all] // Behavioral Sciences. – 2024. – Vol. 14. – № 7. – P. 545-554
22. Ricoeur, P. Time and Narrative / P. Ricoeur. – Chicago: University of Chicago Press, 1984. – 433 p.
23. Sword, R.M. Time Perspective Therapy: Transforming Zimbardo's Temporal Theory into Clinical Practice / R.M. Sword, R.K. Sword, S.R. Brunskill // Springer International Publishing. – 2014. – P. 481-498
24. Wittmann, M. Embodied time: The experience of time, the body, and the self / M. Wittmann // Subjective time: The philosophy, psychology, and neuroscience of temporality / ed. by V. Arstila, D. Lloyd. – Cambridge: MIT Press, 2014. – P. 507-523
25. Zimbardo, P.G. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77. – № 6. – P. 1271-1288
26. Zimbardo, P.G. The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd. – New York: Simon and Schuster, 2008. – 358 p.

Психология

УДК 159.9
кандидат психологических наук, доцент Лупенко Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Станоева Юлия Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

АДАПТИВНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Аннотация. В статье исследованы адаптивность и толерантность к неопределенности у мужчин и женщин в период ранней зрелости. Ранняя зрелость является значимым периодом для формирования жизненных установок и стратегий преодоления неопределенности, что делает изучение адаптивности в этом контексте актуальным. В статье представлены результаты исследования, выборку которого составили 86 студентов в возрасте 20-24 лет. Эмпирически выявлены различия во взаимосвязи адаптивности и толерантности к неопределенности у мужчин и женщин в период ранней зрелости. Показано, что у женщин с ростом поведенческой регуляции растет положительное отношение к новизне. Выявлено, что у студенток с повышением коммуникативного потенциала повышается положительное отношение к сложным задачам и склонность предпочтения неопределенности. У женщин с ростом моральной нормативности понижаются толерантность к неопределенности, отношение к неопределенным ситуациям, появляется склонность избегать подобных ситуаций и растет интолерантность к ним. Показано, что у мужчин с повышением поведенческой регуляции повышается и предпочтение к неопределенности. Выявлено, что у студентов с ростом коммуникативного потенциала растет положительное отношение к неопределенным ситуациям. У мужчин с увеличением личностного адаптационного потенциала растет предпочтение неопределенности. Понимание того, как мужчины и женщины адаптируются к неопределенности, может помочь в разработке программ психологической поддержки.
Ключевые слова: адаптивность, адаптационный потенциал, толерантность, интолерантность, предпочтение неопределенности, ранняя зрелость, толерантность к неопределенности.
Annotation. The article explores the adaptability and tolerance to uncertainty in men and women during the early adulthood period. Early adulthood is a significant period for the formation of life attitudes and strategies for coping with uncertainty, making the study of adaptability in this context relevant. The article presents the results of a study involving 86 students aged 20-24. The study empirically examines the differences in the relationship between adaptability and tolerance to uncertainty in men and women during the early adulthood period. It has been shown that women's positive attitude towards novelty increases with the growth of behavioral regulation. It has been revealed that students' positive attitude towards complex tasks and their preference for uncertainty increase with the growth of their communicative potential. In women, as moral normativity increases, tolerance for uncertainty decreases, attitude towards uncertain situations decreases, and a tendency to avoid such situations and intolerance towards them increases. It has been shown that in men, as behavioral regulation increases, so does preference for uncertainty. It has been found that in students, as their communicative potential increases, their positive attitude towards uncertain situations increases. In men, as their personal adaptive potential increases, their preference for uncertainty increases. Understanding how men and women adapt to uncertainty can help in the development of psychological support programs.
Key words: adaptability, adaptive potential, tolerance, intolerance, preference for uncertainty, early maturity, and tolerance to uncertainty.

Введение. В современном мире, характеризующемся быстрыми изменениями и высоким уровнем неопределенности, изучение факторов, влияющих на адаптивность и толерантность к неопределенности, становится особенно актуальным. В частности, различия в восприятии и реагировании на неопределенность между мужчинами и женщинами в период ранней зрелости могут иметь значительные последствия как для индивидуального благополучия, так и для социальной динамики.

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, уровень тревожности и депрессии среди молодежи в возрасте 18-25 лет растет, что подчеркивает необходимость глубокого понимания механизмов адаптации к неопределенности. Кроме того, период ранней зрелости является наиболее активным возрастом для поиска работы, что, несомненно, сопровождается стрессом перед лицом неопределенности жизненной картины мира и адаптивными способностями человека. Недостаточная теоретико-методологическая проработанность связи таких параметров, как адаптивность и толерантность к неопределенности у мужчин и женщин, делает проблему исследования актуальной.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ позволил нам выявить, что конструкт адаптивности

может содержать в себе социальную составляющую, а именно способность человека налаживать взаимодействие с членами общества [5, 10]. Также ученые указывают на важность свойств личности видеть, соблюдать и верно интерпретировать нормы, которые установлены обществом в окружающей действительности [6]. Важную роль в адаптивности составляют индивидуальные, врожденные характеристики центральной нервной системы, где возможные нарушения в психическом здоровье оказывают влияние и негативно сказываются на адаптационных возможностях человека [9].

Первое упоминание «толерантность к неопределенности» представлено в научных работах Э. Френкель-Брансвика, который открыл феномен на базе исследования перцептивных и мнемических задач, рассмотрев его личностные корреляты с помощью метода интервью на респондентах с высокой и низкой выраженностями данной личностной черты. По мнению автора, исследуемый феномен проявляется в индивидуальных особенностях, как, например, система убеждений, уникальный когнитивный стиль, взаимодействие в общении, поведение личности в решении конфликта [14].

Дополнил диспозиции Э. Френкель-Брансвика С. Бохнер, который добавил к нему понятие вторичных характеристик толерантности к неопределенности. Список включал в себя: авторитаризм, тревожность, этнические предрассудки, агрессивность, ригидность и пр. С. Бохнер критиковал гипотезу Э. Френкель-Брансвика, аргументируя это тем, что изучаемый феномен должен быть связан с теми процедурами, которые операционализируются в каждом конкретном случае, а большое количество фактов указывает на общий характер толерантности к неопределенности [13].

В нынешней парадигме социально-психологического знания, определение «неопределенность» входит в контекст изучения проблемных вопросов в социальных изменениях [2], социальной категоризации и идентификации в условиях неопределенности [1; 7] социального конструирования [1; 3], социального познания [1; 12]. Также исследуется проблематика социализации личности в транзитивном обществе [7], социальной активности личности в ситуации неопределенности [4; 11], построения образа коллективного будущего в условиях неопределенности [8].

Целью нашего исследования являлось изучение адаптивности и толерантности к неопределенности у мужчин и женщин в период ранней зрелости.

Были использованы следующие методики: анкетирование, «Новый опросник толерантности к неопределенности» (НТН) (Т.В. Корнилова), «Шкала толерантности к неопределённости» (MSTAT-1) (Д. МакЛейн, в адаптации Е.Н. Осина), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) (А.Г. Маклаков). Выборка составила 86 человек (студенты КубГУ и КИПУ имени Февзи Якубова). Это 44 женщины (n=44) и 42 мужчины (n=42) в возрасте от 20 до 24 лет.

Перейдем к описанию полученных результатов. На этапе эмпирического исследования с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) была обнаружено, что арифметические значения по показателям адаптивности у каждой группы соответствуют среднему уровню по всем шкалам. Также мы выявили выраженность у респондентов таких параметров адаптивности:

1) поведенческая регуляция. Данная характеристика отвечает за способность личности контролировать свое поведение, т.к. сюда относятся и индивидуальные физиологические особенности человека, и самооценка, и собственно поведенческая регуляция, отражающая соотношение тех или иных мотивов, потребностей, эмоций человека, восприятие действительности;

2) коммуникативный потенциал. Отвечает за способность человека налаживать контакты, строить отношения с людьми, также сюда относится уровень межличностной конфликтности;

3) моральная нормативность. Характеризует способность человека адекватно воспринимать социальные нормы и требования, показывает отношение личности к ним, как хорошо он осознает свою роль в обществе;

4) личностный адаптационный потенциал. Является интегральной характеристикой, так как является «общей» шкалой, которая включает в себя прошлые параметры. Измеряет адаптивные способности личности.

Далее с помощью методик «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой и «Опросник толерантности к неопределённости «MSTAT-1» Д. МакЛейн в адаптации Е.Н. Осина, были измерены особенности показателей толерантности к неопределенности у обеих групп. Средние арифметические значения по показателям толерантности к неопределенности у каждой группы соответствуют среднему уровню по всем шкалам.

На следующем этапе нами был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена отдельно для женской и мужской выборки.

Представим наиболее выраженные связи психологических особенностей адаптивности и толерантности к неопределенности в женской выборке:

1) поведенческая регуляция имеет прямую, умеренную, значимую связь с толерантностью к неопределенности (0,410 при $p \leq 0,01$), общему баллу по нему (0,476 при $p \leq 0,01$), отношением к новизне (0,302 при $p \leq 0,05$) и неопределенным ситуациям (0,508 при $p \leq 0,01$), а также склонностью не избегать их (0,406 при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем лучше женщина регулирует свое поведение, адекватно воспринимает окружающий мир и обладает здоровой самооценкой, тем она более толерантна по отношению к неопределенности, к сложным задачам, чему-то новому, не уклоняясь от этого, потому что не избегает попыток выйти за рамки обыденного;

2) коммуникативный потенциал имеет прямую, умеренную, значимую связь с общим баллом по толерантности к неопределенности (0,387 при $p \leq 0,05$), с отношением к сложным задачам (0,303 при $p \leq 0,05$), предпочтением неопределенности (0,334 при $p \leq 0,05$), а также склонностью не избегать сложные задачи (0,312 при $p \leq 0,05$). Это объясняется тем, что мир для человека – социален, поэтому, чем более высокая способность у женщины заводить контакт с другими людьми, поддерживать его, при этом не конфликтовать, тем лучше она воспринимает трудности в жизни, а неопределенность, наоборот, притягивает ее, ведь она обладает толерантностью к ней;

3) моральная нормативность имеет обратную, умеренную, значимую связь с толерантностью к неопределенности (-0,324 при $p \leq 0,05$), склонностью не избегать их (-0,437 при $p \leq 0,01$), ее общим баллом (-0,363 при $p \leq 0,05$), и отношением к неопределенным ситуациям (-0,481 при $p \leq 0,01$), отношением к новизне (-0,466 при $p \leq 0,01$). Также моральная нормативность имеет прямую, умеренную, значимую связь с интолерантностью к неопределенности (0,298 при $p \leq 0,05$). То есть, чем лучше женщина осознает свое место в обществе, его нормы и правила, тем сильнее ее пугают ситуации неопределенности, новые условия, ведь в них возможен разлад в привычной картине восприятия мира, могут нарушаться установленные правила, которые до этого женщина старалась соблюдать. Поэтому она будет избегать подобных условий, отдавая предпочтение ясным, понятным ситуациям;

4) личностный адаптационный потенциал имеет прямую, умеренную, значимую связь с толерантностью к неопределенности (0,311 при $p \leq 0,05$), ее общему баллу (0,429 при $p \leq 0,01$), отношением к неопределенности (0,372 при $p \leq 0,05$), склонностью не избегать ее (0,380 при $p \leq 0,05$). Также обнаружена обратная, умеренная, значимая связь личностного адаптационного потенциала с с интолерантностью к неопределенности (-0,318 при $p \leq 0,05$). Это может быть объяснено тем, что ситуации неопределенности позволяют женщине с хорошими адаптивными способностями проявить себя, ведь подстраиваться под условия недостаточной информации гораздо легче, когда ты более приспособленный. Поэтому таких женщин больше привлекает неопределенность, возможность разными способами решить возникающую трудность, чем четкое следование установленным правилам.

Далее представим наиболее выраженные связи психологических особенностей адаптивности и толерантности к неопределенности в мужской выборке:

1) поведенческая регуляция имеет прямую, умеренную, значимую связь с толерантностью к неопределенности (0,461 при p≤0,01), общему баллу по ней (0,544 при p≤0,01), отношением к неопределенным ситуациям (0,675 при p≤0,01), предпочтением неопределенности (0,341 при p≤0,05), склонностью не избегать её (0,508 при p≤0,01). Это означает, что чем лучше мужчина контролирует себя, свое поведение, обладает более высокой нервно-психической устойчивостью, адекватной самооценкой, тем более он толерантен к неопределенности, не избегает, а предпочитает ситуации неопределенности, ведь ему ближе «ходить» неизведанными путями;

2) коммуникативный потенциал имеет прямую, умеренную, значимую связь с общим баллом толерантности к неопределенности (0,417 при p≤0,01), отношением к неопределенным ситуациям (0,433 при p≤0,01), склонностью не избегать их (0,360 при p≤0,05). Это объясняется тем, что мужчина, который умело оперирует искусством общения с другими, не переводя проблемы общения в острые конфликты, положительно относится к ситуациям, которая может быть двоякой, недостаточно понятной, не выплескивая агрессии, не уклоняясь от них, а относясь более толерантно;

3) моральная нормативность имеет одну обратную, умеренную, значимую связь с отношением к новизне (-0,547 при p≤0,01). То есть, чем лучше мужчина осознает свой социальный статус, реалии, порядок в социуме, тем более тревожным для него становятся новые ситуации, которые могут вносить раздор и изменения в уже сформированной картине мира, заставляя пересматривать и так понятные, устоявшиеся нормы в обществе, следовать им;

4) личностный адаптационный потенциал имеет прямую, умеренную, значимую связь с толерантностью к неопределенности (0,326 при p≤0,05), общим баллом по толерантности к неопределенности (0,433 при p≤0,01), отношением к неопределенным ситуациям (0,559 при p≤0,01), предпочтением неопределенности (0,310 при p≤0,05), стремлением не избегать неопределённость (0,415 при p≤0,01). Также существует обратная, умеренная, значимая связь с показателем интолерантности к неопределенности (-0,522 при p≤0,01). Это может быть объяснено тем, что чем лучше у мужчины развиты способности адаптироваться, тем более предпочтительны для него неопределенные ситуации, в которых можно выходить вперед на фоне конкурентов, обладающих более низкими адаптационными навыками. Такие ситуации представляют собой новое поле для познания, поэтому он не будет избегать их, а, наоборот, выберет неопределенность.

На следующем этапе исследования нами было проведено сравнение выявленных связей у мужчин и женщин. Так, нами было определено, что существуют различия во взаимосвязи адаптивности и толерантности к неопределенности у мужчин и женщин в период ранней зрелости. Результаты будут представлены подробно ниже, в выводах.

Выводы. По результатам исследования сформулированы следующие выводы о различиях связи особенностей адаптивности и толерантности к неопределенности у мужчин и женщин:

1) у девушек существует прямая, значимая связь поведенческой регуляции с положительным отношением к новизне, а у парней с предпочтением к неопределенности. Это может быть объяснено тем, что женщины часто демонстрируют более высокий эмоциональный интеллект и способность к саморегуляции, что может способствовать их положительному восприятию новизны. Мужчины, в свою очередь, могут быть более ориентированы на риск и принятие решений в условиях неопределенности, что объясняет их связь между поведенческой регуляцией и предпочтением неопределенности;

2) у женщин есть прямая, значимая связь коммуникативного потенциала с положительным отношением к сложным ситуациям и предпочтением неопределенности, а у мужчин с положительным отношением к неопределенным ситуациям. В обществе женский пол часто поощряют к сотрудничеству и взаимодействию, что может способствовать развитию их коммуникативных навыков и положительного отношения к сложным задачам. Мужчины, в свою очередь, могут быть более ориентированы на решение проблем и принятие рисков, что делает их более склонными к взаимодействию в неопределенных ситуациях, но менее заинтересованными в сложных задачах;

3) у женщин больше обратных связей моральной нормативности с такими параметрами, как толерантность к неопределенности, общий балл по ней, интолерантность к неопределенности, положительное отношение к неопределенным ситуациям и склонность не избегать их. Это объясняется тем, что женщины часто сталкиваются с более строгими социальными нормами и ожиданиями в отношении своего поведения. Это может привести к тому, что они более остро ощущают давление следовать стереотипам общества, что снижает их толерантность к неопределенности, так как они стремятся избегать ситуаций, которые могут вызвать осуждение – угрозу их репутации или противоречие нормам;

4) у представителей мужского пола на одну прямую значимую связь больше: между личностным адаптационным потенциалом и предпочтением неопределенности. Это может быть связано с тем, что мужчины чаще используют более аналитический и целенаправленный подход к неопределенности, что позволяет чаще пробовать себя в ситуациях, которые характеризуются неопределенностью. Женщины, в свою очередь, могут более активно учитывать эмоциональные и социальные аспекты; например, в обществе принято, что женщин не стоит подвергать риску, а для мужчин наоборот – это положительная черта. Это делает женский пол более холодным к предпочтению неопределенных ситуаций, даже если у них хороший адаптационный потенциал и высоко развито толерантное отношение к неопределенности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет принять гипотезу о существовании различий в связях адаптивности и толерантности к неопределенности у мужчин и женщин в период ранней зрелости, что говорит о достижении цели и реализации поставленных задач.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: векторы новой парадигмы / Г.М. Андреева // Психологические исследования. – 2009. – № 1(3). – 1 с.

2. Белинская, Е.П. Идентичность личности в условиях социальных изменений: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Белинская Елена Павловна. – Москва, 2006. – 50 с.

3. Герген, К.Дж. Социальная конструкция в контексте / К.Дж. Герген. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2016. – 328 с.

4. Григорьева, М.В. Компоненты социальной активности личности в ситуациях неопределенности и риска / М.В. Григорьева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 4. – 3 с.

5. Кряжева, И.К. Социально-психологические факторы адаптированности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Кряжева Ирина Константиновна. – Москва, 1980. – 200 с.

6. Макшанцева, Л.В. Определение взаимосвязи уровня тревожности и адаптивности подростков / Л.В. Макшанцева, Е.А. Луцкова // Системная психология и социология. – 2014. – № 4(12). – С. 74-81

7. Марцинковская, Т.Д. Идентичность в транзитивном и виртуальном пространстве / Т.Д. Марцинковская // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2018. – № 4(14). – С. 11-20

8. Нестик, Т.А. Коллективный образ будущего в условиях неопределенности / Т.А. Нестик, А.Л. Журавлев // Мир человека: неопределённость как вызов. – Москва: Ленанд, 2019. – С. 295-311

9. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности (субъектный подход): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Посохова Светлана Тимофеевна. – Санкт-Петербург, 2001. – 393 с.

10. Тюрина, Н.В. Понятие адаптации в современной психологии / Н.В. Тюрина // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2007. – № 5(40). – С. 152-157
11. Усова, Н.В. Изучение соотношения характеристик совладающего поведения и социальной активности личности в условиях социальной и трудовой неопределенности / Н.В. Усова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5(47). – С. 357-367
12. Хорошилов, Д.А. Психология социального познания в изменяющемся обществе / Д.А. Хорошилов. – Москва: Акрополь, 2022. – 179 с.
13. Bochner, S. Defining intolerance of ambiguity / S. Bochner // Psychological Record. – 1965. – № 15. – P. 393-400
14. Frenkel-Brunswik, E. Personality theory and perception / E. Frenkel-Brunswik // Psychological Issues. – 1974. – Vol. 8. – № 3. – P. 92-160

УДК 378

кандидат психологических наук Лысуенко Светлана Анатольевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
кандидат педагогических наук Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ИХ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ

Аннотация. Современный этап жизни общества предъявляет высокие требования к личности в контексте ее готовности к саморазвитию. Зачастую индивидуальная успешность современного человека определяется его готовностью к личностному и когнитивному росту. Современная молодежь, находящаяся на этапе профессиональной подготовки, особенно осознает потребность в необходимости роста индивидуального «Я», т.к. в ближайшем будущем ей предстоит решать задачи, связанные с овладением всех социальных функций взрослого человека и формированием новой взрослой идентичности. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с целью поиска связи между психологическим благополучием личности и ее готовностью к саморазвитию. Для реализации обозначенной цели была проведена психодиагностика среди студентов педагогического вуза, обучающихся по образовательной программе 44.03.05 Педагогическое образование. Инструментом сбора эмпирической информации стали методики «Шкала оценки качества жизни» (в адаптации Н.Е. Водопьяновой) и «Готовность к саморазвитию» (В.Л. Павлов). Данные, полученные в ходе исследования были обработаны и проинтерпретированы с применением математико-статистических методов. Было установлено, что респонденты с разным уровнем готовности к саморазвитию имеют различия в выраженности таких компонентов психологического благополучия как: соответствие учебно-профессиональной деятельности индивидуальным ожиданиям, наличие личных достижений, отсутствие серьезных проблем со здоровьем, удовлетворение от общения с близкими и друзьями, наличие внешней и внутренней поддержки, низкий уровень напряженности, преобладание позитивного настроения и способность к самоконтролю.
Ключевые слова: студенты, удовлетворённость жизнью, психологическое благополучие, готовность к саморазвитию.
Annotation. The modern stage of society places high demands on the individual in the context of his readiness for self-development. Individual success of a modern person is often determined by his readiness for personal and cognitive growth. Modern youth, who are at the stage of professional training, are especially aware of the need for growth of an individual «I», because in the near future they will have to solve problems related to mastering all the social functions of an adult and forming a new adult identity. The article presents the results of an empirical study conducted to find the connection between the psychological well-being of a person and his readiness for self-development. To achieve the stated goal, a psychodiagnostic diagnosis was carried out among students of a pedagogical university studying in the educational program 44.03.05 Pedagogical education. The methods «Quality of life assessment Scale» (adapted by N.E. Vodopyanova) and «Readiness for self-development» (V.L. Pavlov) became a tool for collecting empirical information. The data obtained during the study were processed and interpreted using mathematical and statistical methods. It was found that respondents with different levels of readiness for self-development have differences in the expression of such components of psychological well-being as: compliance of educational and professional activities with individual expectations, the presence of personal achievements, the absence of serious health problems, satisfaction with communication with family and friends, the presence of external and internal support, low level of tension, predominance of positive mood and the ability to self-control.
Key words: students, life satisfaction, psychological well-being, readiness for self-development.

Введение. Готовность личности к саморазвитию в современном мире является необходимостью, которая обеспечивает ее успех в различных сторонах жизнедеятельности. Соответственно запрос со стороны общества на формирование способности, благодаря которой становится возможным рост личностной и когнитивной зрелости «Я», очевиден [7; 8; 16]. Вопросы, связанные с поиском путей формирования и развития готовности личности к саморазвитию, обсуждаются в отношении различных возрастных и социальных групп [3; 9; 13; 15; 20]. Осознавая важную роль готовности к саморазвитию, мы сталкиваемся с тем, что не каждый способен ее продемонстрировать, т. к. зачастую это сопряжено с объективными и субъективными трудностями. Случается, что человек мотивирован на саморазвитие, но не способен его реализовать или не знает, как это сделать. В то же время не редко можно наблюдать, когда есть ресурсы и потенциал для саморазвития, но отсутствует мотивация. Другими словами, предпосылок к реализации саморазвития множество, они могут быть сопряжены с внешними условиями общества, в котором личность проживает, а могут зависеть и от личностных особенностей человека. Если же случилось так, что человек мотивирован на саморазвитие, одновременно обладая ресурсами для его реализации, можно говорить о наличии у него способности самореализоваться в значимых для него сторонах жизнедеятельности. В свою очередь, возможность реализовать собственную индивидуальность в процессе личностного саморазвития является одним из базовых теоретических и методологических принципов гуманистической психологии, на которых основывается психологическое благополучие человека, именно оно может сыграть положительную роль в готовности личности к саморазвитию [1; 4].

Изложение основного материала статьи. Проблема благополучия, в том числе психологического, привлекала свое внимание еще древних мыслителей, которые определяли его как «благо», позволяющее удовлетворить определенные потребности человека. Лишь позже понятие «благо» было заменено на «ценность», как высшую цель, достижение которой принесет человеку удовлетворение [5]. Благодаря трудам зарубежных исследователей более конкретное понимание феномена «психологическое благополучие» пришлось на 60-е годы XX века. Психологическое благополучие трактуется как понятие, многомерное и ценностно-ориентированное, которое в своей теоретической основе предполагает баланс между комплексами позитивных и негативных эмоций, накапливающихся в течении всей жизни человека [23; 26]. Также зарубежными исследователями были предложены структурные модели психологического благополучия, включающие в себя такие личностные особенности, которые позволяют человеку быть успешным в различных сторонах жизнедеятельности: автономность, управление окружающей средой, личностный рост, позитивные отношения с другими, жизненные цели и самопринятие (К. Рифф), а также удовлетворенность своей жизнью, положительные и отрицательные эмоции (Ф. Эндрюс и С. Уизи) [22; 25]. В отечественных исследованиях, посвященных вопросам психологического благополучия личности, представлены русскоязычные методики для измерения различных характеристик благополучия [14; 17; 18]. Предложенный исследователями диагностический инструментарий измерения субъективного благополучия направлен на диагностику таких характеристик личности как удовлетворенность качеством жизни, оценка переживания субъективного счастья, жизнестойкость, оптимизм, активность включенности индивида в социальный контекст и пр.

Феномен «психологическое благополучие» в науке не редко рассматривается в рамках позитивной психологии, и трактуется в контексте таких понятий, как «субъективное качество жизни», «социальное самочувствие», «социальное настроение», «субъективное благополучие», «счастье» и пр. [10; 19; 21]. При этом ощущение человеком счастья и благополучия в жизни в целом подводит нас к понятию субъективного благополучия, под которым понимается баланс, достигаемый в результате постоянного взаимодействия позитивного и негативного эффекта [23; 24]. Учеными отмечается, что обобщенную меру удовлетворения потребностей, в рамках обозначенного баланса (с преобладанием позитивного эффекта), необходимо дополнить успешностью и осмысленностью [11]. Таким образом, психологическое благополучие человека, характеризующееся гармонией между желаемыми и не желаемыми им условиями, как субъективного, так объективного характера, может выступить в качестве одного из условий формирования готовности к саморазвитию, что, в свою очередь, позволит человек наполнить смыслом все происходящее в его жизни.

С целью определения роли психологического благополучия личности, находящейся на этапе профессиональной подготовки в ее готовности к саморазвитию, в 2025 году было проведено исследование на базе Нижнетагильского государственного социально-педагогического университета (филиал) Уральского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Объем выборки респондентов составил 203 человека, возраст от 18 до 23 лет, из них юношей 22,2% (45 человек), девушек 77,8% (158 человек). В качестве инструмента сбора эмпирической информации были использованы психодиагностические методики «Шкала оценки качества жизни» (автор J. Endicott, 1993 г. в адаптации Н.Е. Водопьяновой, 2005 г.) и «Готовность к саморазвитию» (автор В.Л. Павлов, 2003 г.) [1; 6]. Количественный и качественный анализ результатов исследования был выполнен в программе SPSS Statistics 27.0, с применением критерия множественных сравнений в ANOVA метода Шеффе (Scheffé test) [12].

Результаты оценки качества жизни респондентов указывают на то, что наибольшую удовлетворенность молодые люди испытывают по такому показателю жизнедеятельности как «Общение с близкими/друзьями» (28,7 б. при max = 40 б.). При этом важно отметить, что данный уровень удовлетворенности нельзя назвать высоким, а лишь чуть выше среднего (71,2%). Также среди сторон жизнедеятельности, которые для респондентов оказались в большей степени удовлетворенными в сравнении с другими, можно отметить такие категории как «Работа/учеба» (27,8 б.), «Личные достижения» (27,6 б.), «Здоровье» и «Напряженность» (по 25,8 б. соответственно). Перечисленные результаты позволяют говорить о том, что основные стороны жизни, направленные на удовлетворение основных потребностей, важных для личности, находящейся на этапе профессионального становления характеризуются положительно: рядом есть те, кто позволит реализовать комфортное общение; присутствует возможность осваивать новые компетенции, необходимые для желаемого будущего; есть возможность уже сейчас актуализировать профессионально-личностный потенциал и увидеть его результаты; отсутствие необходимости серьезно заниматься вопросами здоровья; ощущение психологического и физического комфорта.

Среди сфер жизнедеятельности, в которых молодые люди, по их мнению, чувствуют себя удовлетворёнными не полной мере можно назвать следующие: «Внутренняя и внешняя поддержка» (24,7 б.), «Оптимистичность» (24,2 б.) и «Негативные эмоции» (22,5 б.). На наш взгляд, невысокая оценка удовлетворённости причисленных сторон жизни молодых людей может быть связана с проживанием жизненного этапа, сопровождающегося нормативным кризисом «оторванности» (кризис «отчужденности»). Именно в этот период жизни молодые люди находятся в ситуации перехода от подростковой жизни к жизни взрослого человека. Поддержка со стороны окружающих заметно сокращается, т.к. молодые люди уже воспринимаются окружением, как заметно повзрослевшие, несмотря на то, что ожидание такой поддержки все еще сохраняются. Также не придает оптимизма ситуация, когда происходит столкновение с требованиями реальной жизни, которые зачастую не соответствуют собственным представлениям молодых людей. Все это, в свою очередь может вызывать возникновение таких негативных чувств как стыд, гнев, обида на окружающих, страх и тревога.

Обратившись к результатам диагностики готовности студентов педагогического вуза к саморазвитию, можно увидеть распределение выраженности у респондентов таких показателей как готовность знать себя и готовность к самосовершенствованию.

Большая часть опрошенных (68,5%) продемонстрировали способность к саморазвитию, где главными условиями являются готовность знать себя и готовность себя изменить. Безусловно, фундаментом для саморазвития являются знания о себе, на получение которых человек должен быть мотивирован. Изменения самого себя (самосовершенствование, самокоррекция, самовоспитание и пр.) эффективно не только при наличии понимания что менять и зачем менять в себе, но и в ситуации готовности ко всем изменениям, сопряженных с преодолением трудностей, как внешних, так и внутренних. Пятая часть респондентов (20,6%) продемонстрировали готовность к самопознанию, но отметили не способность себя изменить. На наш взгляд, это может быть связано с отсутствием объективных и(или) субъективных условий. Так к объективным условиям можно отнести трудности со здоровьем, отсутствие поддержки со стороны окружающих, ограниченность круга друзей или близких. В свою очередь субъективными факторами отсутствия способности к самоизменению могут выступать отсутствие мотивации для труда (учеба или работа), отрицательный опыт на пути к достижению желаемого, высокий уровень личной напряженности и присутствие в жизни большого числа негативных эмоций. Другими словами, одна из причин, когда молодой человек оказывается в ситуации «Хочу, но не могу», заключается в недостаточной удовлетворенности какими-либо сторонами его жизнедеятельности.

С целью определения влияния психологического благополучия личности, находящейся на этапе профессиональной подготовки на готовность к саморазвитию, нами был проведен сравнительный анализ показателей удовлетворенности

различными сторонами жизни студентами педагогического вуза с разным уровнем готовности к саморазвитию, результаты которого представлены в таблице ниже.

Таблица 1

Результаты парного сравнения показателей удовлетворенности качеством различных сторон жизнедеятельности у респондентов с разным уровнем готовности к саморазвитию (по методу Шеффе)

	Средняя разность	**Доверительный интервал**		***p***
		Нижняя граница	Верхняя граница	
Работа/учеба				
Группы А и Г	7,143	2,15	12,14	0,001
Группы Б и Г	5,672	2,68	8,67	< 0,001
Личные достижения				
Группы А и В	10,479	2,46	18,50	0,004
Группы А и Г	12,122	7,20	17,05	< 0,001
Группы Б и В	7,656	0,67	14,64	0,025
Группы Б и Г	9,299	6,35	12,25	< 0,001
Здоровье				
Группы А и В	10,375	1,60	19,15	0,013
Группы А и Г	9,756	4,37	15,14	< 0,001
Группы Б и В	7,874	0,23	15,52	0,040
Группы Б и Г	7,255	4,03	10,48	< 0,001
Общение с близкими/друзьями				
Группы А и Г	8,940	3,58	14,30	< 0,001
Группы Б и Г	6,712	3,50	9,93	< 0,001
Поддержка (внутренняя и внешняя)				
Группы А и Г	7,057	1,12	13,00	0,012
Группы Б и Г	6,205	2,65	9,77	< 0,001
Оптимистичность				
Группы А и Г	3,801	0,89	6,71	0,004
Группы Б и Г	3,817	2,07	5,56	< 0,001
Напряжённость (физический и психологический дискомфорт)				
Группы А и Г	7,628	2,68	12,58	< 0,001
Группы Б и Г	6,913	3,95	9,88	< 0,001
Самоконтроль				
Группы А и Г	10,628	6,67	14,59	< 0,001
Группы Б и Г	7,381	5,01	9,75	< 0,001
Негативные эмоции (настроение)				
Группы А и Г	8,360	3,25	13,47	< 0,001
Группы Б и Г	7,055	3,99	10,12	< 0,001
Общий индекс удовлетворенности качеством жизни				
Группы А и В	6,604	0,85	12,36	0,017
Группы А и Г	8,833	5,00	12,06	< 0,001
Группы Б и Г	6,718	4,60	8,83	< 0,001

Примечание:
группа А – «Могу совершенствоваться, но не хочу знать себя»;
группа Б – «Хочу знать себя и могу измениться»;
группа В – «Не хочу знать себя и не хочу изменяться»;
группа Г – «Хочу знать себя, но не могу себя изменить».

Результаты парного сравнения позволяют сделать выводы о том, что по всем шкалам, характеризующим удовлетворённость респондентов по отдельным категориям жизнедеятельности, обнаружены различия на статистически значимом уровне. Так студенты, испытывающие одновременно потребность в самопознании и способные к самосовершенствованию, продемонстрировали более высокий уровень удовлетворённости качеством жизни в сравнении с теми, кто не готов познавать себя и(или) не способен к самоизменениям. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что наличие в жизни работы и(или) учебы позволяет оказываться в ситуации, когда молодой человек реализующий реальный опыт деятельности не просто познает себя в нем, но и для него становится возможным увидеть результаты своей деятельности, что является мотивом к дальнейшему развитию и самосовершенствованию. Интересным в полученных результатах, на наш взгляд, можно считать то, что удовлетворенность респондентами своим здоровьем и теми достижениями, которые уже успели случиться в их жизни, также выступает условием их готовности к саморазвитию, даже при отсутствии желания продолжать себя познавать или неспособности себя изменить.

Если обратиться к различиям между группами студентами, отличающимися по показателям готовности к саморазвитию, то можно увидеть, что молодые люди ориентированные на самопознание, но не способные по разным причинам себя изменить, отличаются меньшей удовлетворенностью тем, как складывается их общение с близкими и(или) друзьями, внешней и(или) внутренней поддержкой, отличаются меньшим оптимизмом и более высоким уровнем напряженности и пониженным настроением, а также отмечают невысокую способность управления собой и всем тем, что с ними происходит на данном этапе жизненного пути.

Обращаясь к общему индексу удовлетворенности молодыми людьми качеством их жизни, можно отметить следующее. Среди респондентов, продемонстрировавших более высокую удовлетворенность качеством жизни, на статистически значимом уровне чаще встречаются те, кто ориентирован на самосовершенствование в отличие от респондентов с более низкими показателями удовлетворенности качеством своей жизни. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что

позитивное отношение к тому, что окружает молодых людей сегодня и то, что происходит сегодня в их жизни, может являться мотивирующим фактором к самосовершенствованию, появляется желание изменить себя.

Выводы. Подводя итоги исследования, направленного на поиск связей между такими явлениями, как психологическое благополучие и готовность к саморазвитию личности, находящейся на этапе профессиональной подготовки, можно отметить, что наличие в жизни молодых людей гармонии между желаемым и не желаемым (позитивными и негативными эмоциями) позволяет им в большей степени ориентироваться на рост собственного «Я». Во многом это обеспечивается такими условиями в жизни современной молодежи, как возможность получать образование или трудиться. Именно условиях учебно-профессиональной деятельности появляется опыт приобретения первых личных успехов, расширения круга межличностных контактов, что позволяет получить эмоциональную поддержку от других и увидеть примеры саморазвития у окружающих. Молодые люди, пробующие себя в социальных ролях студента или работника, большей степени ощущают поддержку внешнюю (социальную), что также может стать предпосылкой к их самосовершенствованию и самоизменению. В свою очередь все, что связано с эмоционально-волевой сферой в контексте психологического благополучия (позитивный взгляд на жизнь, хорошее настроение, ощущение комфорта и способность контролировать свое поведение) также оказывает положительное влияние на готовность личности к саморазвитию.

Литература:

1. Водопьянова, Н.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.С. Водопьянова, Е.С. Старченко. – Москва: Юрайт, 2025. – 299 с.
2. Водяха, С.А. Предикторы психологического благополучия студентов / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70-74
3. Голубева, Е.В. Профессиональная готовность студентов, ориентированных на саморазвитие / Е.В. Голубева // Образовательный вестник «Сознание». – 2022. – Т. 24. – № 7. – С. 4-11
4. Дехтяренко, А.А. Предикторы психологического благополучия / А.А. Дехтяренко, Е.И. Шлягина, А.Н. Гусев // Вопросы психологии. – 2022. – Т. 68. – № 2. – С. 135-146
5. Дубровина, И.В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 9-21
6. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1999. – 245 с.
7. Зубок, Ю.А. Жизнедеятельность молодежи в изменяющейся реальности: противоречия саморегуляции / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2020. – Т. 13. – № 6. – С. 215-231
8. Калинина, Н.В. Саморазвитие и самореализация как тенденции модного поведения молодежи / Н.В. Калинина // Страховские чтения. – 2020. – № 28. – С. 150-155
9. Лаврова, М.А. Особенности саморегуляции и качества жизни людей в старшем возрасте / М.А. Лаврова, М.П. Харитонова // Национальный психологический журнал. – 2023. – Т. 18. – № 2. – С. 79-90
10. Леонтьев, Д.А. Позитивная психология – повестка нового столетия / Д.А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 36-58
11. Леонтьев, Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля / Д.А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 14-37
12. Наследов, А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д. Наследов. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 416 с.
13. Неверова, Н.В. Формирование готовности студентов к саморазвитию / Н.В. Неверова, Е.В. Максимова // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 1. – С. 140-145
14. Осин, Е.Н. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 2(155). – С. 117-142
15. Полякова, О.Б. Специфика метапрограммы стремлений и саморазвития представителей социономических профессий / О.Б. Полякова, Т.И. Бонкало // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2024. – № 11. – С. 77-82
16. Потемкин, В.К. Самопознание, самопоиск и саморазвитие молодежи в современной России / В.К. Потемкин // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2021. – № 4. – С. 61-68
17. Рассказова, Е.И. Методики оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические характеристики русскоязычной версии / Е.И. Рассказова // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 81-90
18. Рассказова, Е.И. Диагностика качества жизни в психотерапии: апробация русскоязычной версии методики М. Фриша / Е.И. Рассказова, Ю.Ю. Неяскина, Д.А. Леонтьев, О.С. Ширяева // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 1. – С. 8-29
19. Селигман, М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – Москва: София, 2006. – 368 с.
20. Степченко, Т.А. Готовность к саморазвитию старших подростков с различной познавательной мотивацией / Т.А. Степченко, Л.П. Петухова, И.И. Киютина, Е.В. Елисеева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 367-374
21. Чиксентмихайи, М. Поток: психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2021. – 464 с.
22. Andrews, F.M. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality / F.M. Andrews, S.B. Withey. – New York: Plenum Press, 1976. – 455 p.
23. Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.
24. Diener, E. Subjective well-being / E. Diener // Psychological Bulletin. – 1984. – Vol. 95. – P. 542-575
25. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727
26. Warr, P. A study of psychological well-being / P. Warr // British Journal of Psychology. – 1978. – Vol. 69. – № 1. – P. 111-121

УДК 159.9
кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ СО СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ БОЛЕЕ 10 ЛЕТ

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос психологических особенностей межличностных отношений супругов со стажем семейной жизни более 10 лет. В статье представлены результаты изучения удовлетворённости браком, способности супругов к самоанализу и осмыслению своих действий и чувств, преобладающие стили поведения супругов в браке со стажем семейной жизни 10-20 лет. Проведен анализ литературы, посвященной вопросу межличностных отношений супругов. Была выдвинута гипотеза о том, что показатели межличностных отношений (такие как стиль взаимодействия по Т. Лири и уровень рефлексии) связаны с удовлетворенностью браком у супругов со стажем семейной жизни более 10 лет. Проведенное исследование подтвердило данную гипотезу. Проанализированы результаты проведенного исследования. Также выделены особенности межличностных отношений зрелых супругов. Установлено, что центральными проблемными зонами, обуславливающими кризис отношений в этот период, выступают не столько внешние факторы, сколько внутренние, системные феномены: коммуникативная рутинизация, снижение эмоциональной близости и недостаточный уровень рефлексии, особенно выраженный у мужей.

Ключевые слова: межличностные отношения, удовлетворённость браком, рефлексия, стаж семейной жизни более 10 лет, зрелое супружество.

Annotation. This article raises the issue of the psychological characteristics of interpersonal relationships between spouses with more than 10 years of family life experience. The article presents the results of a study of marital satisfaction, the ability of spouses to introspect and comprehend their actions and feelings, the prevailing behaviors of spouses in a marriage with 10-20 years of family life experience. The analysis of the literature devoted to the issue of interpersonal relations of spouses is carried out. It has been hypothesized that indicators of interpersonal relationships (such as role consistency, style of interaction, etc. Marriage satisfaction and indicators of effective communication (active listening skills, clarity and non-confrontational communication) are associated with spouses with more than 10 years of family life experience. The conducted research has confirmed this hypothesis. The results of the conducted research are analyzed. The features of interpersonal relationships between mature spouses are also highlighted. It has been established that the central problem areas causing the crisis of relationships during this period are not so much external factors as internal, systemic phenomena: communicative routine, decreased emotional intimacy and an insufficient level of reflection, especially pronounced in husbands. The revealed asymmetry between men and women (the predominance of male dominance and a higher level of reflection among wives) deepens the understanding of the gender specifics of experiencing a family crisis and provides an empirical basis for targeted work with married couples.

Key words: interpersonal relationships, satisfaction with marriage, reflection, family life experience of more than 10 years, mature marriage.

Введение. Проблема качества и устойчивости межличностных отношений в браке находится в поле зрения психологической науки на протяжении многих десятилетий.

Важность изучения межличностных отношений супругов со стажем более 10 лет ярко проявилась в период пандемии коронавируса, когда семьи были вынуждены длительное время находиться в замкнутом пространстве. Резкое увеличение интенсивности контактов, совмещение работы и быта в одних и тех же стенах, ограничение внешних социальных связей стали серьезным испытанием для многих пар. Однако и в стабильной, «некризисной» жизни супруги со значительным стажем брака сталкиваются с необходимостью перехода на новый уровень отношений, переосмысления общих целей, поиска баланса между близостью и автономией, преодоления рутины и эмоционального охлаждения.

В рамках данного исследования был проведен анализ работ отечественных ученых, посвященных психологии семьи и супружеских отношений: А.Я. Варги, В.А. Сысенко, Т.М. Мишиной, Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.Г. Сурковой. С целью всестороннего рассмотрения феномена зрелого брака были изучены работы зарубежных авторов: теория «стадий развития семьи» Э. Дюваль, модель семейных систем М. Боуэна, концепция любви как «треугольника» Р. Стернберга, а также исследования удовлетворенности браком в долгосрочной перспективе Дж. Готтмана.

Изложение основного материала статьи. В последнее время, в условиях трансформации семейных ценностей, роста числа разводов и изменения социальных ролей, особый научный интерес приобретает изучение пар, преодолевших десятилетний рубеж совместной жизни. Именно на этом этапе брак перестает держаться на романтической влюбленности и первоначальной страсти, а его прочность начинает определяться более глубокими, зрелыми механизмами взаимодействия. В современном динамичном мире, где супруги сталкиваются с многочисленными вызовами – профессиональной реализацией, воспитанием детей, кризисами возраста, – способность выстраивать и поддерживать качественные отношения становится ключевым фактором семейного благополучия и личного счастья [4; 5; 6]. Часто пары, успешно справлявшиеся с трудностями первых лет, на этапе зрелого брака оказываются не готовы к новым вызовам, что может приводить к росту конфликтности, эмоциональному отдалению и, как следствие, к распаду семьи даже после долгих лет совместной жизни [4; 7].

Супружеские отношения являются элементом системы семейных отношений. Обращает на себя внимание тот факт, что в отличие от других межличностных отношений в семье, эти отношения не родственные. Для общества супружество обеспечивает контроль над воспроизводством населения и сексуальным поведением. С.И. Голод [10] определяет супружество как регулирующееся моральными принципами и внутренними ценностями личностное взаимодействие мужа и жены.

А.В. Петровский [14] выделяет три этапа вхождения человека в новую социальную общность. Если в качестве социальной общности рассматривать семью, супружеские отношения, то эти этапы характерны и для развития супружества. Так, на первом этапе, этапе адаптации, члены семьи усваивают новые нормы и правила. На втором этапе, этапе индивидуализации, каждый супруг ищет способы выделить себя в семье, реализовать свои личные потребности и планы. Если это удаётся, то происходит переход на следующую стадию – стадию интеграции. Если же противоречие между личностью и группой остаётся не разрешённым, происходит дезинтеграция супружеских отношений.

Перспективная модель супружеских отношений предложена Д. Олсоном [12]. При разработке этой модели Олсон

пользовался системным подходом. Основным фактором устойчивости семейных отношений Олсон считает внутрисемейное общение. Сплочённость по Олсону – это чувство эмоциональной близости с другим человеком.

Большое диагностическое значение имеют признаки здоровых семейных отношений, выделенные К. Роджерсом [15] – это преданность, сотрудничество, открытое самовыражение, гибкость отношений, самостоятельность, стремление партнёров к сохранению семьи, совместное переживание трудностей и радостных моментов, взаимопоощрительное поведение членов семьи по отношению друг к другу, искренность и естественность в отношениях. Наиболее релевантной для данного исследования является модель стадий жизненного цикла семьи, предложенная Э. Дювалем, в которой каждая стадия характеризуется специфическими задачами развития и изменениями в структуре отношений между супругами.

Для супругов со стажем более 10 лет ключевое значение приобретает стадия «Зрелой семьи» (стаж брака 10-20 лет). В этот период дети обычно достигают подросткового возраста, что требует от супругов пересмотра родительских ролей в сторону большей автономии и гибкости. Основной задачей для пары становится переход от диады «родители-дети» к повторному фокусированию на супружеских отношениях, которые за предшествующие годы могли претерпеть значительные изменения. Именно на этой стадии часто возникает феномен «синдрома опустевшего гнезда», когда уход взрослых детей из дома обнажает накопившиеся проблемы в коммуникации и эмоциональной близости между супругами [3; 8; 11].

В моделях диадических отношений Л.Я. Гозмана и Н.Л. Ажгихиной [9] кроме аспекта власти вводится и аспект статуса. При этом власть понимается как способность заставлять партнёра что-то делать, а статус – как желание уступать партнёру. Проблему эффективности супружеской коммуникации изучала Л.Л. Баз [2]. Она определяла эффективность по пяти параметрам: доминантность (навязывание одним супругом своей точки зрения, взглядов, способов действий другому), конфликт (личностные характеристики, проявляющиеся в определённых ситуациях или присутствующие постоянно, которые вызывают недовольство одного из партнёров), аффект (положительный или отрицательный эмоциональный фон общения), ясность коммуникации (умение доносить мысль до партнёра) и эффективность коммуникации (достижение поставленных целей с помощью общения).

Рассматривая супружеское взаимодействие, нельзя упустить из внимания точку зрения В.Н. Дружинина, который считает, что в семье в первую очередь реализуются отношения власти: доминирования – подчинения [13]. По мнению В.Н. Дружинина основным условиям устойчивости семьи является доминирование одного из супругов.

В.А. Сысенко [16] считает, что важнейшим фактором удовлетворённости браком является степень удовлетворённости всех потребностей личности. И.С. Адмиральская [1] показала, что кривая зависимости удовлетворённости браком от стажа брака имеет U-образную форму: высокая первоначально, со временем удовлетворённость начинает снижаться, достигая своего минимума на этапе 12-18 лет супружеского стажа, затем удовлетворённость начинает расти, но более медленным темпом.

В нашем исследовании приняли участие 30 супружеских пар (60 человек) со стажем семейной жизни от 10 до 20 лет, проживающие в г. Н. Новгороде. Средний возраст респондентов – 38 лет.

В ходе изучения литературных источников по проблеме межличностных отношений супругов более 10 лет нами была предложена гипотеза:

Мы предполагаем, что показатели межличностных отношений (такие как ролевая согласованность, стиль взаимодействия по Т. Лири и уровень рефлексии) связаны с удовлетворенностью браком и показателями эффективной коммуникации (навыки активного слушания, ясность и неконфликтность общения) у супругов со стажем семейной жизни более 10 лет.

Для достижения цели и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования:

– опросник межличностных отношений (ОМО) Т. Лири, тест на удовлетворенность браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), методика «Диагностика уровня развития рефлексии» (А.В. Карпов).

– методы математической обработки.

В качестве ключевого метода диагностики субъективной оценки супругами качества их отношений был использован тест на удовлетворенность браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко). Данная методика позволяет выявить степень осознания спутника жизни как личности и партнера, общность интересов и ценностей, эмоциональную близость и согласованность в ведении домашнего хозяйства. У 72% респондентов (объединенная группа «абсолютно благополучных» и «благополучных») диагностируется устойчивая положительная оценка своего брака. Это свидетельствует об успешном преодолении кризисных периодов и гармонизации отношений на этапе семейной жизни от 10 до 20 лет. Вместе с тем, у 28% опрошенных выявлен низкий или нестабильный уровень удовлетворенности, что указывает на наличие скрытых или открытых проблем в их супружеских отношениях.

Проведенный анализ по тесту на удовлетворенность браком позволил установить, что для большинства исследуемых супружеских пар характерен средний и высокий уровень благополучия семейных отношений. При этом выявленная группа супругов с низкими показателями (11%) требует более детального изучения в контексте взаимосвязи с другими параметрами межличностных отношений.

Для углубленного изучения структуры межличностного взаимодействия в супружеских парах был применен Опросник межличностных отношений (ОМО) Т. Лири. Данная методика позволила диагностировать преобладающие стили поведения супругов в браке, выраженность таких характеристик, как доминирование-подчинение и доброжелательность-враждебность, а также выявить специфику взаимной перцепции. Первичный анализ данных был направлен на определение наиболее типичных стилей межличностного поведения в выборке. в общей выборке преобладают адаптивные стили поведения, ориентированные на социальное сотрудничество и покорность. Наиболее представленными оказались стили «Зависимый-послушный» (20%) и «Сотрудничающий-конвенциальный» (18%), что может свидетельствовать о стремлении к гармонии и избегании конфронтации в браке на данном этапе.

С целью выявления взаимосвязи между характером межличностной перцепции и удовлетворенностью браком был проведен корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) между показателями методики ОМО и теста на удовлетворенность браком. Данные демонстрируют наличие устойчивых статистически значимых связей. Показана прямая положительная связь между удовлетворенностью браком и такими стилями поведения, как «Ответственно-великодушный» и «Сотрудничающий-конвенциальный». Напротив, стили «Прямолинейный-агрессивный» и «Недоверчивый-скептический» имеют сильную отрицательную связь с удовлетворенностью, то есть их выраженность снижает общую оценку качества брака.

Проведенный анализ подтвердил гипотезу о наличии специфических особенностей межличностных отношений у супругов со стажем семейной жизни 10-20 лет. Установлено, что для выборки в целом характерна ориентация на кооперацию и покорность. Выявлены гендерные различия: мужчины значимо более склонны к доминированию в отношениях. Надежно доказана взаимосвязь между стилем межличностного поведения и удовлетворенностью браком: конструктивные и доброжелательные стили повышают удовлетворенность, в то время как агрессивные и скептические –

снижают ее.

В рамках эмпирического исследования для диагностики способности супругов к самоанализу и осмыслению своих действий и чувств была применена методика «Диагностика уровня развития рефлексии» (А.В. Карпов). У подавляющего большинства испытуемых (63%) диагностирован средний уровень рефлексии. Это свидетельствует о том, что в целом супруги склонны к периодическому анализу своих поступков и чувств, однако данный процесс не носит систематического и глубоко осознанного характера. Высокий уровень рефлексии, предполагающий постоянную и целенаправленную работу самопознания, выявлен у 22% респондентов. Низкий уровень, характеризующийся поверхностным отношением к самоанализу, наблюдается у 15% участников исследования.

Для более детального анализа способности к самоанализу в контексте семейных отношений была проведена дифференциация результатов внутри супружеских пар. Это позволило выявить особенности рефлексивной комплементарности (взаимодополняемости) партнеров. Анализ данных показывает, что в 60% супружеских пар наблюдается гармоничное или близкое к гармоничному сочетание уровней рефлексии, что является благоприятным фактором для конструктивного диалога и совместного преодоления трудностей. Однако у 40% пар (дисгармоничный асимметричный и низкорефлексивный типы) выявлены потенциальные зоны риска. В первом случае (17%) конфликтогенным фактором может выступать неспособность одного из партнеров адекватно осмысливать свои чувства и действия, в то время как второй склонен к их глубокому анализу. Во втором случае (23%) общая низкая рефлексивность пары может препятствовать своевременному выявлению и обсуждению проблем в отношениях.

Таким образом, результаты, полученные с помощью методики А.В. Карпова, позволяют констатировать, что, хотя большинство супругов демонстрируют базовую способность к самоанализу, ее уровня часто недостаточно для эффективного осмысления сложных аспектов долгосрочных семейных отношений. Выявленные дисбалансы в рефлексивной сфере у значительной части пар требуют целенаправленной психокоррекционной работы.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют о в целом благополучном состоянии межличностных отношений в исследуемой выборке. Подтверждением этому является преобладание среднего и высокого уровня удовлетворенности браком у большинства респондентов (72%). Супруги демонстрируют сходную общую оценку качества своих отношений, так как статистически значимых различий между мужчинами и женщинами по интегральному показателю удовлетворенности браком выявлено не было.

Анализ данных выявил специфическую структуру межличностного взаимодействия в парах. Установлено, что для супругов характерна ориентация на кооперативные и зависимо-послушные стили поведения, что отражает стремление к сохранению гармонии и избеганию конфронтации. Однако выявлена существенная проблема в сфере ролевого функционирования семьи: более чем у 60% пар обнаружена средняя или низкая согласованность представлений о семейных ролях. При этом доказана сильная отрицательная связь между ролевой рассогласованностью и удовлетворенностью браком, что подтверждает гипотезу о значительном влиянии этого фактора на благополучие супружеских отношений.

Важным результатом исследования стало установление позитивной связи между уровнем развития рефлексии и удовлетворенностью браком. Это подтверждает теоретическое предположение о том, что способность к самоанализу и осмыслению своих действий и чувств является ключевым психологическим ресурсом для поддержания качества долгосрочных отношений.

Литература:

1. Адмиральская, И.С. Отношение супругов к себе и друг к другу и удовлетворенность браком / И.С. Адмиральская // Психологическая наука и образование. – 2008. – Т. 13. – № 5. – С. 5-11. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n5/19645 (дата обращения: 06.02.2026)

2. Баз, Л.Л. Способ оценки особенностей взаимодействия в диаде (на примере решения супругами совместной задачи) / Л.Л. Баз // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 4. – С. 26-30

3. Берн, Э. Трансакционный анализ в психотерапии / Э. Берн. – Санкт-Петербург: Братство, 2015. – 368 с.

4. Боулби, Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Д. Боулби. – Москва: Академический проект, 2004. – 342 с.

5. Браун, Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 352 с.

6. Вацлавик, П. Психология межличностных коммуникаций / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 310 с.

7. Волкова, А.Н. Методические приёмы диагностики супружеских отношений / А.Н. Волкова, Т.М. Трапезникова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110-117

8. Волобуев, Я.В. Индивидуальные ценности: виды ценностей как критериев выбора / Я.В. Волобуев // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2022. – № 2(71). – С. 145-152

9. Гозман, Л.Я. Психология симпатий / Л.Я. Гозман, Н.Л. Ажгихина. – Москва: Знание, 1988. – 94 с.

10. Голод, С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / С.И. Голод. – Ленинград, 1984. – 136 с.

11. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 576 с.

12. Грюнвальд, Б.Б. Консультирование семьи: практическое руководство / Б.Б. Грюнвальд, Г.В. Макаби. – Москва: Когито-центр, 2014. – 415 с.

13. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 176 с.

14. Петровский, А.В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 31-35

15. Роджерс, К. Психология супружеских отношений: возможные альтернативы / К. Роджерс. – Москва, 2002. – 287 с.

16. Сысенко, В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы, условия / В.А. Сысенко. – Москва: Финансы и статистика, 1981. – 199 с.

УДК 159.923
кандидат социологических наук, доцент Науменко Марина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат психологических наук, доцент Мозговая Наталья Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат филологических наук, доцент Макаров Александр Викторович
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
Ростовский государственный экономический университет (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ, ФУНКЦИЙ ГРАНИЦЫ И ЛИЧНОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА У ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу специфики взаимосвязи жизнестойкости, функции границы и особенности личностного пространства у одаренных старшеклассников. Респонденты обучаются в Региональном центре выявления и поддержки одаренных детей г. Ростова-на-Дону. Во введении актуализируется проблема основных психологических понятий на примере современных подростков. Представлен соответствующий методологический аппарат. Проведен теоретический обзор исследований уровней жизнестойкости, функций границы личностного пространства. Предложен анализ современных исследований по данным психологическим категориям. В основной части представлены результаты проведённого эмпирического исследования. Кроме этого перечисляются методики и методы, применявшиеся с целью сбора и анализа данных. Формулируются выводы относительно существования особенности взаимосвязи жизнестойкости, функций границы и личностного пространства одаренных старшеклассников. Также акцентируется внимание на разности выявленных значимых взаимосвязях, полученных при статистическом анализе каждой из исследуемых групп.

Ключевые слова: жизнестойкость, функция границы пространства, личностное пространство, одаренные старшеклассники

Annotation. The article is devoted to the analysis of the specifics of the relationship between resilience, the function of boundaries and the features of personal space in gifted high school students. The respondents study at the Regional Center for the Identification and Support of Gifted Children in Rostov-on-Don. In the introduction, the problem of basic psychological concepts is actualized using the example of modern adolescents. The corresponding methodological framework is presented. A theoretical review of research on the levels of resilience, functions of the boundary of personal space has been conducted. An analysis of modern research on these psychological categories is proposed. The main part presents the results of an empirical study. In addition, the techniques and methods used to collect and analyze data are listed. A conclusion is formulated regarding the existence of a feature of the relationship between resilience, functions of the border and personal space of gifted high school students. Attention is also focused on the difference between the identified significant relationships obtained in the statistical analysis of each of the studied groups.

Key words: resilience, space boundary function, personal space, gifted high school students.

Введение. Достаточно интересным представляется нам изучение суверенности психологического пространства, функции границы личности и жизнестойкости в подростковом возрасте в рамках такого показателя, как одаренность. Заметим, что в процессе изучения мы столкнулись с проблемой в поиске материала. И пришли к выводу, что исследований, именно, по изучению суверенности психологического пространства и функций границы личности одарённых подростков на сегодняшний день в психологии не проводилось. Чего не скажешь об исследовании жизнестойкости у одаренных по сравнению со школьниками из общеобразовательных учреждений, при чем, как в зарубежной, так и отечественной психологии.

В последнее десятилетие в отечественной психологии наблюдается рост исследований пространственно-средового подхода (С.К. Нартова-Бочавер), а именно, психологического пространства личности, его суверенности, границы, паттернов поведения, регулирующих пределы социального, личностного, бытийного, ментального пространства человека [7]. Состояние и сохранность психологического пространства, целостность и суверенность его границ определяют и отражают состояние психического здоровья человека [7; 5]. Поэтому важно изучать эти показатели в работе с одаренными школьниками, тем более в подростковом возрасте – возрасте больших перемен, сложностей взросления.

На современном этапе развития науки известно, что в психологии изучены на выборках одаренных учащихся такие показатели как жизнестойкость (устойчивость, сопротивляемость), стратегии совладания в разных ситуациях, а также саморегуляция в учебной деятельности [7; 4]. При этом сложно сопоставить результаты проведенных исследований вследствие различий в определении авторами одаренности, а также в связи с использованием различного психодиагностического инструментария для изучения личностных ресурсов.

В процессе аналитического обзора исследований, посвященных ресурсам психологического благополучия одаренных учащихся, в том числе жизнестойкости несмотря на высокую актуальность проблемы, число отечественных исследований по сравнению с зарубежными крайне незначительно. Интерес к личностным характеристикам одаренных школьников, в том числе в контексте ресурсов психологического пространства личности, его суверенности, жизнестойкости, начал формироваться в последнее десятилетие в психологии в связи с востребованностью специализированных программ для одаренных детей. Соответственно, актуальность данной тематики достаточно востребованная, ее цель, в дополнении научного знания по разным личностным характеристикам школьников, в том числе одаренных.

На современном этапе развития науки психологами выявлено, что, именно, раннее развитие у детей абстрактного мышления и формальных операций становятся в будущем толчком, способствующим одаренным детям развивать устойчивость, а с возрастом проявлять и жизнестойкость ко многим жизненным неурядицам.

Так в исследовании А. Бен-Илияху в 2019 г. подтверждается тот факт, что у одаренных подростков имеется больше связей между мотивацией, жизнестойкостью и саморегулируемым обучением, чем у обычных старшеклассников. Нацеленность на овладение мастерством, преодоление себя, используя качества жизнестойкости в определенной сфере причина проявления разных форм саморегулируемого обучения для одаренных учащихся [9].

2020 году К. Хуанг, Ю. Чен и др., исследуя роль жизнестойкости в преодолении эмоциональных и поведенческих проблем у одаренных подростков, обнаружили, что она повышается при специальной работе с этими школьниками по повышению индивидуальной осознанности и тренировке жизненных навыков [11]. Отечественные исследователи О.И. Титова и Е.Л. Холодцева обнаружили, что показатели жизнестойкости: вовлеченность в жизнь, контроль ситуации,

принятие риска, по-разному меняются в процессе социально-психологической адаптации одаренных учащихся к условиям образовательной среды специализированного интерната [8]. Далее В.И. Моросановой и Е.И. Щеблановой определено, что одаренные подростки превосходят своих сверстников по общему уровню осознанной саморегуляции и регуляторным процессам планирования, моделирования и программирования [6]. Ученые обнаружили, что именно осознанная саморегуляция, тактика жизнестойкости школьников в большей степени определяет их академическую успеваемость.

Таким образом, использование одаренными школьниками инициативности и самостоятельности – это связующее звено между мотивационной сферой, интеллектом и системой, осознанной саморегуляции, жизнестойкости субъекта учебной деятельности.

Изучение данных феноменов еще раз демонстрирует неоднозначность их проявления в подростковом возрасте, особенно в среде одаренных. При изучении этих личностных показателей мы четко видим формирование разной поведенческой активности, стремящейся стать ресурсной базой для развития одаренной личности. Жизненная стойкость важная характеристика любого человека, но в подростковом возрасте, в обычных условиях жизни ее достаточно трудно развивать, поэтому одаренная среда может стать тем самым вызов в жизни личности, повлиять на вырабатывание этого показателя. Вместе с тем и суверенность границы личностного пространства помогает растущему индивиду преодолевать сомнения, боязни при выборе решения, отстаивании собственной позиции. Все, исследуемые параметры органично вплетены в жизнь любого человека и изучать их на примере одаренности – это значит видеть отличительные особенности по сравнению с ребятами из общеобразовательных учреждений. И тем и другим важный психологическая поддержка в развитии личностного потенциала возможностей, в постоянно меняющихся условиях жизни, образования.

Все вместе данные личностные показатели дают человеку возможность реализовать себя разносторонне, а при изучении в рамках одаренности. В процессе анализа разных научных работ по вопросу суверенности психологического пространства одаренных личностей, мы увидели, что исследований практически нет, особенно на подростковом возрасте, но такая тематика считается востребованной, так как это связано с представлением ресурса сохранения и развития личности. Изучение состояния границ одаренного субъекта в разных сферах жизни, показывает на обеспечивающее его социальное и личное благополучие.

Изучение данных личностных показателей у одаренных подростков, в том числе несколько месяцев вдали от привычных условий дома, повседневности помогает понять, как сопровождающим этих детей психологам, администрации помочь справиться со стрессовыми условиями пребывания в интернате, а иногда и с состоянием безнадёжности, временного разочарования в своих способностях, поиска жизнестойких ресурсов. Однако отсутствие благоприятных условий пребывания, например, на олимпиадах, конкурсах, в новом социальном окружении порой конструктивно сказывается на активизации личностного потенциала, одаренного ребёнка.

Целью нашего исследования было изучение особенности жизнестойкости, суверенности личностного пространства и функции границы у одаренных школьников старшего подросткового возраста. В исследовании приняли участие 135 старших школьника обоего пола в возрасте 15-17 лет, из них 79 одаренных старшеклассников и 56 – нормотипичных. Исследование проводилось на базе Регионального центра выявления и поддержки одаренных детей (г. Ростов-на-Дону) и общеобразовательных школ г. Армавира.

Методики исследования: 1. Тест жизнестойкости С. Мадди (перевод и адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова) [2; 3]; 2. Методика «Психологическая граница личности» Т.С. Леви [1]; 3. Тест-опросник «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер) [7]. Методы математической обработки полученных данных корреляционный анализ Спирмена (пакет статистических программ «SPSS 26.0»)

Изложение основного материала статьи. В этой части эмпирического исследования, которое продолжится и дальше, мы обратились к изучению взаимосвязи жизнестойкости, функций границ и личностного пространства, именно, одаренных старшеклассников. С целью выявления взаимосвязи был проведен корреляционный анализ с помощью критерия Спирмена. На рисунках 1 и 2 представлены выявленные значимые корреляционные связи.

На рисунке 1 отражены значимые корреляционные связи между жизнестойкостью и измерениями психологического пространства личности.

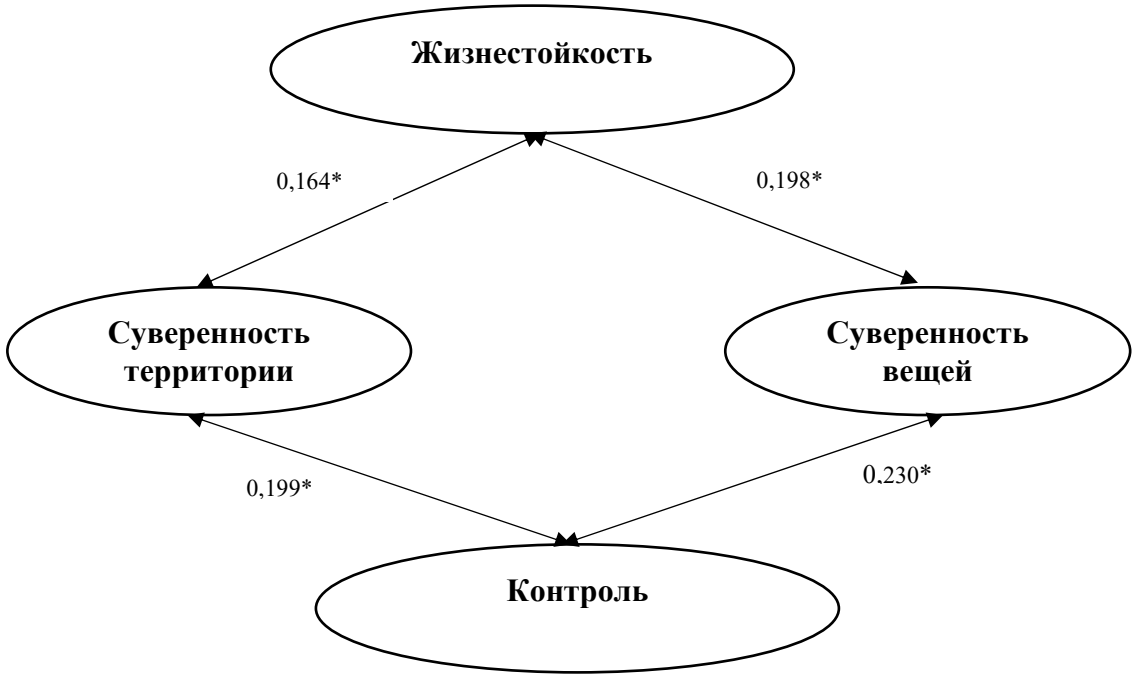


Рисунок 1. Значимые корреляционные связи между показателями жизнестойкости и психологическим пространством личности

Как показывают данные, представленные на рисунке из всех компонентов жизнестойкости слабая значимая положительная связь выявлена между контролем и такими измерениями суверенности психологического пространства личности, как суверенность территорий (r=0,199, p=0,030) и суверенность вещей (r=0,230, p=0,012).

Эти же измерения психологического пространства личности значимо положительно взаимосвязаны с общим уровнем жизнестойкости (r=0,164, p=0,044 и r=0,198, p=0,031 соответственно).

Следовательно, чем более выражены суверенность территории и суверенность вещей, тем выше контроль и жизнестойкость., т.е. чем жесте территориальные границы старшеклассника и признание его права на личную собственность, тем более выражена уверенность старшеклассников в возможности влиять на происходящее, брать ответственность за свою деятельность и жизнь, и тем выше стрессоустойчивость, устойчивость к формированию нервно-психического напряжения. Можно сказать, что одаренные старшеклассники чувствуют себя хозяином положения в своем личном пространстве и могут контролировать происходящее вокруг, они способны отстаивать границы собственности и территории, что повышает уверенность в себе, чувство самоэффективности, понимание, что они могут защитить свои интересы и добиться желаемого.

На рисунке 2 представлены значимые корреляционные связи между функциями психологических границ личности и измерениями психологического пространства личности одаренных старшеклассников.

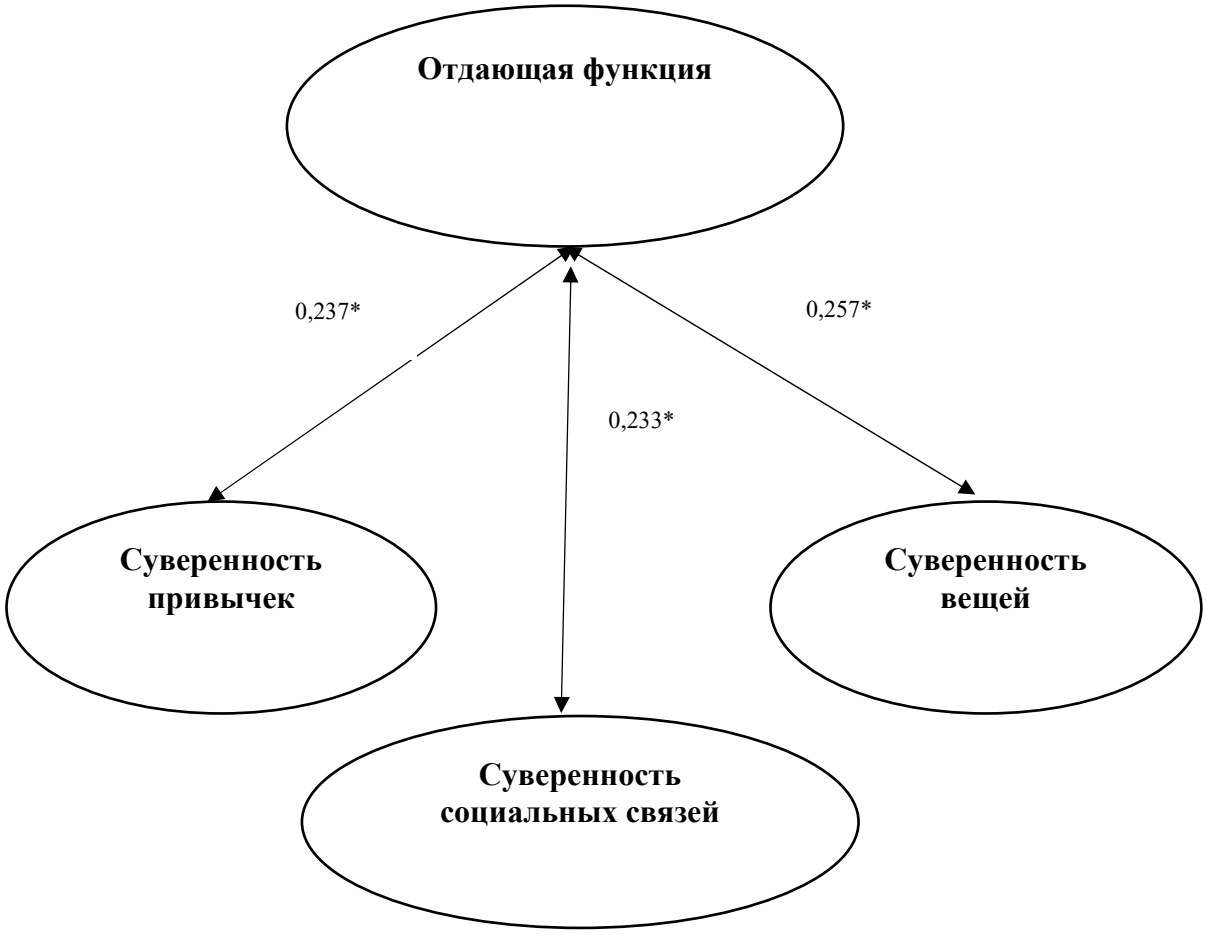


Рисунок 2. Значимые корреляционные связи между показателями функций границ и психологическим пространством личности

Из рисунка видно, что из всех психологических функций границы личности, значимые корреляционные связи выявлены только по отдающей функции. Она значимо положительно коррелирует с тремя измерениями психологического пространства: суверенность привычек (r=0,237, p=0,042), суверенность вещей (r=0,257, p=0,041) и суверенность социальных связей (r=0,233, p=0,046), т.е. чем выше развита способность личности выражать свои мысли, чувства, идеи и убеждения, чем больше старшеклассники могут раскрыться и транслировать свой внутренний мир окружающим, тем выше выражен контроль над своими поведенческими паттернами, самостоятельность в выборе друзей и контактов и значимость и неприкосновенность личных вещей.

Таким образом, открытые для близких и доверительных отношений одаренные старшеклассники склонны контролировать свои привычки, поведение, социальные контакты и вещи. Они способны выстраивать теплые доверительные отношения, не жертвуя при этом своей индивидуальностью и независимостью. Они чувствуют, что их жизнь в их руках, контролируя себя, людей в своем окружении и личную собственность.

Существует взаимосвязь между жизнестойкостью и некоторыми компонентами психологического или личностного пространства: с ростом суверенности территории и суверенности вещей, возрастает уровень контроля и жизнестойкости. Наличествует взаимосвязь между отдающей функцией психологической границы и некоторыми компонентами психологического пространства личности: чем выше развита способность личности выражать свои мысли, чувства, идеи и убеждения, чем больше старшеклассники могут раскрыться и транслировать свой внутренний мир окружающим, тем выше выражен контроль над своими поведенческими паттернами, самостоятельность в выборе друзей и контактов и значимость, и неприкосновенность личных вещей.

Выводы. Выявлены взаимосвязи между жизнестойкостью, функциями психологических границ и психологическим пространством личности у одаренных старшеклассников:

– чем более выражены суверенность территории и суверенность вещей, тем выше контроль и жизнестойкость, т.е. чем жестче территориальные границы старшеклассника и признание его права на личную собственность, тем более выражена уверенность старшеклассников в возможности влиять на происходящее, брать ответственность за свою деятельность и жизнь, и тем выше стрессоустойчивость, устойчивость к формированию нервно-психического напряжения;

– чем выше развита способность личности выражать свои мысли, чувства, идеи и убеждения, тем больше старшеклассники могут раскрыться и транслировать свой внутренний мир окружающим, тем выше выражен контроль над своими поведенческими паттернами, самостоятельность в выборе друзей, значимость и неприкосновенность личных вещей;

– значимых взаимосвязей между жизнестойкостью и функциями психологических границ не выявлено.

Таим образом, полученные данные могут использоваться психологами, администрацией школы и специализированными образовательными учреждениями, выявляющими и поддерживающими одаренных детей, как в индивидуальной работе, так и групповой с учетом их личностных характеристик жизнестойкости, суверенности психологического пространства и границ личности в старшем подростковом возрасте.

Литература:

1. Леви, Т.С. Динамика психологических границ в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении / Т.С. Леви // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 36-41

2. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.

3. Мадди, С. Теория личности. Сравнительный анализ / С. Мадди. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 369 с.

4. Мозговая, Н.Н. Суверенность психологического пространства личности и доверия к себе у студентов с разным уровнем социального интеллекта / Н.Н. Мозговая // Психология обучения. – 2019. – № 6. – С. 15-28

5. Мозговая, Н.Н. Функция границы личности, жизнестойкости у студентов с разным локусом контроля / Н.Н. Мозговая, Н.Г. Манвелян // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 297-301

6. Моросанова, В.И. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков / В.И. Моросанова, Е.И. Щебланова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – № 3. – С. 18-32

7. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическое пространство личности: монография / С.К. Нартова-Бочавер. – Москва: Флинта, 2016. – 290 с.

8. Титова, О.И. Жизнестойкость как фактор социально-психологической адаптации одаренных школьников / О.И. Титова, Е.Л. Холодцева // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2017. – Т. 2. – № 4(8). – С. 43-70

9. Ben-Eliyahu, A. A situated perspective on self-regulated learning from a person-by-context perspective / A. Ben-Eliyahu // High Ability Studies. – 2019. – Vol. 30. – № 1-2. – P. 199-236. – DOI: 10.1080/13598139.2019.1568828

10. Huang, C.C. Mindfulness, life skills, resilience, and emotional and behavioral problems for gifted low-income adolescents in China / C.C. Huang, Y. Chen // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – 594 p. – DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00594

Психология

УДК 158.8

кандидат психологических наук, доцент Прокопьева Светлана Александровна
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В содержании статьи описано оригинальное исследование самоактуализациии у сотрудников пенитенциарных учреждений. Основные работы в рамках изучения темы психологической готовности направлены на описание различные ее компонентов. Наше исследование предполагает описание самоактуализации, как условия развития данного феномена. Следует отметить, что в развитии психологической готовности профессиональной деятельности большое значение играет стаж работы в рамках профессии. Развитие компонентов самоактуализации в процессе накопления профессионального опыта, будет способствовать прояснению развития психологической готовности профессиональной деятельности. Выборка эмпирического исследования включала сотрудников уголовно-исполнительной системы с разным стажем служебной деятельности. Основным метод исследования выступал формализованный метод тестов. Как мы можем констатировать, существуют различия в развитии самоактуализации у сотрудников пенитенциарных учреждений с разным стажем работы. Анализируя результаты, мы наблюдаем, что более опытные сотрудники демонстрируют гибкость, самопринятие, самоуважение, креативность, что выступаем условием профессиональной готовности к выполнению профессиональной деятельности. Отметим, что процесс самоактуализации личности представляет собой особое состояние соответствия направленности и возможностей в контексте раскрытия профессионального потенциала пенитенциарного служащего.

Ключевые слова: самоактуализация, психологическая готовность, профессиональная деятельность, пенитенциарная система.

Annotation. The article describes an original study of self-actualization among employees of penitentiary institutions. The main focus of the study is on describing various components of psychological readiness. Our research aims to explore self-actualization as a condition for the development of this phenomenon. It is important to note that work experience within the profession plays a significant role in the development of psychological readiness for professional activities. The development of self-actualization components through the accumulation of professional experience will contribute to a better understanding of the development of psychological readiness for professional activities. The sample of the empirical study included employees of the penal system with different lengths of service. The main research method was the formalized test method. As we can see, there are differences in the development of self-actualization among employees of penitentiary institutions with different work experience. Analyzing the results, we observe that more experienced employees demonstrate flexibility, self-acceptance, self-respect, and creativity, which are essential for professional readiness. It is important to note that the process of self-actualization is a unique state of alignment between goals and capabilities in the context of unlocking the professional potential of a penitentiary employee.

Key words: self-actualization, psychological readiness, professional activity, and the penal system.

Введение. Профессиональная самоактуализация как процесс и состояние постоянного раскрытия своего

профессионального потенциала [1], обновления профессиональных целей и стремления к профессиональной реализации обуславливает высокую приверженность профессии, как важной составляющей целостного бытия. Готовность к профессиональной самоактуализации как состояние, при котором индивид, готов развиваться и реализовываться в профессиональной деятельности., а удовлетворенность работой основана на психологической готовности к выполнению определенных профессиональных навыков.

Изложение основного материала статьи. Проведённый анализ эмпирических данных демонстрирует, что стаж работы в УИС оказывает значительное влияние на социализированность личности сотрудников, тем самым может свидетельствовать о психологической готовности к выполнению специфической профессиональной деятельности. Следует отметить, что в выборку эмпирического исследования вошли сотрудники уголовно-исполнительной системы с разным стажем службы (ЭГ-1 – стаж 1-10 лет и ЭГ-2 стаж 10-20 лет). Предполагаем, что стаж профессиональной деятельности может отражать процесс профессионального и личностного роста и развитию профессиональной готовности к профессиональной деятельности.

Таблица 1

Сравнительный анализ средних и эмпирических значений (U-критерий Манна-Уитни) в экспериментальных группах, по методике самоактуализационный тест САТ

Шкала	ЭГ-1	ЭГ-2	Эмпирическое значение
БАЗОВЫЕ ШКАЛЫ			
Компетентности во времени	6,5	8,7	87
Поддержки	6,7	8,8	74
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ШКАЛЫ			
Ценностных ориентации	7,2	9,4	78
Гибкости поведения	5,4	7,8	82
Сензитивности к себе	6,1	8,2	95
Спонтанности	7,9	5,4	91
Самоуважения	5,4	8,5	79
Самопринятия	6,8	7,9	86
Представлений о природе человека	7,9	8,2	92
Синергии	6,2	7,5	75
Принятия агрессии	4,3	7,9	62
Контактности	5,4	6,8	68
Познавательных потребностей	5,8	8,5	79
Креативности	4,2	9,2	82

В ЭГ-1 по шкале «Компетентность во времени» средний балл составил 6,5., тогда как в ЭГ-2 балл значительно выше и составляет 8,7. Разница в показателях компетентности во времени между группами может быть объяснена несколькими факторами. Во-первых, с увеличением стажа работы сотрудники получают больше опыта в планировании и организации рабочего процесса. Они учатся на своих ошибках и перенимают лучшие практики у более опытных коллег. Во-вторых, сотрудники с большим стажем, как правило, занимают более ответственные должности, что требует от них более высокого уровня компетентности во времени. Они должны уметь координировать работу других сотрудников, делегировать полномочия и контролировать выполнение поставленных задач. В-третьих, с течением времени сотрудники лучше адаптируются к специфике работы в УИС, где часто возникают непредвиденные ситуации и требуется оперативное реагирование на меняющиеся обстоятельства.

Результаты по шкале «Поддержка» в ЭГ-1 (6,7), в ЭГ-2 (8,8) свидетельствуют о том, что сотрудники формируют более прочные социальные связи в коллективе. Они лучше узнают своих коллег, устанавливают доверительные отношения и учатся эффективно взаимодействовать друг с другом. Более уверенны в своей компетентности и способны брать на себя ответственность за других.

Рассматривая результаты по шкале «Ценностные ориентации» в ЭГ-1 7,2, а ЭГ-2 9,4 важно, чтобы ценностные ориентации молодых сотрудников соответствовали ценностям организации, таким как законность, справедливость, гуманность и профессионализм. Осознание и принятие этих ценностей помогает им принимать правильные решения в сложных ситуациях, руководствоваться моральными принципами и избегать нарушений закона. С увеличением стажа работы сотрудники получают больше опыта в принятии решений в сложных ситуациях, требующих руководствоваться моральными принципами и ценностями организации. Они видят последствия своих действий и учатся на своих ошибках. Также, сотрудники с большим стажем, как правило, занимают более высокие должности и имеют больше возможностей для влияния на ценностные ориентации других сотрудников. Они выступают в роли примеров для подражания и передают свой опыт молодым специалистам.

По шкале «Гибкость поведения» в ЭГ-1 средние значения составили 5,4., тогда как в ЭГ-2 составляет 7,8. Можно предположить, что с увеличением опыта работы сотрудники сталкиваются с большим разнообразием ситуаций, требующих гибкого поведения. Они учатся на своих ошибках и приобретают опыт в принятии нестандартных решений. А также с продолжительностью профессиональной работы сотрудники «впитывают» культуру организации, которая помогает более гибко относиться к инновациям современности.

Результаты по шкале «Сензитивность к себе» в ЭГ – 1 составляют 6,1, а в ЭГ – 2 значительно выше и составляет 8,2. Это свидетельствует о том, что с накоплением опыта сотрудники сталкиваются с большим разнообразием ситуаций, требующих самоанализа и рефлексии. Они учатся на своих ошибках и приобретают опыт в управлении своими эмоциями и поведением.

По шкале «Спонтанность» мы наблюдаем противоположную тенденцию, так ЭГ-1 (7,9), в ЭГ-2 (5,4.). Данные результаты объясняются тем, что деятельность в уголовно-исполнительной системе носит четкий алгоритмизованный характер и соответственно с годами службы формируются определенные алгоритмы действий и тем, самым снижается спонтанность действий.

Анализируя результаты по шкале «Самоуважение» в ЭГ-1 (5,4), в ЭГ-2 (8,5). Это свидетельствует о том, что с накоплением профессионального опыта сотрудники становятся более уверенными в себе и своей компетентности. Опыт работы в УИС научил их ценить свои достижения, принимать свои недостатки и верить в свои силы. Они больше не зависят

от мнения и оценки других людей и способны самостоятельно принимать решения и отстаивать свою точку зрения. Они чувствуют себя уважаемыми и ценными членами коллектива, что положительно сказывается на их мотивации и эффективности работы. Высокий уровень самоуважения позволяет им не бояться совершать ошибки, учиться на них и двигаться вперед.

Средние значения по шкале «Самопринятие» ЭГ-1 (6,8), ЭГ-2 (7,9). Можно предположить, что опыт работы в УИС научил их ценить свои достоинства, признавать свои недостатки и относиться к себе с пониманием и сочувствием. Адекватно воспринимают свои ошибки как часть процесса обучения и развития. Более четко понимают, что все люди разные и у каждого есть свои сильные и слабые стороны. Учатся относиться к себе с любовью и уважением, что положительно сказывается на их психологическом благополучии и эффективности работы.

Рассматривая результаты по шкале «Представления о природе человека» в ЭГ-1 (7,9), ЭГ-2 (8,2). Свидетельствует о том, что с накоплением профессионального опыта сотрудники сохраняют в целом позитивные представления о природе человека. Несмотря на столкновения с негативными проявлениями человеческой природы в условиях исправительного учреждения, они не теряют веры в то, что большинство людей способны к добру и самосовершенствованию. Опыт работы в УИС научил их понимать мотивы поведения осужденных, учитывать их потребности и оказывать им необходимую помощь и поддержку. Они умеют находить индивидуальный подход к каждому осужденному, проявлять к ним уважение и сочувствие, а также устанавливать с ними профессиональные и доверительные отношения.

Результаты по шкале «Синергия» ЭГ-1 (6,2) в ЭГ-21 (7,5). Так, с приобретением и накоплением профессионального опыта сотрудники становятся более способными видеть мир как взаимосвязанное целое и находить общие интересы и цели с другими людьми. Опыт работы в УИС научил их ценить командную, сплоченную работу, учитывать интересы других людей и находить компромиссные решения. Сотрудники понимают, что только совместными усилиями можно достичь поставленных целей и создать благоприятную атмосферу в коллективе. Они умеют устанавливать партнерские отношения с коллегами и клиентами, проявлять к ним уважение и сочувствие, а также эффективно взаимодействовать с разными людьми.

Рассматривая результаты по шкале «Принятие агрессии» ЭГ-1 (4,3), ЭГ-2 (7,9), с накоплением профессионального опыта сотрудники становятся более толерантными, к проявлениям агрессии. Опыт работы в УИС научил их понимать причины агрессивного поведения, контролировать свои эмоции и реагировать на агрессию адекватно и профессионально. Более опытные сотрудники проявляют способность сохранять спокойствие и хладнокровие в сложных ситуациях, умеют устанавливать границы и защищать себя от агрессивных нападок, а также предотвращать эскалацию конфликтов.

При обсуждении результатов по шкале «Контактность» в ЭГ-1 (5,4), ЭГ-2 (6,8). Это свидетельствует о том, что с накоплением профессионального опыта сотрудники становятся более открытыми и готовыми к установлению и поддержанию социальных связей с другими людьми. Способны легко устанавливать контакт с разными категориями людей, проявлять интерес к другим людям и находить с ними общий язык. Умеют слушать и слышать других людей, понимать их потребности и оказывать им поддержку. Ценят социальные связи и стремятся к установлению доверительных и дружеских отношений с коллегами и клиентами.

Анализируя средний балл по шкале «Познавательные потребности» ЭГ-1 (5,8), ЭГ-2 (8,5) можно увидеть, что с накоплением профессионального опыта сотрудники сохраняют и даже усиливают свое стремление к получению новых знаний, развитию своих интеллектуальных способностей и расширению своего кругозора. Работа в исправительном учреждении научила их понимать, что постоянное обучение и саморазвитие являются необходимым условием для успешной профессиональной деятельности. Активно интересуются новыми технологиями, методами работы и научными исследованиями в области пенитенциарной системы. Стремятся к самообразованию и саморазвитию, читают специализированную литературу, посещают профессиональные конференции и общаются с экспертами. Кроме того, они готовы делиться своими знаниями и опытом с молодыми сотрудниками, помогая им развивать свои познавательные потребности.

По шкале «Креативность» ЭГ-1 (4,2), ЭГ-2 (9,2) видно, что более опытные сотрудники развивают свою способность генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и проявлять творческий подход к решению профессиональных задач. Профессиональная деятельность в пенитенциарной системе научила их видеть проблемы по-новому, предлагать оригинальные решения и реализовывать свои идеи на практике. Активно участвуют в разработке новых проектов, улучшении условий труда и повышении качества предоставляемых услуг. Кроме того, они готовы делиться своими знаниями и опытом с молодыми сотрудниками, помогая им развивать свою креативность.

Результаты сотрудников с большим опытом работы в пенитенциарной системы демонстрируют более высокий уровень компетентности во времени, поддержки, ценностных ориентаций, гибкости поведения, сензитивности к себе, самоуважения, самопринятия, синергии, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей и креативности. Вместе с тем, они могут быть менее спонтанными в своем поведении.

По остальным шкалам, таким как компетентность во времени, поддержка, ценностные ориентации, гибкость поведения, самоуважение и другие, также наблюдаются значимые различия. Это свидетельствует о том, что стаж работы влияет на широкий спектр аспектов самоактуализации, включая эмоциональное самосознание, гибкость в поведении, способность к самопринятию и творческое мышление, что в свою очередь будет выступать условием благоприятного развития психологической готовности к служебной деятельности в пенитенциарных учреждениях.

Выводы. Планомерный процесс самоактуализации пенитенциарных служащих направлен направленный на раскрытие их внутреннего потенциала и является условием в развитии психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности. На основе результатов эмпирического исследования видно, что имеются существенные различия в структурных компонентах самоактализации у сотрудников с разным стажем профессиональной деятельности, более опытные сотрудники демострируют гибкость, самопринятие, самоуважение, креативность, что выступаем условием профессиональной готовности к выполнению профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе.

Литература:

1. Самаль, Е.В. Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности / Е.В. Самаль // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – С. 165-170

УДК 159.923
кандидат психологических наук, доцент Рябышева Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);
кандидат филологических наук, доцент Пшегорская Юлия Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ГИБКОСТЬ ПСИХОЛОГА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье представлено исследование феномена эмоциональной гибкости психолога. Данная проблема еще недостаточно изучена и проработана отечественными исследователями. Это позволяет обосновать высокую заинтересованность исследователей к проблеме эмоциональной гибкости психолога. Эмоциональная гибкость раскрывает многогранную способность личности, в возможности эффективно управлять поведением и настроением. Основное внимание уделяется пониманию эмоциональной гибкости психолога как умения находить адекватные стратегии реагирования в условиях стрессовых и неблагоприятных ситуаций. Исследование акцентирует внимание на том, что эмоциональная гибкость, способствует поддержанию психологического благополучия. Она улучшает качественные характеристики профессионала. Эмоциональная гибкость представляет собой комплексную способность психолога управлять своими эмоциями и настроением. Эта способность проявляется в умении находить адекватные и эффективные способы реагирования на разнообразные стрессовые и напряженные ситуации. Обосновывают выделение двух ключевых подструктур в рамках эмоциональной гибкости: эмоциональная устойчивость и позитивная эмоциональная экспрессивность.
Ключевые слова: эмоциональная гибкость, вовлечённость, выгорание, деформация, дезадаптация, экспрессивность, устойчивость.
Annotation. The article presents a study of the phenomenon of a psychologist's emotional flexibility. This issue has not been sufficiently studied or addressed by Russian researchers. This highlights the high level of interest in the topic of a psychologist's emotional flexibility. Emotional flexibility encompasses a wide range of abilities that allow individuals to effectively manage their behavior and mood. The article focuses on understanding the emotional flexibility of a psychologist as the ability to find appropriate strategies for responding to stressful and challenging situations. The study emphasizes that emotional flexibility contributes to maintaining psychological well-being. It improves the quality characteristics of a professional. Emotional flexibility is a complex ability of a psychologist to manage their emotions and mood. This ability manifests itself in the ability to find appropriate and effective ways to respond to various stressful and tense situations. The study highlights two key substructures within emotional flexibility: emotional resilience and positive emotional expressiveness.
Key words: emotional flexibility, involvement, burnout, deformation, maladjustment, expressiveness, and resilience.

Введение. В современном обществе всё более актуальной становится проблема сохранения эмоционального благополучия специалистов помогающих профессий: психологов, педагогов, врачей и др. Эпоха технологических прорывов и динамичных изменений во всех областях знаний предъявляет к ним беспрецедентные требования: необходимость постоянной адаптации, высокая скорость принятия решений, расширяющийся круг профессиональных обязанностей, размывание границ между рабочим и личным временем. Эта совокупность факторов формирует хроническую стрессогенную среду, ведущую к эмоциональному перенапряжению, истощению ресурсов нервной системы и росту профессиональных деформаций среди представителей данных профессий. В контексте актуальных образовательных парадигм, ставящих во главу угла формирование творческого и эмоционально-ценностного мировоззрения, предъявляются повышенные требования к личностным и профессиональным характеристикам психолога [4; 7].

Изложение основного материала статьи. Ещё Аристотель подчёркивал, что познание души открывает путь к самым возвышенным и удивительным тайнам бытия. Действительно, ни один объект научного изучения не сопоставим по сложности с человеческой психикой. Профессионал, работающий в сфере психолого-педагогической деятельности, постоянно погружён в поиск ответов на фундаментальные вопросы: что определяет наш выбор и поступки, в чём истоки стремлений и отвержений, как рождается переживание счастья или его утраты, каким образом обрести внутренний контроль и гармонизировать взаимодействие с окружающими (школьниками, родителями, коллегами). Однако парадоксальным образом эта глубокая вовлеченность в мир человеческих переживаний и внутренних конфликтов делает самого специалиста особенно уязвимым. Интенсивная эмоциональная и когнитивная нагрузка, постоянная необходимость быть «контейнером» для чужих проблем и нерешённых вопросов нередко ведут к профессиональной деформации, истощению внутренних ресурсов и синдрому эмоционального выгорания. Таким образом, тот, кто призван помогать другим в навигации по лабиринтам психики, сам нуждается в надёжных инструментах самоподдержки и психогигиены, чтобы сохранять профессиональную целостность и эффективность [2; 9].

Как подчеркивают известные ученые (А.К. Маркова, В.А. Сластенин и В.И. Слободчиков и др.) эффективная деятельность современного профессионала психолога и педагога должна быть неразрывно связана с принципами развития личности. Это означает, что специалист должен обладать не только глубокими знаниями и умениями в области психологии, но и развитыми индивидуальными качествами, позволяющими ему выступать в роли наставника и проводника на пути личностного роста. Ориентация на ценности субъектного развития становится ключевым ориентиром в работе психолога, призванного способствовать целостному становлению личности, ее творческого потенциала и способности к осмысленному восприятию мира.

Миссия психолога заключается в поддержке личности на пути преодоления жизненных трудностей. Эта профессия обращена к исследованию самой сущности человеческого бытия – уникального и многогранного внутреннего мира, той сокровенной глубины, где рождаются смыслы, переживания и личная история. Таким образом, специалист, призванный быть проводником и опорой для других в их внутренних поисках, сам оказывается в зоне повышенного риска, что делает вопрос его собственного психологического здоровья и устойчивости не просто личным, а ключевым профессиональным вопросом [6; 9].

В общепринятом дискурсе, как в обыденном мнении, так и в академических публикациях, доминирует фокус на конструктивных сторонах деятельности в помогающих профессиях – психологии, медицине, педагогике, социальной работе. Однако не менее значимым представляется тот факт, что именно взаимодействие с людьми, в силу своей высокой сложности, повышенной ответственности и интенсивной эмоциональной вовлечённости, несёт в себе скрытые риски

возникновения глубоких личностных кризисов, непосредственно связанных с профессиональным контекстом. Как подчёркивают исследователи (Г.М. Белокрылова, И.Б. Гришпун, Н.С. Пряжников), подобная деятельность объективно повышает вероятность развития хронического профессионального стресса [4; 10].

Истоки научного интереса к данной проблеме восходят к опыту зарубежных исследований, получивших широкое распространение в XX веке. Сотрудники организаций, обладавшие профильным образованием в сферах психологии или социологии, в рамках своих обязанностей были вынуждены систематически взаимодействовать с клиентами, обращавшимися за помощью с самыми разными, и зачастую крайне тяжёлыми, личными и социальными проблемами. Пионерами в изучении данного феномена выступили американские исследователи, что было напрямую связано с активным развитием и повсеместным внедрением системы социальных служб. Сотрудники этих учреждений, обладавшие профильным психологическим или социологическим образованием, в рамках своих должностных обязанностей были вынуждены ежедневно взаимодействовать с клиентами, обращавшимися за помощью с широким спектром сложных, а зачастую и глубоко травмирующих личных ситуаций. Нередко ключевой, а иногда и единственной, функцией специалиста становилось предоставление эмоциональной поддержки – эмпатическое слушание, демонстрация понимания и, по мере возможности, предложение рекомендаций. Однако, несмотря на тщательный профессиональный отбор и предварительную подготовку кадров, администрация служб со временем начала фиксировать многочисленные случаи снижения эффективности работы персонала. Это проявлялось, в первую очередь, в потоке жалоб от клиентов на формальное отношение, эмоциональную холодность и даже проявления раздражительности со стороны консультантов. Последующий анализ этих ситуаций позволил идентифицировать специфическую форму профессиональной дезадаптации, получившую название «стресса общения» или коммуникативной перегрузки [5].

Современный этап развития профессиональной сферы, как отмечают исследователи К.А. Аветисян, Г.М. Белокрылова, выдвигает на первый план запрос на специалистов, обладающих высокой профессиональной мобильностью и способностью к успешной самореализации в условиях динамичных социально-экономических трансформаций. Однако эмпирические данные, полученные в ходе анализа реальной практики, свидетельствуют о парадоксальной ситуации. Значительное число практикующих психологов и педагогов, несмотря на испытываемую ими глубокую профессиональную неудовлетворённость, перманентное эмоциональное напряжение и выраженный психологический дискомфорт, продолжают свою деятельность в выбранной профессии. Это состояние приводит к закономерному снижению эффективности их труда, а возникающая фрустрация постепенно выходит за рамки профессиональной сферы, порождая общую экзистенциальную неудовлетворённость и снижение качества жизни в целом. Как верно отмечают авторы, в сложившейся ситуации перед психологией труда возникает новая, нетрадиционная задача. Помимо классических направлений работы, теперь необходимо глубоко исследовать истоки, условия формирования и механизмы развития психологического дискомфорта у специалиста. Ключевым становится осмысление этого феномена в рамках построения и коррекции индивидуальной профессиональной траектории личности. Сфера деятельности психолога по своей сути определяется специфическим предметом работы – внутренним миром человека. Эта уникальная проблематика формирует особый набор требований к самой личности профессионала. В данном контексте личность психолога трансформируется из субъекта деятельности в её основной рабочий инструмент, который он применяет во взаимодействии как с отдельным клиентом, так и с группами, организациями или целыми социальными общностями [2; 4; 12].

Н.В. Капустина особое внимание уделяет вопросу формирования эмоциональной пластичности у будущих психологов, педагогов уже в период их профессиональной подготовки. Исследователи акцентируют, что способность к эмоциональной гибкости выступает ключевым ресурсом в работе специалиста, подчёркивая прямую связь между её отсутствием и повышенным риском синдрома эмоционального выгорания, возникновения профессиональных деформаций и общей психологической неустойчивости. В связи с этим, потребность в подготовке эмоционально адаптивных специалистов для сферы помогающих профессий, чья деятельность направлена на содействие становлению целостной и гармоничной личности, приобретает особую значимость и является одной из насущных задач современного образования [10].

Профессиональная деятельность психолога характеризуется своей многоплановостью, реализуясь в таких ключевых областях, как психодиагностика, психокоррекция, развивающая и консультативная работа, а также просвещение и профилактика (М.К. Акимова, М.П. Битянова, Л.Д. Столяренко и др.). Авторы подчеркивают, что это разнообразие функций формирует комплекс высоких требований к профессионалу, затрагивающих как его интеллектуальные ресурсы, так и эмоционально-волевые качества. В современной научной литературе наблюдается устойчивая тенденция связывать падение результативности труда психологов с хроническим воздействием психоэмоциональных нагрузок. Эти перегрузки возникают под влиянием широкого спектра стрессогенных факторов. Их совокупное воздействие, обусловленное как внешними обстоятельствами, так и внутренними личностными особенностями, провоцирует у специалиста комплекс негативных переживаний: стойкое чувство неудовлетворённости и внутренней опустошённости, прогрессирующее накопление усталости, переживание беспомощности и экзистенциальной бессмысленности, а также снижение самооценки профессиональной компетентности. Данный симптомокомплекс закономерно приводит к эмоциональному истощению и профессиональному выгоранию, что в конечном итоге и становится ключевой причиной снижения эффективности профессиональной деятельности [7].

Вопросы, связанные с архитектоникой профессионально значимых качеств, принципами регуляции деятельности и процессом профессионального становления личности, находились в фокусе внимания целого ряда учёных (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, А.Д. Глоточкин, Г.Ю. Ксензова, Х.И. Лейбович, А.Н. Леонтьев, Е.М. Муравьев, А.И. Пригожин, М.С. Савина, А.Ф. Шикун и др.). Оценка результативности труда психолога неизбежно требует учёта такого фактора, как его эмоциональная пластичность. Перенос фокуса внимания на формирование данной способности, на исследование специалистом собственной внутренней динамики и его установки на непрерывное профессиональное и личностное совершенствование отражает подлинную сущность его развития и выводит эту задачу в число ключевых приоритетов высшего образования. Как подчёркивают отечественные исследователи в современном социуме первостепенное значение приобретают именно трансформации, происходящие в самом человеке, его поступательное развитие [7; 8].

В рамках психолого-педагогических изысканий, проводимых исследователями, неоднократно подчёркивалось, что ключевым фактором в подготовке будущего профессионала выступает целостное развитие всех составляющих его профессиональной компетентности, а также формирование образовательной среды, стимулирующей рост как личностных, так и сугубо профессиональных характеристик. Поскольку студенчество как особая социальная общность отличается ярко выраженной профессиональной ориентацией и сформированным отношением к избранной специальности, включающим понимание её требований и специфики будущей деятельности, то первостепенной задачей для высших учебных заведений становится воспитание у будущего специалиста творческого подхода и эмоционально-ценностного восприятия окружающего мира [1; 8; 10].

Особые критерии выдвигаются к личностным и профессиональным характеристикам специалиста, который должен выстраивать свою работу, руководствуясь принципами личностного и профессионального роста (В.В. Вачков, И.А. Володарская, Е.И. Исаев, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.).

В современных научных работах отечественных (Е.С. Асмаковец, Г.М. Белокрылова, И.А. Володарская, П.М. Лизунова, В.С. Мерлин, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, А.А. Реан и др.) и зарубежных (Т. Вуджек, К. Роджерс и др.) авторов наблюдается повышенное внимание к изучению феномена эмоциональной пластичности личности. Подобные изыскания обладают высокой ценностью как для обогащения психолого-акмеологической теории, так и для её практического применения. Настоящее исследование развивается в рамках психолого-акмеологических подходов, рассматривающих формирование эмоциональной гибкости у будущих профессионалов.

В работах российских учёных, занимающихся данной тематикой (Е.С. Асмаковец, Н.В. Капустина, А.К. Макарова, Л.М. Митина и др.), подчёркивается, что феномен эмоциональной гибкости целесообразно трактовать как комплекс специфических личностных характеристик, которые, будучи взаимосвязаны, формируют две ключевые составляющие: эмоциональную стабильность и позитивную эмоциональную экспрессивность. Эмоциональная стабильность в данном контексте объединяет такие аспекты, как: общее чувство удовлетворённости жизнью; низкую предрасположенность к переживанию страха; низкую склонность к переживанию гнева. Позитивная эмоциональная экспрессивность, в свою очередь, характеризуется следующими параметрами: предрасположенность к переживанию радости; сензитивность к собственным внутренним состояниям (способность к их рефлексии); спонтанность в выражении своих эмоциональных переживаний. Как отмечает Л.М. Митина, трансформация эмоциональных реакций специалиста в рамках его реальной профессиональной деятельности осуществима только при условии изменения его самовосприятия и переосмысления жизненных приоритетов, что напрямую связано с ростом уровня самоотношения [3; 12]. Самоотношение, отражающее аффективный компонент профессионального самосознания, выступает ключевым психологическим условием для развития обозначенных личностных свойств. В своих исследованиях, А.А. Ларина, Е.Н. Рябышева отмечают «Вопрос, что значит «Я сам» постепенно подводил исследователей к осознанию компонентов, которые находятся «изнутри» самого человека» [11, С. 601].

Итогом исследований методологических аспектов эмоциональной гибкости явились заключения Л.М. Митиной и развитие ее концептуальных идей, которые предложила Е.С. Асмасковец [3; 12]. Автор предложила собственное видение развития данного феномена. Она не просто продолжила ранее начатые работы своего учителя в этом направлении, но и обобщила полученные результаты изучаемого феномена. По мнению исследователя, эмоциональная гибкость представляет собой комплексную способность человека управлять своими эмоциями и настроением. Эта способность проявляется в умении находить адекватные и эффективные способы реагирования на разнообразные стрессовые и напряженные ситуации. Важным вкладом исследователей является выделение двух ключевых подструктур в рамках эмоциональной гибкости:

1) эмоциональная устойчивость, которая подразумевает способность сохранять стабильное эмоциональное состояние, сопротивляться негативному влиянию стрессоров и быстро восстанавливаться после эмоциональных потрясений;

2) позитивная эмоциональная экспрессивность, которая означает способность не только испытывать, но и адекватно выражать положительные эмоции, что способствует созданию благоприятного психологического климата и эффективному межличностному взаимодействию. В исследовании подчеркивается, что обе эти подструктуры взаимообусловлены и тесно связаны между собой, образуя целостную систему, определяющую уровень эмоциональной гибкости личности.

Выводы. Таким образом, анализ исследования по проблеме эмоциональной гибкости позволяет нам определить:

1) психолог подвергается интенсивной эмоциональной и когнитивной нагрузке, что вызывает необходимость быть «контейнером» для чужих проблем и нерешённых вопросов, которые нередко ведут к профессиональной деформации, истощению внутренних ресурсов и синдрому эмоционального выгорания;

2) психолог, помогая другим в навигации по лабиринтам психики, сам нуждается в надёжных инструментах самоподдержки и психогигиены, чтобы сохранять профессиональную целостность и эффективность;

3) необходимо на ранних этапах в подготовке будущего профессионала развивать все составляющие его профессиональной компетентности, а также формировать образовательную среду, стимулирующую рост как личностных, так и сугубо профессиональных характеристик;

4) эмоциональная гибкость профессионала предстает не как единичное качество, а как сложный комплекс, где устойчивость и позитивное выражение чувств тесно переплетаются, отражая зрелость и адаптивность личности специалиста в области психолого-педагогических профессий;

5) современные образовательные задачи определяют необходимость в психологах, способных сочетать высокий профессионализм с глубокой личностной компетентностью, ориентированной на поддержку и развитие индивидуальности каждого обратившегося за помощью;

3) с целью развития эмоциональной гибкости психолога, необходимо формировать следующие характеристики:

– эмоциональная устойчивость, которая способна поддерживать внутреннее равновесие и противостоять внешним раздражителям;

– позитивная эмоциональная экспрессивность, которая проявляется в умении ярко и конструктивно выражать свои позитивные эмоции, что, в свою очередь, влияет на качество межличностных отношений и общее психологическое благополучие.

Литература:

1. Абдрашитова, Л.В. Психологическая гибкость и ее роль в жизнестойкости личности / Л.В. Абдрашитова // Вестник науки и образования. – 2021. – № 11(2). – 113 с.

2. Аветисян, К.А. Психологическое содержание и условия развития поведенческой гибкости учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Аветисян Каринэ Арменаковна. – Москва, 2001. – 263 с.

3. Асмаковец, Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Асмаковец Елена Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2000. – 253 с.

4. Белокрылова, Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Белокрылова Гульчачак Мусавиховна. – Москва, 1997. – 189 с.

5. Белова, Д.Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Белова Дина Евгеньевна. – Екатеринбург, 2004. – 25 с.

6. Варфоломеева, Т.П. Динамика учебно-профессиональных установок студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Варфоломеева Татьяна Петровна. – Самара, 2004. – 22 с.

7. Воробьева, А.В. Психологическая гибкость как фактор преодоления стресса / А.В. Воробьева // Психология и педагогика: актуальные вопросы и современные исследования. – 2022. – № 2(8). – С. 78-80.

8. Долгова, В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности / В.И. Долгова, Я.В. Латюшин, А.А. Например ов. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167 с.
9. Зенина, С.Р. Психологические факторы становления учебно-профессиональной деятельности студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Зенина Светлана Рашидовна. – Санкт-Петербург, 2009. – 203 с.
10. Капустина, Н.В. Психологические составляющие эмоциональной регуляции личности / Н.В. Капустина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 23. – С. 124-129
11. Ларина, А.А. Соотношение и единство понятий рефлексии и самооценки / А.А. Ларина, Е.Н. Рябышева // Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: материалы VI Междунар. науч. конф. – Москва, 2011. – С. 601-603
12. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – Москва, 2011. – 341 с.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН С СИМПТОМАМИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. В статье анализируется понятия стрессоустойчивость, тревожность, агрессивность и интернет-зависимость у женщин в период средней взрослости. Рассмотрены теоретические подходы изучения стрессоустойчивости и интернет-зависимость в психологической науке. Проведен анализ литературы, посвященный определению психологических условий и механизмов развития стрессоустойчивости у женщин средней взрослости с симптомами интернет-зависимости. Теоретический анализ позволил систематизировать современные научные представления по проблеме исследования, а также выявить комплексный характер взаимосвязей между основными изучаемыми феноменами, что в свою очередь стало основой для организации эмпирического исследования. Была выдвинута гипотеза о том, что у женщин периода средней взрослости наблюдается взаимосвязь между стрессоустойчивостью, ситуативной и личностной тревожностью, агрессивностью и интернет-зависимостью. Проведенное исследование подтвердило данную гипотезу. Показаны результаты эмпирического исследования. Полученные результаты показали, что существует взаимосвязь между уровнем стрессоустойчивости и интернет-зависимости у женщин в период средней взрослости, выявлена взаимосвязь стрессоустойчивости и интернет-зависимости с ситуативной и личностной тревожностью, агрессивностью. По результатам проведённого исследования сделан вывод, что снижение уровня ситуативной и личностной тревожности, достигаемое благодаря развитию стрессоустойчивости, является показателем повышения общей устойчивости к стрессу у женщин в период средней взрослости с симптомами интернет-зависимости. Проведенное исследование показало необходимость дальнейшей разработки программы развития стрессоустойчивости у женщин периода средней взрослости с симптомами интернет-зависимости.
Ключевые слова: стрессоустойчивость, симптомы интернет-зависимости, ситуативная и личностная тревожность, период средней взрослости.
Annotation. This article analyzes the concepts of stress resilience, anxiety, aggression, and internet addiction in women in middle adulthood. It examines theoretical approaches to studying stress resilience and internet addiction in psychological science. A literature review is conducted to determine the psychological conditions and mechanisms for the development of stress resilience in middle-aged women with symptoms of internet addiction. This theoretical analysis allowed us to systematize current scientific understanding of the research problem and identify the complex nature of the relationships between the main phenomena under study, which in turn formed the basis for conducting an empirical study. It was hypothesized that in middle-aged women, there is a relationship between stress resilience, situational and trait anxiety, aggression, and internet addiction. The study confirmed this hypothesis. The results of the empirical study are presented. The results showed a correlation between stress resilience and internet addiction in women in middle adulthood. A link was also found between stress resilience and internet addiction, as well as situational and trait anxiety, and aggression. The study concluded that a reduction in situational and trait anxiety, achieved through the development of stress resilience, is an indicator of increased overall stress resilience in women in middle adulthood with internet addiction symptoms. This study demonstrated the need for further development of a stress resilience development program for women in middle adulthood with internet addiction symptoms.
Key words: stress resistance, symptoms of internet addiction, situational and personal anxiety, and the period of midlife.

Введение. Современное общество характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер жизни, что, с одной стороны, открывает широкие возможности для коммуникации, работы и досуга, а с другой – порождает новые психологические риски. Одним из таких рисков является интернет-зависимость (цифровая зависимость), которая признается исследователями как поведенческая аддикция с серьезными социальными, профессиональными и личностными последствиями.

Особую актуальность проблема приобретает в контексте периода средней взрослости, который является ключевым этапом онтогенеза, характеризующимся высокой социальной и профессиональной ответственностью, переоценкой ценностей и часто связан с кризисными явлениями. Женщины в этот период особенно уязвимы, поскольку зачастую несут высокую нагрузку, совмещая профессиональную реализацию, заботу о детях, ведение домашнего хозяйства и поддержание социальных связей. Интернет-пространство может использоваться ими как компенсаторный механизм для снятия стресса и ухода от реальности, что, однако, вместо решения проблем ведет к формированию зависимого поведения и еще большему снижению способности противостоять стрессам.

Таким образом, возникает противоречие между потребностью женщин периода средней взрослости в эффективных механизмах преодоления стресса и деструктивным характером интернет-зависимости, которая не только не развивает стрессоустойчивость, но и системно ее разрушает.

Степень научной разработанности проблемы. Проблема интернет-зависимости изучается как зарубежными

(Кимберли С. Янг , Иван Голдберг, М. Гриффитс и др.) так и отечественными исследователями (В.А. Бурова, А. Войскунский, А.Г. Асмолов и др.). Вопросы стресса и стрессоустойчивости разрабатывались в трудах зарубежных (Г. Селье, У. Кэннон, Р. Сапольски и др.) и отечественных (Л.А. Китаев-Смык, В.В. Бодров, А.В. Вальдман, М.М. Козловская, О.С. Медведев и др.) специалистах. Психологические особенности периода средней взрослости глубоко освещены в концепциях Э. Эриксона, Р. Кесслера, В.А. Абрамовой, Б.Г. Смирнова, Л.А. Китаев-Смык, В.В. Бодрова, А.В. Вальдман и прочие. Однако комплексных исследований, направленных на изучение взаимосвязи симптомов интернет-зависимости и уровня стрессоустойчивости именно у женщин в период средней взрослости, в настоящее время явно недостаточно, что и определяет научную новизну данной работы.

Теоретико-методологической основой исследования являются концепции психовозрастного развития, представленные в трудах Д. Бромлея (теория социального приспособления), Э. Эриксона (теория психосоциального развития личности), концепция стресса и стрессоустойчивости Г. Селье (теория стресса и общего адаптационного синдрома), Р. Лазарус (когнитивная оценка стресса и копинг-стратегий), В.А. Бодров (теория профессионального стресса), Л.А. Китаев-Смык (психология стресса). Методологическая часть исследования опирается на теорию интернет-зависимости, представленную в исследованиях И. Голдберг, К. Янг, А.М. Каплан, Р.А. Дэвис (теория интернет-зависимости и аддиктивного поведения).

Стрессоустойчивость в работах В.А. Бодрова и А.А. Обознова рассматривается как интегративное свойство, характеризующее способность к адаптации в экстремальных условиях и детерминированное уровнем активации ресурсов индивида [3]. Б.Б. Величковский вводит термин «индивидуальная устойчивость к стрессу» как системное свойство, обеспечивающее успешную адаптацию без негативных последствий для здоровья и определяет стрессоустойчивость как способность личности преодолевать трудности, контролировать эмоции и сохранять эффективность под воздействием значительных интеллектуальных, волевых и эмоциональных нагрузок без ущерба для здоровья и деятельности [5]. Ряд авторов отождествляет стрессоустойчивость с жизнестойкостью. По С. Мадди, это система убеждений, включающая три компонента: вовлеченность (участие в происходящем), контроль (вера в возможность влиять на исход событий) и принятие риска (восприятие вызовов как возможности для развития) [8]. Жизнестойкость способствует активному преодолению трудностей и заботе о своем здоровье, предотвращая переход стресса в хроническую форму [7]. В работах Б.Х. Варданяна и С.В. Субботина прослеживается идея о двойственной природе феномена: как свойства, влияющего на результат деятельности (успешность/неуспешность), и как характеристики, обеспечивающей гомеостаз и целостность личности. Это позволяет рассматривать стрессоустойчивость одновременно в качестве деятельностного и личностного показателя [4; 10]. По мнению ведущего специалиста, в области психологического стресса В.А. Бодрова, исходной позицией в изучении стрессоустойчивости должно быть ее четкое определение, которое некоторые авторы необоснованно сводят к эмоциональной устойчивости [2; 3]. Психологическая устойчивость, определяемая как способность адаптироваться к невзгодам и восстанавливаться после стресса, является центральным личностным ресурсом, нивелирующим риск развития интернет-зависимости. Низкий уровень стрессоустойчивости обусловливает выбор пассивных, избегающих стратегий совладания, среди которых уход в виртуальную реальность является одной из наиболее доступных [6]. И.В. Митрофанов анализируя исследовании отечественных и зарубежных авторов подчеркивает, что «…несмотря на выгодность использования интернет-сети, выделяется проблема массовой интернет-зависимости» [9]. Многочисленные исследования подтверждают наличие опосредующей роли интернет-зависимости во взаимосвязи между устойчивостью и психологическим неблагополучием.

Изложение основного материала статьи. Целью исследования было изучение взаимосвязи симптомов интернет-зависимости с уровнем стрессоустойчивости, тревожности и агрессивности у женщин периода средней взрослости.

В исследовании приняли участие 52 респондентов женского пола в возрасте от 25 до 40 лет, (N=52, M=30,5, SD=4,66).

В исследовании были использованы следующие методики: Интегративный тест тревожности, авторы А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев (2005), Виды агрессивности Л.Г. Почебут, (2012), Тест на стрессоустойчивость Ю.В. Щербатых (2005), Шкала интернет-зависимого поведения Чена в адаптации В.Л. Малыгина (2011).

Анализ данных по методике «Тест на стрессоустойчивость» (Ю.В. Щербатых) показал, что из 52 респондентов 32 показали повышенную чувствительность к стрессу (62%), у 20 респондентов норма по устойчивости к стрессу (38% испытуемых), и высокая стрессоустойчивость не обнаружена ни у кого из респондентов (0%).

Повышенная чувствительность к стрессу характерная для 62% испытуемых, выбирающих такие стратегии поведения, как всё излишне усложнять, переживать по поводу обстоятельств, на которые не могут повлиять, имеющие предрасположенность к психосоматическим заболеваниям, в том числе в основном используя деструктивные способы преодоления стресса. Мы предполагаем, что у таких женщин преобладает высокий уровень нагрузки на работе и семейной жизни, что не способствует необходимому количеству отдыха для восстановления психики.

Так же мы рассмотрели преобладающие реакции у испытуемых, имеющих повышенную чувствительность к стрессу. Характерными для данной выборки являются стали следующие показатели:

– для 27% испытуемых характерна стратегия усложнения сложившихся обстоятельств в быту, что может влиять на самооценку и преобладание пессимистического взгляда на жизнь;

– 26% испытуемых выбирают деструктивные способы преодоления стресса: курение, алкоголь, заедание стресса, просмотр телевизора и интернета и выплёскивание агрессии на других людей;

– 25% респондентов испытывает глубокие переживания к обстоятельствам, сложившимся вокруг них – политическая обстановка, погодные условия, экономическая ситуация в стране и отношения в коллективе.

Анализируя данные, полученные по методике «Интегративный тест тревожности» (авторы А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев) [1], было обнаружено, что из 52 испытуемых 83% респондента (43 женщины) имеют высокий уровень ситуативной тревожности, 15% испытуемых (8 женщин) – норму, а и только 1 респондент обладает низким уровнем ситуативной тревожности. При этом 83% испытуемых (43 женщины) с высоким уровнем ситуативной тревожности могут испытывать такие проблемы, как: страх оценки и/или страх неудачи, потерю контроля над текущими обстоятельствами, а в прошлом – негативным опытом, который сравнивают с текущим положением дел.

При анализе выраженности отдельных компонентов у респондентов с высоким уровнем ситуативной тревожности было выявлено, что 18% женщин испытывают эмоциональный дискомфорт, а это предполагает, что в настоящее время у них снижен эмоциональный фон, присутствует неудовлетворённость жизненной ситуацией, нервозность, есть эмоциональная напряженность и эмоциональные расстройства, для 25% испытуемых характерна тревожная оценка перспективы – боязнь страхов не в текущем положении дел, а в будущем, которое не способны контролировать. У 22% испытуемых выявлен астенический компонент тревожности, что говорит о быстрой утомляемости, вялости и пассивности, физической усталости и могут быть проблемы со сном. У 22% женщин преобладает фобический компонент тревожности, а, значит, у них вероятно ощущение непонятной угрозы, возможна неуверенность в себе и собственная бесполезность, в том числе могут проявляться постоянные страхи. 13% проявляют ситуативную тревожность через социальные реакции защиты, а это может означать, что для них социальная среда и социальные контакты являются источником напряжения и через

данное напряжение в том числе проецируется неуверенность в себе.

Анализируя результаты исследования агрессивности по опроснику «Виды агрессивности» (Л.Г. Почебут), нами был сделан вывод о том, что для 81% испытуемых характерен средний уровень агрессивности, высокий уровень данного показателя выявлен у 15% респондентов, характеризующийся повышенной нетерпимостью к сложившимся обстоятельствам, раздражительностью и конфликтностью, вплоть до вербальной и физической агрессии.

Результаты исследования, полученные по опроснику «Шкала интернет-зависимого поведения Чена» (в адаптации В.Л. Малыгина), показали, что 50% испытуемых выборки (26 женщин) имеют выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения, а это предполагает, что данная категория женщин в качестве эмоциональной и физической разрядки использует «сёрфинг» в интернете, листание новостных лент и пабликов, зависание в приложениях для игр или покупки вещей, показатель же склонности к возникновению интернет-зависимого поведению выявлен также 50% испытуемых (26 респондентов).

Анализ отдельных шкал методики у испытуемых (50% выборки) с устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения показал соотношение выраженности следующих симптомов:

27% женщин проявляют симптомы толерантности, что предположительно характеризуется устойчивостью связи личности с интернет-пространством; 26% респондентов испытывают компульсивные симптомы, а именно испытывают назойливые мысли и чувство вынужденности пребывания в интернете; 20% женщин испытывают внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем, которые проявляются при использовании интернета, в частности проблемы со зрением или осанкой, социальные или психологические проблемы. У 17% испытуемых возникают проблемы с управлением временем, что может влиять на сбитый распорядок дня, не соблюдение режима сна и бодрствования, и только 10% женщин испытывают симптомы отмены – при долгом отсутствии интернета может проявляться повышенная агрессивность, враждебность по отношению к другим людям и окружающей действительности, перепады настроения или наоборот, вялость, апатия и ангедония, пассивность.

Выводы. В результате анализа взаимосвязи между исследуемыми показателями с помощью r-коэффициент Спирмена было установлено, что показатель стрессоустойчивости взаимосвязан с ситуативной и личностной тревожностью, значимая взаимосвязь наблюдается между стрессоустойчивостью и интернет-зависимостью. Следующий уровень корреляций – между стрессоустойчивостью и агрессивностью, между интернет-зависимостью и агрессивностью, между агрессивностью и ситуативной и личностной тревожностью, в данных парах так же наблюдаются значимые взаимосвязи т.е. если повышается чувствительность к стрессу, то растут все показатели: ситуативная и личностная тревожность, агрессивность, интернет-зависимость.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что для данной группы испытуемых характерны в основном высокие значения по показателям ситуативной и личностной тревожности, низкие показатели стрессоустойчивости, средние значения по агрессивности и равное значение между выраженным и устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения и склонностью к появлению интернет-зависимости. При этом стрессоустойчивость взаимосвязана со всеми исследуемыми показателями: ситуативной и личностной тревожностью, агрессивностью и интернет-зависимостью.

Полученные данные исследования позволяют подтвердить гипотезу исследования о наличии взаимосвязи между стрессоустойчивостью, ситуативной и личностной тревожностью, агрессивностью и интернет-зависимостью у женщин периода средней взрослости.

Литература:

1. Бизюк, А.П. Применение интегративного теста тревожности (ИТТ): метод. рекомендации / А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев. – Санкт-Петербург: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2003. – 23 с.

2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

3. Бодров, В.А. Системное исследование проблем психической регуляции деятельности оператора / В.А. Бодров, А.А. Обознов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 7-18

4. Варданян, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости. Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы / Б.Х. Варданян. – Москва: Лань, 2001. – 543 с.

5. Величковский, Б.Б. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. / Б.Б. Величковский. – Москва: Юрайт, 2019. – Т. 1. – 442 с.

6. Дэвис, Р.А. Когнитивно-поведенческая модель патологического использования интернета / Р.А. Дэвис // Компьютеры в поведении человека. – 2001. – Т. 17. – № 2. – С. 187-195

7. Ильин, Е.П. Психология взрослости / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 544 с.

8. Мадди, С.Р. Мужество быть сильным: поиск смысла через стойкость / С.Р. Мадди // Экзистенциальная психология. – 2004. – Т. 1. – № 1. – С. 95-112

9. Митрофанов, И.В. Взаимосвязь интернет-зависимости и социально-психологической адаптации у подростков / И.В. Митрофанов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – 15 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-15

10. Субботин, С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Субботин Сергей Васильевич. – Пермь, 1992. – 152 с.

УДК 37.015.325
кандидат биологических наук, доцент Сидоров Роман Васильевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург);
доцент Ханевская Галина Валентиновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
магистрант, преподаватель колледжа Даутов Азат Раисович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема профилактики эмоционального выгорания педагогов в условиях глобальной цифровой трансформации образования. Проанализированы специфические стрессогенные факторы цифровой среды, такие как «техностресс», информационная перегрузка и режим постоянной коммуникативной доступности, влияющие на психологическое благополучие учителей. На основе теоретического анализа выделены и охарактеризованы группы детерминант выгорания: технологические, организационно-коммуникативные и личностно-профессиональные. Обоснована и представлена комплексная модель психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания, включающая когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный (ресурсный) компоненты. Особое внимание уделено практическим аспектам оптимизации профессиональной деятельности, в том числе формированию культуры цифровой гигиены и навыков саморегуляции. Сделан вывод о том, что реализация предложенной модели позволяет минимизировать негативное воздействие цифровой среды и способствует сохранению профессионального здоровья педагога.
Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагоги, цифровая трансформация образования, профилактика, техностресс, психологическое здоровье, цифровая гигиена, ресурсный подход.
Annotation. The article addresses the relevant issue of preventing emotional burnout among teachers in the context of the global digital transformation of education. Specific stressors of the digital environment, such as «technostress», information overload, and the mode of constant communicative availability affecting the psychological well-being of teachers, are analyzed. Based on a theoretical analysis, groups of burnout determinants are identified and characterized: technological, organizational-communicative, and personal-professional. A comprehensive model of psycho-pedagogical prevention of emotional burnout is substantiated and presented, comprising cognitive, emotional-volitional, and activity (resource) components. Particular attention is paid to the practical aspects of optimizing professional activity, including the formation of a digital hygiene culture and self-regulation skills. It is concluded that the implementation of the proposed model allows for minimizing the negative impact of the digital environment and contributes to the preservation of the teacher's professional health.
Key words: emotional burnout, teachers, digital transformation of education, prevention, technostress, psychological health, digital hygiene, resource approach.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется глобальной цифровой трансформацией, затрагивающей все сферы человеческой деятельности, включая систему образования. Внедрение цифровых образовательных сред, дистанционных технологий и электронных ресурсов кардинально меняет ландшафт педагогической деятельности, предъявляя новые требования к компетенциям учителя. Цифровая среда создает не только новые возможности для обучения, но и становится источником специфических стрессовых факторов. Показаны особенности профессионального выгорания педагогов при дистанционном обучении. Результаты исследований подтверждают предположение о наличии количественных и качественных отличий профессионального выгорания преподавателей вуза в условиях цифровизации образования [7; 8].

Актуальность исследования обусловлена ростом профессиональной нагрузки на педагогов, необходимостью непрерывного освоения новых технических средств, режимом постоянной коммуникативной доступности («24/7») и размыванием границ между рабочим и личным временем. В этих условиях риск возникновения синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) существенно возрастает. Эмоциональное выгорание педагога в условиях цифровизации приобретает новые черты, связанные с феноменом «техностресса» и информационной перегрузкой, что негативно сказывается как на психологическом здоровье самого учителя, так и на эффективности образовательного процесса в целом.

Несмотря на широкую представленность проблемы выгорания в научной литературе, вопросы специфики его протекания и профилактики именно в условиях интенсивной цифровой трансформации образования требуют дополнительного изучения и систематизации. Необходимо переосмысление традиционных подходов к психогигиене труда учителя с учетом факторов виртуальной среды.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и разработка модели психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания педагогов, адаптированной к условиям современной цифровой образовательной среды. В работе анализируются основные детерминанты выгорания в цифровом пространстве и предлагаются конкретные пути оптимизации профессиональной деятельности учителя для сохранения его психологического благополучия.

Изложение основного материала статьи. Процесс глобальной цифровой трансформации образовательного пространства существенно видоизменил структуру профессиональной деятельности педагога, наполнив её новыми технологическими вызовами. Современный цифровой ландшафт не только расширяет дидактические возможности, но и выступает катализатором специфических стрессовых факторов. В условиях перехода к гибридным формам обучения и доминирования электронных образовательных сред традиционные механизмы развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) дополняются новыми детерминантами.

Одной из ключевых детерминант выгорания в современной среде выступает «техностресс» – негативное психологическое состояние, вызванное невозможностью эффективно адаптироваться к стремительно меняющимся информационно-коммуникационным технологиям. В контексте концепции В.В. Бойко, рассматривающего выгорание как

механизм психологической защиты в ответ на психотравмирующие воздействия, цифровизация может быть истолкована как мощный внешний раздражитель, вынуждающий педагога к частичному или полному исключению эмоций из профессионального общения [1]. В виртуальном пространстве этот «защитный экран» проявляется в формализации коммуникации с обучающимися и снижении эмпатического отклика.

Важным фактором дестабилизации психологического благополучия учителя является информационная перегрузка. Непрерывный поток сообщений в мессенджерах и электронной почте формирует режим постоянной коммуникативной доступности («24/7»), что ведет к «размыванию» границ между рабочим и личным временем. Согласно исследованиям Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой, профессиональное выгорание тесно связано с нарушением баланса между затраченными ресурсами и полученным результатом [2]. В цифровой среде этот дисбаланс усиливается из-за необходимости затрачивать значительные когнитивные усилия на техническое сопровождение процесса обучения, что часто остается «невидимой» и недооцененной частью нагрузки.

В качестве примера приводят экологическое волонтерство как средство развития социальной ответственности, патриотическое воспитание на основе культурно-исторических ценностей посредством системного взаимодействия с родителями в реальной и цифровой среде. При анализе теоретических оснований каждого из условий практической реализации образовательного процесса, особое внимание обращено на интеграцию экологической и патриотической составляющих через проектную деятельность, с включением цифровой коммуникации между школой и семьей [6].

Кроме того, детерминантой выгорания выступает потребность в постоянном обновлении цифровых компетенций. Л.М. Митина подчеркивает, что психологическое развитие учителя неразрывно связано с его способностью к саморегуляции и поиску новых ресурсов в условиях неопределенности [4]. Однако в ситуации «цифрового ускорения» педагог зачастую сталкивается с ощущением собственной некомпетентности перед лицом технически грамотных учеников, что провоцирует развитие эмоциональной ригидности и редукции личных достижений.

Таким образом, теоретический анализ позволяет выделить три группы детерминант выгорания в цифровой среде:

1. Технологические (техно стресс, сбои в работе ПО).
2. Организационно-коммуникативные (информационная перегрузка, отсутствие «права на офлайн»).
3. Личностно-профессиональные (страх несоответствия цифровым требованиям, когнитивное истощение).

Понимание данных факторов является фундаментом для разработки адекватной модели профилактики, направленной на сохранение психологического здоровья педагога в условиях цифровой трансформации.

Разработка модели психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания в условиях цифровизации требует опоры на фундаментальные положения психологии труда и психологии развития. Методологическим основанием проектируемой модели выступает концепция профессионального развития педагога Л.М. Митиной, согласно которой профессиональное здоровье рассматривается не просто как отсутствие болезни, а как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные и регуляторные механизмы [4]. В контексте нашего исследования это означает, что профилактика выгорания в цифровой среде должна быть направлена не на избегание технологий, а на формирование у педагога навыков саморегуляции в условиях высокой информационной неопределенности.

Ключевым теоретическим принципом построения модели является ресурсный подход, подробно описанный в трудах Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [2]. Согласно данному подходу, выгорание возникает в результате нарушения баланса между требованиями среды и наличными ресурсами личности. В условиях цифровой трансформации, как было отмечено в предыдущем параграфе, требования среды резко возрастают (техностресс, многозадачность). Следовательно, теоретическая модель профилактики должна базироваться на механизмах «консервации ресурсов» – стратегиях, позволяющих педагогу не только экономно расходовать психоэмоциональные силы при работе с цифровыми инструментами, но и эффективно восполнять их.

Важным аспектом обоснования модели является теория эмоциональной энергетики В.В. Бойко. Автор трактует выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций [1]. Опираясь на это положение, мы считаем, что модель профилактики не должна ограничиваться лишь релаксационными техниками. Она должна включать компонент развития эмоционального интеллекта, позволяющий педагогу осознанно управлять своей «энергией эмоций» в обезличенном цифровом общении, предотвращая тем самым автоматическое включение деструктивных защитных механизмов.

Таким образом, теоретическое обоснование модели интегрирует три вектора:

1. Акмеологический (ориентация на профессиональное развитие и саморегуляцию по Л.М. Митиной).
2. Ресурсный (стратегии сохранения и восполнения энергии по Н.Е. Водопьяновой).
3. Энергетический (управление эмоциональным фондом коммуникации по В.В. Бойко).

Данный синтез подходов позволяет перейти от разрозненных мер к системному моделированию профилактической деятельности, учитывающему специфику цифровых образовательных сред.

Разработка модели психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания педагогов в условиях цифровизации образования требует интеграции современных научных подходов к пониманию профессионального здоровья. Опираясь на теоретический анализ, проведенный в предыдущих разделах, и синтезируя акмеологический, ресурсный и энергетический подходы, мы предлагаем структурно-функциональную модель, адаптированную к специфике цифровой образовательной среды.

В основе проектируемой модели лежит понимание профилактики не как точечного воздействия, а как системного процесса формирования психологической устойчивости личности педагога к стрессогенным факторам цифровизации (техностресс, информационная перегрузка, размывание границ рабочего времени). Модель включает в себя три взаимосвязанных компонента: когнитивный (смысловой), эмоционально-волевой (энергетический) и деятельностный (ресурсный).

Когнитивный компонент модели направлен на переосмысление педагогом своей профессиональной роли в цифровой среде и формирование осознанного отношения к психотравмирующим факторам. В контексте акмеологического подхода Л.М. Митиной, профессиональное развитие и здоровье педагога зависят от его способности к самоопределению и саморегуляции [4]. В условиях цифровой трансформации, как отмечают А.А. Иванова и соавторы, критически важным становится не просто владение ИКТ-компетенциями, но и понимание границ своих возможностей в виртуальном пространстве, осознание рисков «цифровой зависимости» и необходимости цифровой гигиены. Когнитивный компонент предполагает формирование у педагога установки на то, что цифровые инструменты являются лишь средством, а не целью образовательного процесса, что снижает уровень тревожности, связанный с необходимостью постоянного освоения новых технологий.

Эмоционально-волевой компонент базируется на энергетической концепции В.В. Бойко, который рассматривает эмоциональное выгорание как механизм защиты от потери энергии [1]. В условиях дистанционного и смешанного обучения, когда традиционные каналы невербальной коммуникации ограничены, педагог затрачивает колоссальное

количество энергии на удержание внимания аудитории и эмоциональный контакт через экран монитора. Данный компонент модели нацелен на развитие навыков управления «эмоциональным фондом», умения экономить эмоциональные ресурсы при онлайн-коммуникации и развитие навыков эмоциональной саморегуляции для купирования симптомов техностресса.

Деятельностный (ресурсный) компонент модели опирается на ресурсную концепцию Н.Е. Водопьяновой, согласно которой выгорание возникает в результате нарушения баланса между затратами ресурсов и их восполнением [2]. В цифровой среде этот дисбаланс усугубляется режимом «24/7». Деятельностный компонент предполагает освоение педагогом конкретных стратегий поведения: тайм-менеджмента, навыков разграничения рабочего и личного времени в цифровом пространстве (право на «отключение»), а также техник восполнения физических и психических сил.

Для наглядного представления структуры и содержания предлагаемой модели, в соответствии с традициями оформления материалов в журнале «Проблемы современного педагогического образования», нами разработана сводная таблица (Таблица 1).

Представленная модель демонстрирует, что профилактика выгорания в современных условиях должна носить комплексный характер. Недостаточно просто обучить педагога техникам релаксации (эмоциональный уровень), если он не умеет ограничивать поток рабочих сообщений в нерабочее время (деятельностный уровень) или воспринимает внедрение новой цифровой платформы как личную трагедию (когнитивный уровень).

Реализация данной модели предполагает создание в образовательной организации среды, поддерживающей психологическое благополучие педагога и способствующей его профессиональному долголетию.

Реализация представленной выше модели профилактики эмоционального выгорания требует создания специальных организационно-педагогических условий, направленных на оптимизацию профессиональной деятельности учителя. Основываясь на проведенном анализе, мы выделяем комплекс практических мер, позволяющих минимизировать воздействие стрессогенных факторов цифровизации.

Первостепенное значение приобретает формирование культуры цифровой гигиены. Цифровая трансформация несет в себе риски информационной перегрузки, которые могут быть нивелированы только через сознательное регулирование информационных потоков. Оптимизация деятельности в этом аспекте предполагает внедрение регламентов цифровой коммуникации: установление четких временных рамок для деловой переписки в мессенджерах, использование функции отложенных сообщений и фильтрацию контента. Педагогу необходимо развивать навык «информационного минимализма» – способности отсеивать избыточные данные, концентрируясь на ключевых образовательных задачах.

Таблица 1

Модель психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания педагога в условиях цифровой трансформации

Компонент модели	Цель профилактического воздействия	Содержание и методы профилактики (в контексте цифровизации)
Когнитивный (акмеологический вектор)	Формирование адекватных представлений о профессиональной деятельности в цифровой среде и снижение когнитивного диссонанса	1. Рефлексия профессиональной позиции: анализ ценностей и смыслов педагогического труда в условиях цифровизации [4]. 2. Повышение цифровой грамотности: снижение страха перед технологиями через обучение. 3. Когнитивная переоценка: восприятие цифровых вызовов не как угрозы, а как возможности для развития.
Эмоционально-волевой (энергетический вектор)	Оптимизация расходования эмоциональной энергии и повышение стрессоустойчивости	1. Управление эмоциями: техники эмоциональной разгрузки после онлайн-занятий. 2. «Экономия эмоций»: методы дозированного эмоционального реагирования в цифровой коммуникации по В.В. Бойко [1]. 3. Профилактика техностресса: аутотренинг, методы саморегуляции.
Деятельностный (ресурсный вектор)	Сохранение и восполнение личностных ресурсов, формирование конструктивных копинг-стратегий	1. Цифровая гигиена: установление четких границ коммуникации в мессенджерах и электронной почте. 2. Ресурсные техники: актуализация стратегий преодолевающего поведения («банк ресурсов») по Н.Е. Водопьяновой [2]. 3. Тайм-менеджмент: планирование работы с учетом цифровой нагрузки.

Вторым важным направлением является внедрение технологий тайм-менеджмента, адаптированных к условиям дистанционной работы. Размывание границ между рабочим и личным временем, характерное для режима «24/7», требует жесткого планирования. В рамках ресурсного подхода Н.Е. Водопьяновой, эффективной стратегией является чередование периодов высокой когнитивной нагрузки с паузами для психофизиологической разгрузки [2]. Мы рекомендуем педагогам использовать техники дробления задач и строгого лимитирования времени пребывания в сети (так называемый «цифровой детокс» в выходные дни), что способствует восполнению затраченных ресурсов.

Третий путь оптимизации связан с психоэнергетической саморегуляцией. Опираясь на концепцию В.В. Бойко, педагогу необходимо овладеть приемами «эмоциональной экономии» [1]. В цифровом пространстве, где отсутствует полноценный визуальный контакт, учителю следует избегать чрезмерного эмоционального вовлечения в текстовые переписки, которые часто становятся источником недопонимания и конфликтов. Оптимизация здесь заключается в переводе эмоционально окрашенных обсуждений в формат видеоконференций или очных встреч, а также в использовании техник быстрого восстановления энергетического баланса после проведения онлайн-занятий.

Наконец, важнейшим условием является актуализация смысловой сферы профессионала. Согласно Л.М. Митиной, устойчивость к выгоранию обеспечивается осознанием ценности своего труда [4]. В условиях цифровизации педагогу важно сместить фокус с технической стороны процесса (освоение платформ, гаджетов) на содержательную – педагогическое творчество и личностное развитие учеников. Восприятие цифровых инструментов не как самоцели, а как помощника в реализации педагогических идей, существенно снижает уровень тревожности и повышает удовлетворенность трудом.

Таким образом, оптимизация профессиональной деятельности педагога в условиях цифровой трансформации возможна через интеграцию навыков цифровой гигиены, грамотного управления временем и энергией, а также сохранения ценностного отношения к профессии. Комплексное применение данных стратегий способствует не только профилактике эмоционального выгорания, но и профессиональному долголетию учителя в современной школе.

Выводы. Специфика детерминант выгорания. Анализ современной образовательной ситуации показал, что цифровизация порождает качественно новые стрессогенные факторы, трансформирующие традиционную картину профессионального выгорания. Ключевыми детерминантами выступают техностресс, информационная перегрузка и размывание временных границ профессиональной деятельности (феномен «24/7»). Игнорирование этих факторов в профилактической работе снижает эффективность стандартных психогигиенических мер.

Комплексность подхода к профилактике. Разработанная структурно-функциональная модель профилактики, базирующаяся на синтезе акмеологического (Л.М. Митина), ресурсного (Н.Е. Водопьянова) и энергетического (В.В. Бойко) подходов, доказывает необходимость системного воздействия. Эффективная профилактика не может ограничиваться только обучением техникам релаксации; она должна включать когнитивный компонент (смыслообразование и цифровая грамотность), эмоционально-волевой (управление энергией общения) и деятельностный (тайм-менеджмент и цифровая гигиена).

Практическая значимость и пути оптимизации. Обосновано, что сохранение психологического здоровья педагога в цифровой среде требует внедрения конкретных организационно-педагогических условий. Например, комплексная программа «Здоровый учитель», которая может применяться в процессе работы общеобразовательных школ [3]. Формирование культуры цифровой гигиены, освоение навыков «эмоциональной экономии» при дистанционной коммуникации и регламентация рабочего времени в виртуальном пространстве являются необходимыми инструментами оптимизации профессиональной деятельности.

Таким образом, представленная модель может служить теоретической основой для разработки практических программ психологического сопровождения педагогов. В перспективе требуется экспериментальная проверка эффективности предложенной модели и создания инструментов диагностики для оценки уровня «цифрового выгорания» педагогов.

Литература:

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Москва: Филинъ, 1996. – 472 с.

2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 336 с.

3. Манина, А.З. Роль физической активности в сохранении здоровья педагога / А.З. Манина, Ф.Р. Зотова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2024. – Т. 19. – № 3. – С. 277-285

4. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: монография / Л.М. Митина; Психологический институт РАО. – Москва: Флинта, 2018. – 1 CD-ROM.

5. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90-101

6. Осипчук, А.И. Педагогические условия формирования российского мировоззрения в старшей школе / А.И. Осипчук // Современный ученый. – 2025. – № 9. – С. 268-274

7. Такиуллин, Т.Р. Влияние цифровизации на систему образования / Т.Р. Такиуллин // Молодой ученый. – 2021. – № 47(389). – С. 5-8. – EDN: DDXILT

8. Хакимова, Н.Р. Профессиональное выгорание педагогов в условиях цифровизации образования / Н.Р. Хакимова, В.Д. Матлаш, Е.В. Григорьева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1(45). – С. 169-174

УДК 159.9

кандидат психологических наук Скребец Татьяна Викторовна
Институт психологии и комплексной реабилитации
Государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
специалист лаборатории инклюзивного образования Урожаева Алена Владимировна
Институт психологии и комплексной реабилитации
Государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена анализу социального интеллекта как компонента школьной готовности старших дошкольников с задержкой психического развития. Рассматриваются особенности его формирования и значение для адаптации к школьному обучению. Представлены результаты экспериментального изучения уровня социального интеллекта у детей данной категории. Социальный интеллект трактуется как способность понимать социальные ситуации и регулировать поведение во взаимодействии. Полученные данные свидетельствуют о его недостаточной сформированности у значительной части обследованных детей. Выявлена неравномерность развития его компонентов. Наиболее уязвимым оказался эмоциональный компонент. Когнитивный и поведенческий компоненты характеризуются частичной сформированностью. Установлена взаимосвязь показателей социального интеллекта и школьной готовности. Результаты подтверждают значимость диагностики и развития социального интеллекта при подготовке детей к обучению в школе.

Ключевые слова: задержка психического развития, старшие дошкольники, школьная готовность, социальный интеллект, эмоциональная сфера, когнитивный интеллект, психологическая готовность к обучению, адаптация к школе.

Annotation. The article analyzes social intelligence as a component of school readiness in senior preschool children with developmental delay. The study considers the features of its formation and its role in adaptation to school learning. The paper presents the results of an experimental study of the level of social intelligence in this group of children. Social intelligence is interpreted as the ability to understand social situations and regulate behavior in interaction. The findings indicate insufficient development of social intelligence in a significant proportion of the examined children. An uneven development of its components was revealed. The emotional component proved to be the most vulnerable. The cognitive and behavioral components demonstrate partial development. A relationship between indicators of social intelligence and school readiness was identified. The results confirm the importance of assessing and developing social intelligence in preparing children for school learning.

Key words: developmental delay, older preschool children, school readiness, social intelligence, emotional sphere, cognitive intelligence, psychological readiness for schooling, school adaptation.

Введение. В предыдущей публикации, открывающей цикл исследований школьной готовности старших дошкольников

с задержкой психического развития (ЗПР), были представлены результаты изучения когнитивного компонента готовности к обучению. Полученные данные выявили выраженную неоднородность предпосылок учебной деятельности у детей с ЗПР и показали, что возникающие трудности выходят за пределы познавательных дефицитов.

Было установлено, что часть затруднений проявляется не только в снижении продуктивности выполнения заданий, но и в особенностях поведения ребёнка в ситуации обследования: импульсивности, отказах от деятельности, трудностях принятия и удержания инструкции. Это позволяет предположить, что структура школьной неготовности дошкольников с ЗПР определяется не только когнитивными, но и социально-психологическими механизмами включённости ребёнка в учебную и коммуникативную ситуацию.

В связи с этим возникает необходимость расширения аналитической рамки исследования и обращения к компонентам психического развития, опосредующим адаптацию ребёнка к требованиям образовательной среды. Одним из таких компонентов выступает социальный интеллект (СИ) – интегративное образование, обеспечивающее понимание социальных норм, эмоциональных состояний и регуляцию поведения в процессе взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. В современной диагностической практике школьная готовность нередко рассматривается в рамках отдельных, относительно автономных моделей: одни исследования сосредоточены на когнитивном компоненте (интеллектуальном развитии, ВПФ, графомоторных навыках и предпосылках учебной деятельности), другие – на эмоционально-волевой сфере (саморегуляции, эмоциональной зрелости, эмоциональном интеллекте). При этом взаимосвязь когнитивных и социально-эмоциональных механизмов в структуре школьной готовности остаётся недостаточно изученной. В настоящем исследовании предпринята попытка интегративного анализа этих аспектов: на одной выборке сопоставлены показатели когнитивной готовности и уровня СИ для выявления их корреляционных связей и роли в адаптации ребёнка к школьному обучению.

Такая постановка проблемы предполагает расширение традиционного понимания школьной готовности дошкольников с ЗПР. Она рассматривается не только как результат сформированности познавательных и регуляторных функций, но и как показатель развития социально-психологических механизмов адаптации к требованиям образовательной среды. В этом контексте социальный интеллект выступает интегративным компонентом, обеспечивающим понимание социальных норм, интерпретацию требований взрослого, прогнозирование последствий собственных действий и регуляцию поведения в процессе взаимодействия.

В.В. Мануйлова [4, С. 23] подчёркивает, что готовность к школе не сводится к сформированности академических навыков (чтения, письма, счёта), а определяется уровнем личностной зрелости, развитием эмоционально-волевой сферы, произвольного поведения и способностью к саморегуляции. Следовательно, успешная адаптация ребёнка к началу обучения зависит не только от познавательного развития, но и от сформированности социально-психологических механизмов, обеспечивающих его включённость в учебную и коммуникативную ситуацию.

Социальный интеллект как компонент психического развития обеспечивает овладение навыками социального взаимодействия и адаптацию к требованиям образовательной среды. Он включает понимание собственных и чужих эмоциональных состояний, осознание социального контекста, прогнозирование последствий поведения и регуляцию действий в процессе общения. Недостаточная сформированность СИ может затруднять адаптацию к школьной среде даже при относительной сохранности отдельных познавательных функций, что позволяет рассматривать его как значимый фактор школьной готовности.

В отечественной психологии термин «социальный интеллект» был введён Ю.Н. Емельяновым [1, С. 59], который рассматривал его как способность, формирующуюся на основе мышления, эмоциональных реакций и социального опыта и обеспечивающую понимание себя и других в системе межличностных взаимодействий. В зарубежной традиции отдельные аспекты социального интеллекта изучались Э. Торндайком, Г. Оллпортом и Дж. Гилфордом; в настоящем исследовании он рассматривается как психологический ресурс адаптации ребёнка к социальной и учебной ситуации.

М.И. Бобнева подчёркивала, что высокий уровень общего интеллекта не гарантирует успешного социального функционирования личности [2, С. 140], рассматривая социальный интеллект как способность, формирующуюся в процессе социальной деятельности и обеспечивающую реализацию интеллектуальных возможностей во взаимодействии. В рамках компонентного подхода А.Л. Южанинова [9, С. 90] определяет социальный интеллект как социальную компетентность, включающую социально-перцептивное понимание, социальное прогнозирование и навыки взаимодействия. Такая структура позволяет рассматривать его как интегративное образование, объединяющее эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты.

В онтогенезе социальный интеллект формируется позже первичных эмоциональных реакций и наиболее интенсивно развивается в старшем дошкольном возрасте, что связано с расширением социальных контактов ребёнка и ростом требований к произвольной регуляции поведения [8 С. 86; 3 С. 48]. В этот период формируется способность к децентрации. У детей с сохранным развитием СИ выступает важным ресурсом адаптации к школьному обучению. У дошкольников с ЗПР, эмоциональная сфера которых характеризуется незрелостью (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.Я. Семаго и др.), его развитие часто носит фрагментарный и неравномерный характер, что проявляется в трудностях понимания эмоционального контекста, ограниченном социальном прогнозировании и недостаточной регуляции поведения [5 С. 227].

Социальный интеллект дошкольника рассматривается как интегративное психологическое образование, обеспечивающее понимание социальных ситуаций и эмоциональных состояний и регуляцию поведения в общении [6, С. 191-193]. В контексте подготовки к школе он выступает значимым ресурсом адаптации и компонентом школьной готовности.

В настоящем исследовании социальный интеллект трактуется как система взаимосвязанных эмоционально-мотивационных, когнитивных и поведенческих компонентов, что позволило выделить критерии оценки его сформированности у дошкольников.

Эмоционально-мотивационный критерий отражает способность ребёнка понимать и различать собственные и чужие эмоции, проявлять эмпатию, учитывать эмоциональный контекст взаимодействия и иметь мотивацию к общению. Его несформированность проявляется в эмоциональной импульсивности, трудностях саморегуляции, сниженной чувствительности к переживаниям другого и недостаточной потребности в совместной деятельности.

Когнитивный критерий характеризует понимание социальных норм и правил, осознание условий социальной ситуации, интерпретацию намерений партнёров и прогнозирование последствий поведения. Дефициты проявляются в трудностях принятия и удержания инструкции, формальном следовании правилам без их осмысления и ограниченных возможностях социального анализа и прогнозирования.

Поведенческий критерий отражает сформированность навыков конструктивного взаимодействия и регуляции поведения в соответствии с требованиями ситуации, способность выстраивать адекватные формы общения и разрешать затруднительные ситуации социально приемлемыми способами. Его недостаточность проявляется в импульсивности, отказах от деятельности и нарушении правил взаимодействия.

Рассмотрение социального интеллекта через совокупность указанных критериев позволяет не только описать особенности социального функционирования дошкольников с ЗПР, но и соотнести выявленные дефициты с трудностями школьной готовности, обнаруженными на предыдущем этапе исследования. Это создаёт методологическую основу для изучения уровня сформированности социального интеллекта у данной категории детей и анализа его роли в структуре школьной готовности.

Для уточнения роли социального интеллекта в структуре школьной готовности у дошкольников с ЗПР на той же выборке, что и в первой части исследования (46 детей 6-7 лет), было проведено его экспериментальное изучение с использованием Блочного теста социального интеллекта [6, С. 192; 7, С. 52]. Методика представляет собой адаптированную для детей с ЗПР версию инструментария, основанного на подходах к диагностике эмоционального интеллекта (в т.ч. тест Холла в переработке Г.В. Резапкиной), с распределением заданий по компонентам социального интеллекта.

Обследование проводилось индивидуально: исследователь зачитывал утверждения и фиксировал ответы ребёнка («да/нет») в бланке. Обработка результатов осуществлялась по ключу с учётом прямых и обратных утверждений с подсчётом показателей по когнитивному, эмоциональному и поведенческому компонентам и определением общего уровня социального интеллекта.

Анализ полученных результатов показал, что у большинства дошкольников с ЗПР выявляется недостаточный уровень сформированности социального интеллекта (СИ). Представим обобщенные результаты обследования в таблице (Таблица 1).

Таблица 1

Распределение уровней СИ у дошкольников с ЗПР

Уровень СИ	Диапазон баллов	Количество детей	%
Низкий	0-14	26	56,5
Средний	15-23	16	34,8
Высокий	24-30	4	8,7

Таким образом, для выборки характерно преобладание низких и средних показателей СИ при единичных случаях высокого уровня, что согласуется с данными о выраженных трудностях адаптации дошкольников с ЗПР к обучению, полученными на этапе оценки школьной готовности.

Сравнительный анализ уровней сформированности компонентов социального интеллекта выявил выраженную неравномерность его профиля у дошкольников с ЗПР. Результаты распределения представлены в таблице (Таблица 2).

Таблица 2

Распределение уровней сформированности компонентов СИ

Компонент СИ	Уровень	Диапазон баллов	Кол-во детей	%
Когнитивный	Низкий	0-4	24	52,2
	Средний	5-7	18	39,1
	Высокий	8-10	4	8,7
Эмоциональный	Низкий	0-4	30	65,2
	Средний	5-7	13	28,3
	Высокий	8-10	3	6,5
Поведенческий	Низкий	0-4	22	47,8
	Средний	5-7	20	43,5
	Высокий	8-10	4	8,7

Наиболее уязвимым оказался эмоциональный компонент, по которому у большинства детей зафиксирован низкий уровень сформированности. Это указывает на выраженные трудности осознания и дифференциации эмоциональных состояний, а также недостаточность механизмов эмоциональной регуляции. По когнитивному и поведенческому компонентам распределение оказалось более сглаженным: наряду с преобладанием низких значений у значительной части обследованных отмечались и средние показатели, что свидетельствует о частичной сформированности представлений о социальных нормах и отдельных навыков конструктивного поведения. При этом доля детей с высоким уровнем оставалась минимальной, что указывает на дефицитарный характер развития социального интеллекта у дошкольников с ЗПР.

Сопоставление экспериментальных данных с результатами оценки школьной готовности выявило устойчивую тенденцию: у дошкольников, отнесённых к группам условной неготовности и неготовности к обучению, чаще фиксировался низкий уровень СИ (прежде всего по эмоциональному и когнитивному компонентам), тогда как при условной готовности и готовности к обучению преобладали средние значения и отдельные случаи высокого уровня. Это позволяет рассматривать социальный интеллект как значимый ресурс адаптации ребёнка к требованиям школьной ситуации и фактор, влияющий на риски школьной дезадаптации у детей с ЗПР.

Для уточнения взаимосвязи между когнитивным компонентом школьной готовности и уровнем СИ был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (rs). Результаты показали статистически значимую положительную связь между суммарным показателем школьной готовности и общим уровнем СИ ($r_s=0,48$; $p<0,01$), что указывает на среднюю степень взаимозависимости данных параметров.

Наиболее выраженные связи выявлены между когнитивными компонентами школьной готовности и социального интеллекта, а также между показателями регуляторной зрелости и эмоциональным компонентом СИ. Связь между поведенческими проявлениями школьной готовности и поведенческим компонентом социального интеллекта носила умеренный характер. Подробные результаты представлены в таблице (Таблица 3).

Таблица 3

Корреляция между школьной готовностью и СИ (n = 46)

Сопоставляемые показатели	(Rs)	(p)
Общий показатель школьной готовности – Общий уровень СИ	0,48	< 0,01
Когнитивная готовность – Когнитивный к-т СИ	0,52	< 0,01
Регуляторная зрелость – Эмоциональный компонент СИ	0,44	< 0,05
Поведенческие проявления школьной готовности – Поведенческий компонент СИ	0,39	< 0,05

Полученные данные подтверждают, что когнитивные и социально-эмоциональные механизмы функционируют во взаимосвязи и совместно определяют успешность адаптации ребёнка к условиям школьного обучения. Значения $p<0,05$ и $p<0,01$ свидетельствуют о статистической значимости выявленных взаимосвязей.

Сопоставление результатов исследования с нормативными представлениями о развитии социального интеллекта позволяет глубже интерпретировать особенности школьной готовности дошкольников с задержкой психического развития. У большинства из них социально-эмоциональный компонент готовности сформирован недостаточно и неравномерно: преобладает низкий уровень общего социального интеллекта и выраженные дефициты эмоционального и когнитивного компонентов. Это позволяет рассматривать трудности школьной готовности детей как следствие не только когнитивной незрелости, но и ограниченных возможностей понимания и регуляции социальных и эмоциональных аспектов учебной ситуации.

Выявленные особенности развития социального интеллекта проявляются в поведении детей с ЗПР в ситуации подготовки к школе: трудностях принятия и удержания инструкции, недостаточной способности прогнозировать последствия собственных действий, эмоциональной импульсивности и сниженной устойчивости взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Эти проявления во многом совпадают с дефицитами школьной готовности, выявленными на предыдущем этапе исследования, что позволяет рассматривать социальный интеллект как значимый фактор адаптации ребёнка к требованиям систематического обучения.

Таким образом, полученные данные позволяют предположить, что уровень социального интеллекта у дошкольников с задержкой психического развития может выступать как ресурс, так и фактор риска при переходе к школьному обучению. Недостаточность его эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов способна усиливать трудности адаптации даже при относительной сохранности отдельных познавательных функций, что подчёркивает необходимость целенаправленного развития социального интеллекта в системе подготовки детей с ЗПР к школе.

Выводы. Проведённое исследование позволило рассмотреть школьную готовность дошкольников с ЗПР как многоуровневое образование, включающее не только предпосылки учебной деятельности, но и социально-эмоциональные механизмы адаптации. Полученные результаты показывают, что трудности данной категории детей обусловлены не только когнитивной незрелостью, но и сочетанием познавательных, регуляторных и коммуникативных дефицитов, проявляющихся при предъявлении учебных требований.

Экспериментальное изучение социального интеллекта выявило преобладание низких и средних уровней его сформированности при выраженной неравномерности компонентного профиля. Наиболее уязвимым оказался эмоциональный компонент, тогда как когнитивный и поведенческий демонстрировали частичную, но недостаточную для устойчивой адаптации сформированность.

Сопоставление данных двух этапов исследования подтвердило наличие значимых взаимосвязей между показателями школьной готовности и уровнем социального интеллекта, что позволяет рассматривать его как фактор, опосредующий успешность перехода к систематическому обучению. Недостаточность социально-эмоциональных и регуляторных механизмов может усиливать риски школьной дезадаптации даже при относительной сохранности отдельных познавательных возможностей.

Полученные результаты подчёркивают необходимость расширения традиционного понимания школьной готовности детей с ЗПР за счёт включения оценки и развития социального интеллекта. Практическая значимость исследования заключается в обосновании комплексного подхода к подготовке детей с ЗПР к школьному обучению, предусматривающего развитие познавательных функций, эмоциональной компетентности и навыков социального взаимодействия.

Литература:

1. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2 т. / Ж. Годфруа ; пер. с франц. – Москва: Мир, 2005. – Т. 2. – 376 с.

2. Кудинова, И.Б. Социальный интеллект как предмет исследования / И.Б. Кудинова, И.С. Вотчин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 4. – С. 132-142. – EDN: PJJAKV

3. Мазина, М.Е. Некоторые подходы к совершенствованию связной речи у дошкольников с недостатками речевого развития / М.Е. Мазина, Т.В. Скребец // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – № 3(85). – С. 46-50. – EDN: XZKSPI

4. Мануйлова, В.В. Технологии формирования физиологической готовности к обучению в школе детей с ОВЗ: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», специалистов психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций / В.В. Мануйлова. – Московский городской педагогический университет, Институт специального образования и комплексной реабилитации. – Москва: ПАРАДИГМА, 2020. – 114 с. – ISBN 978-5-4214-0093-6. – EDN: UENSEN

5. Скребец, Т.В. Преемственность в развитии графо-моторных навыков на этапах дошкольного и начального школьного образования для профилактики нарушений письма / Т.В. Скребец // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21-22 марта 2019 г. – Москва: Юкод, 2019. – С. 255-259. – EDN: XCPSAJ

6. Урожаева, А.В. Диагностическая программа изучения взаимодействия субъектов образовательной среды для обучающихся с задержкой психического развития / А.В. Урожаева // XIX Машеровские чтения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. В 2 т., Витебск, 24 октября 2025 г. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2025. – С. 191-193. – EDN: FOLNJV

7. Урожаева, А.В. Мультиаспектное исследование социального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития / А.В. Урожаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2025. – № 8. – С. 47-61. – DOI: 10.47639/2074-4986_2025_8_47. – EDN: WUYFFA

8. Урожаева, А.В. Развитие социальных эмоций у детей с проблемами психического развития / А.В. Урожаева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2025. – № 2(104). – С. 85-91. – DOI: 10.52252/26867222_2025_2_85. – EDN: KGMSEI

9. Южанинова, А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности / А.Л. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1984. – С. 86-93

УДК 37.015.3

доктор психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
аспирант Токарева Анастасия Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

*Аннотация***.** В статье обоснована проблема выявления и преодоления психологических барьеров педагогов, которые вызывают затруднения в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Проведен теоретический анализ дефиниции и на основе деятельностного и личностного подходов предложено авторское определение «психологического барьера». Классифицированы и содержательно рассмотрены три группы психологических барьеров: психолого-познавательные, коммуникативные, эмоциональные. Проведено исследование психологических барьеров студентов выпускных групп, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» и педагогов, имеющих разный стаж педагогической деятельности в системе инклюзивного образования. На основе полученных данных был выявлен общий показатель выраженности психологических барьеров и рассмотрена специфика проявления барьеров у двух групп респондентов. Результаты исследования показали, что у будущих педагогов преобладающими являются эмоциональные барьеры, тогда как у работающих педагогов – психолого-познавательные.

Ключевые слова: психологические барьеры, инклюзивное образование, образовательные организации, педагог, будущие педагоги.

Annotation. The article substantiates the problem of identifying and overcoming the psychological barriers of teachers, which cause difficulties in working with children with limited health opportunities. A theoretical analysis of the definition is carried out, and based on the activity and personality approaches, the author's definition of «psychological barrier» is proposed. Three groups of psychological barriers are classified and discussed in detail: psychological and cognitive, communicative, and emotional. A study was conducted on the psychological barriers of graduate students studying in the field of pedagogical education and teachers with different levels of experience in the field of inclusive education. Based on the data obtained, a general indicator of the severity of psychological barriers was identified, and the specific characteristics of the barriers in the two groups of respondents were examined. The results of the study showed that future teachers have emotional barriers, while working teachers have psychological and cognitive barriers.

Key words: psychological barriers, inclusive education, educational organizations, teachers, and future teachers.

Введение. Конституция Российской Федерации дает право на получение образования в благоприятной и доступной среде каждому обучающемуся с учетом его индивидуально-психологических, психофизиологических, типологических особенностей развития. Реализация этой цели сопряжена с рядом значительных вызовов, одним из которых является проблема подготовки педагогических кадров, способных работать в сложной инклюзивной образовательной среде.

Многочисленными исследованиями доказано, что эффективность инклюзивного образования напрямую зависит от профессиональной подготовки педагогов. Современный учитель, работающий в инклюзивной среде, должен обладать не только глубокими знаниями в своей предметной области, но и специфическими компетенциями, позволяющими ему эффективно взаимодействовать с детьми, имеющими различные особенности развития.

Педагог должен быть готов к реализации индивидуального подхода, к разработке адаптированных образовательных программ и к гибкому изменению своих методик в зависимости от потребностей конкретного ученика. Инклюзивная практика, несомненно, предъявляет повышенные требования к психологическому состоянию педагога. Работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, часто сопровождается стрессовыми ситуациями, требующими от учителя высокой стрессоустойчивости, самообладания и способности к саморегуляции.

Многие учителя испытывают внутреннее напряжение и затруднения в работе с детьми, которые проявляются в виде психологических барьеров, часто появляющихся на фоне стресса, профессионального выгорания, недостатка поддержки со стороны коллег и администрации, в том числе и из-за отсутствия четкой системы и нехватки качественной информации о взаимодействии с учащимися с ОВЗ и их родителями.

Анализ современных подходов к проблеме профессиональной готовности педагога в области инклюзивного образования показывает, что в ряде исследований (С.В. Алехина, Р.Д Санжаева, Е.С. Слюсарева и др.) одним из центральных профессионально важных качеств личности выделяется специальная способность – распознавать и преодолевать возникающие психологические барьеры, которые могут как деструктивно влиять на совместную протекающую деятельность, так и включить созидательные силы и, тем самым, выйти на более высокий уровень профессионального и личностного развития педагога [1; 7; 8].

Так, в качестве одной из рекомендаций педагогу С.В. Алехина рассматривает следующую: «выявление барьеров с целью если не устранить, то хотя бы разобраться, как преодолевать их, – одна из важнейших задач, стоящих перед школой на пути построения инклюзивной среды...» [1, С. 27].

Таким образом, одной из актуальных проблем подготовки педагога становится формирование у него способности выявлять и преодолевать психологические барьеры, возникающие на разных этапах реализации инклюзивной образовательной практики.

Изложение основного материала статьи. Обобщив имеющиеся в психологической науке подходы к понятию «психологический барьер» [2; 4; 6; 10; 11], можно отметить, что все они объединены общей сущностью – субъективным характером данного состояния и блокированием субъективной психологической потребности индивида в коммуникации как важной социальной активности.

На сегодняшний день в большинстве научных исследований психологический барьер трактуется как психическое состояние, проявляющееся в необоснованной пассивности и препятствующее осуществлению определенных действий [2].

С опорой на деятельностный и личностный подходы, мы предлагаем понимать психологический барьер как

переживаемое ощущение преграды, возникающее во взаимодействии партнеров по общению (коммуникантов), обусловленное как спецификой совместной деятельности (объективные барьеры), так и индивидуальными характеристиками самих участников общения (личностные, субъективные барьеры) [9].

Аналитический обзор теорий психологических барьеров, изложенных в научных трудах Б.М. Кедрова, В.А. Лабунской, А.И. Пилипенко, Н.И. Шевандрина и др. [3; 4; 6; 11], позволил выделить три группы барьеров, которые были изучены нами в контексте профессиональной деятельности педагога, работающего в условиях инклюзивного образовательного пространства: психолого-познавательные, эмоциональные и коммуникативные.

Первая группа барьеров – психолого-познавательные. Понятие «барьер» первоначально возникло применительно к области научного творчества – открытие совершается через преодоление специфического познавательно-психологического барьера, предшествующего каждому открытию. В трактовке Б.М. Кедрова познавательно-психологический барьер – умственные трудности, которые встают на объективно-познавательном пути исследовательской мысли [3].

Несколько иной подход можно отметить в исследовании А.И. Пилипенко, который предлагает понятие психолого-познавательного барьера, перенося акцент на проблемы учебно-познавательного процесса на фоне некоторых психологических закономерностей [6, С. 30].

Психолого-познавательные барьеры, их появление в сознании человека, обусловлены биологическими, историческими и социальными особенностями развития человеческого интеллекта как самоорганизующейся системы. На основе филогенетически предрасположенных к обучению структур и функций коры головного мозга получаемая информация может включаться или не включаться в деятельность центральной нервной системы по каким-либо причинам в ходе осуществления когнитивных процессов. При этом, в ходе обработки получаемой информации она может быть ошибочно понята или искажена. Эти явления, проявляющиеся в мыслительной деятельности личности, идентифицируются как психолого-познавательный барьер, а в ряде исследований обозначаются термином «когнитивный барьер».

При этом психолого-познавательные барьеры, возникающие в ходе взаимодействия педагога с обучающимися, обладающими ограниченными возможностями здоровья, выражаются следующим образом:

1) дефицит/ несформированность знаний об особенностях психического развития обучающихся с разными типами нарушенного развития, технологиях универсального дизайна, стратегиях позитивного взаимодействия между сверстниками и др.;

2) проблемы применения существующих теоретических знаний в реальную практику взаимодействия с субъектами образовательных отношений в инклюзивной образовательной среде.

Вторая группа барьеров – эмоциональные барьеры. В данную категорию мы включили: барьер неверия в собственные силы; барьер психической напряженности (тревожность, трудность установления связи с обучающимся, имеющими ограниченные возможности здоровья); барьер страха, соотносимый с барьерами восприятия и барьерами установки. Самым распространенным страхом в коммуникации является страх ошибиться, что обусловлено как личностными особенностями коммуникатора (повышенная личностная тревожность, ригидность и т.п.), так и теми поведенческими стратегиями, которые заложены в системе оценивания: преобладание в системе образования реактивных стратегий (наказания за неверно выполненное задание) над проактивными (поощрение правильно выполненной деятельности).

Третья группа барьеров – коммуникативные барьеры или барьеры общения, они выражаются в смысловом (семантическом), лингвистическом (языковом), логическом и фонетическом барьерах.

Смысловой или семантический барьер появляется вследствие недостаточного понимания сути процесса коммуникации, когда одно и то же явление имеет разное суждение у партнеров по взаимодействию. Смысловой (семантический) барьер обусловлен неприятием или неверным пониманием партнера по общению как обладателя конкретных смыслов, ценностей, мотивов деятельности.

Возникновение лингвистического (языкового) барьера обусловлено тем, что трудности в общении зависят не только от степени владения речью, но и от специфики этой речи. Языковой барьер возникает при недостаточном знании теоретических и грамматических, а также лексических норм изучаемого языка. Лингвистические трудности могут возникнуть вследствие недостаточной базовой операционной базы, которая включает грамматику и навыки восприятия речи на слух. Учитывая, что у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в сложной структуре нарушенного развития имеются нарушения речи разного характера (системное недоразвитие речи, специфические расстройства речи, вторичное недоразвитие речи, общее недоразвитие речи и др.), этот барьер проявляется как в общении педагога с обучающимися, так и между детьми.

Логический барьер появляется тогда, когда смысл сообщения, заявленный отправителем, оказывается невозможным для понимания адресатом или воспринимается им как неправильный, несоответствующий привычной для него форме доказательств. Логический барьер представляет собой неумение индивида выражать собственные мысли. В речи обучающихся с подобными проблемами присутствуют нарушения причинно-следственных связей.

Фонетические барьеры могут возникать как со сложностями воспроизведения звуков, так и с восприятием звучащей речи. При воспроизведении фонетический барьер проявляется в результате ошибочного произношения звуков и неверного разделения основных элементов языка: морфем, слов и предложений; наличия существенных нарушений речи и дикции, невыразительности и темпа речи. В то же время, понимание звучащей речи предполагает не только правильное распознавание звуков и слов, но еще и интонационных оттенков, влияющих на восприятие и понимание речи. Так, чрезмерно громкая или излишняя интонационная насыщенность речи затрудняет её восприятие слушателями, особенно чувствительными людьми, поскольку внимание переключается не на суть сказанного, а на эмоциональное отношение говорящего к собеседнику.

При анализе возникающих барьеров важно учитывать, что коммуникативная компетентность партнеров включает не только соблюдение грамматических норм речи, но также уместность высказываний согласно принятым в конкретной культурной среде правилам взаимодействия и нормам поведения (учет норм общения с позиции культурного релятивизма).

Таким образом, мы можем отметить, что в ходе осуществления инклюзивной образовательной практики участники образовательного процесса в общности «педагог – ученик, включая детей с ОВЗ» могут сталкиваться как с отдельными группами барьеров, так и с их совокупностью.

Исходя из теоретического анализа, нами было выполнено исследование психологических барьеров и осуществлен сравнительный анализ психологических барьеров у будущих педагогов и опытных учителей, работающих в инклюзивной образовательной среде.

В опросе приняло участие 26 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профили «Начальное образование» и «Специальная педагогика (инклюзивное образование)» и 32 педагога общеобразовательных школ, реализующих инклюзивное образование. В качестве диагностического инструментария был использован авторский опросник «Психологические барьеры педагогов в процессе взаимодействия в инклюзивной образовательной среде» (Е.С. Слюсарева) [7].

Первым критерием выступила интегральная оценка выраженности психологических барьеров.

Проведя анализ опроса студентов выпускных групп, отмечаем, что общий показатель выраженности психологических барьеров у студентов представлен следующими показателями: низкий уровень – 38,4%, средний – 32, 1% и высокий – 29,5%.

Иные показатели получены нами при анализе данных опроса работающих педагогов: так, низкий уровень отмечен 51,03%, средний – 39,6% и высокий – 9,37%.

Рассмотрим проявления барьеров у исследуемых респондентов.

Первой группой выступают психолого-познавательные барьеры. В качестве критериев проявления психолого-познавательных барьеров мы оценивали трудности выбора и переноса знаний о психологических особенностях детей с ОВЗ в процесс инклюзивного образования и несформированность практических умений взаимодействия с ребенком с ОВЗ.

Оценивая выраженность психолого-педагогических барьеров, мы установили, что в общем студенты считают в достаточной мере сформированным свое понимание психологических особенностей обучающихся с ОВЗ и владение технологиями обучения и взаимодействия в условиях инклюзивного образовательного пространства (76,9%). Однако ими отмечаются трудности переноса имеющихся знаний в практику инклюзивного образования (30,7%).

В свою очередь, в группе работающих педагогов большая часть респондентов отметила, что не испытывают трудностей с организаций инклюзивного образовательного процесса (73,1%). Однако, ряд педагогов отмечают недостаточность знаний об особенностях обучающихся некоторых нозологических групп (25%), в частности, обучающихся с искаженным развитием.

Следующая группа психологических барьеров – эмоциональные барьеры – представлены у большинства студентов (82,7%) и в меньшей мере – у педагогов (12,5%).

Рассматривая качественные проявления эмоциональных барьеров у студентов, выделим наиболее представленные:

– тревожность, а, в наибольшей выраженности, – страх на этапе инициации взаимодействия с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья (84,6%);

– барьер неверия в собственные силы в процессе реализации инклюзивного образования и барьер психической напряженности (тревожность, невозможность инициировать контакт с ребенком с ОВЗ и т.п.) оценены в разном количественном показателе – 80,8%.

Появление и закрепление данной группы барьеров напрямую связаны со степенью тяжести имеющихся у ребенка трудностей коммуникации: чем сложнее коммуникативные трудности, проявляющиеся в речи и поведении ребенка, тем ярче выражены эмоциональные барьеры у будущих педагогов, выступающие препятствиями на пути к созданию дружественной среды.

Заключительная группа барьеров, которая была проанализирована нами – коммуникативные барьеры.

Анализ среднестатистических показателей коммуникативных барьеров, возникающих у студентов в инклюзивной образовательной среде показал, что трудности коммуникации выражены в оценках студентов в наименьшей степени – 25%. Близким к показателям студентов являются и показатели, полученные в группе педагогов – 18,8%.

Рассматривая проявления коммуникативных барьеров, респонденты обеих групп отмечают, что наиболее часто во взаимодействии с обучающими, имеющими ограниченные возможности здоровья, возникает лингвистический (языковой) барьер, связанный в большинстве случае с необходимостью использования альтернативной и дополнительной коммуникации.

Вторым по представленности является логический барьер, который, на наш взгляд, обусловлен такой общей закономерностью психического развития при всех типах дизонтогенеза как трудности приема, переработки, хранения и использования информации.

Полученные данные обуславливают необходимость использования в образовательном процессе технологий универсального дизайна, направленных на адаптацию содержания учебного материала в инклюзивном образовательном процессе, использования технологий уровневой, функциональной, смешанной дифференциации.

Проведенный контент-анализ ответов студентов показал, что в качестве основных затруднений студенты отметили «боязнь нанести вред ребенку», а причинами подобных затруднений – «неуверенность в собственных силах».

Выводы. Таким образом, у студентов преобладают эмоциональные барьеры, при среднем уровне выраженности психолого-познавательных и коммуникативных барьеров. В качестве причин возникновения барьеров студенты отмечают нехватку практики взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, а в качестве мер поддержки – потребность введения наставнической системы.

А среди педагогов, занятых в сфере инклюзивного образования, преобладают психолого-познавательные барьеры, обусловленные дефицитом необходимой теоретической подготовки (педагогами отмечаются дефициты знаний, чаще всего, в работе с отдельной категорией детей с ОВЗ) и практических умений (педагоги отмечают, что им трудно перенести имеющиеся знания в практику взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья). Коммуникативные барьеры занимают второе ранговое место и наименее выраженными у педагогов эмоциональные барьеры.

Полученные данные позволяют утверждать, что разница в выраженности уровней и специфике проявления психологических барьеров у студентов выпускных групп и педагогов, работающих в системе инклюзивного образования, определяется уровнем профессионального развития, наличием опыта и степени готовности к преодолению возникающих трудностей.

Литература:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учеб.-метод. пособие / С.В. Алехина. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.

2. Бороздина, Г.В. Психология делового общения / Г.В. Бороздина. – Москва: ИНФРА-М, 2009. – 224 с.

3. Кедров, Б.М. О творчестве в науке и технике / Б.М. Кедров. – Москва: Молодая гвардия, 1987. – 192 с.

4. Лабунская, В.А. Психология затруднённого общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – Москва: Академия, 2001. – 288 с.

5. Миронов, А.В. Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями / А.В. Миронов, Е.С. Шелест, О.В. Булатова // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 5. – С. 50-66

6. Пилипенко, А.И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Пилипенко Алексей Иванович. – Курск, 1997. – 229 с.

7. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / Е.С. Слюсарева, В.М. Акименко, В.В. Ершова [и др.]. – Ставрополь: АГРУС, 2019. – 173 с.

8. Санжаева, Р.Д. Готовность и её психологические механизмы / Р.Д. Санжаева // Вестник Бурятского государственного

университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 2. – С. 3-12
9. Слюсарева, Е.С. Психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды / Е.С. Слюсарева // Вестник КГУ. – 2019. – № 3. – С. 62-65
10. Шакуров, Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3-18
11. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – Москва: ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 544 с.

Психология

УДК 37.04
старший преподаватель Строганов Дмитрий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Шигаева Светлана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А.Добролюбова» (г. Нижний Новгород);
студент Малышева Виктория Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ В СОХРАНЕНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается роль социальной поддержки как ключевого фактора сохранения психического здоровья студентов. Целью работы является анализ влияния социальной поддержки на психическое здоровье студентов вузов. Для ее достижения был проведен обзор существующих работ и анкетирование среди студентов, направленное на оценку уровня поддержки и психологического состояния. Задачи работы заключаются в выявлении основных источников поддержки, анализе факторов стресса и разработке практических рекомендаций. Гипотеза исследования строится на предположении о том, что существует прямая взаимосвязь между уровнем социальной поддержки, получаемой студентом, и его психологическим благополучием, однако характер этой взаимосвязи дифференцирован в зависимости от источника поддержки. Семейная поддержка выступает базовым, но внешним по отношению к образовательной среде ресурсом, тогда как поддержка со стороны преподавателей и одногруппников является ситуационно значимой для преодоления учебного стресса, переутомления и чувства одиночества. Методы исследования: данная работа базируется на методах системного и сравнительного анализа, анкетирования. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые на эмпирическом материале трех нижегородских вузов (педагогического, медицинского и лингвистического) выявлен и количественно подтвержден дисбаланс между воспринимаемым уровнем социальной поддержки от семьи и от университетской среды у студентов-первокурсников. Анализируются основные источники поддержки: семья, учебный коллектив, преподаватели и близкое окружение. На основе анкетирования выявлена взаимосвязь между уровнем поддержки и психологическим благополучием обучающихся. Эффективность психологической поддержки в вузе может быть повышена за счет целенаправленного включения преподавательского состава в систему поддерживающих практик при условии их специальной подготовки и организационно-методического сопровождения. Предложены практические рекомендации по развитию системы поддержки в учебных заведениях, включая усиление психологических служб и улучшение социально-психологического климата.
Ключевые слова: социальная поддержка, психическое здоровье, студенты, психологическое благополучие, эмоциональное выгорание, академический стресс, адаптация.
Annotation. This article examines the role of social support as a key factor in maintaining students' mental health. The purpose of the work is to analyze the impact of social support on the mental health of university students. To achieve this goal, a review of existing work and a survey among students was conducted to assess the level of support and psychological state. The objectives of the work are to identify the main sources of support, analyze stress factors and develop practical recommendations. The research hypothesis is based on the assumption that there is a direct relationship between the level of social support received by a student and his psychological well-being, however, the nature of this relationship is differentiated depending on the source of support. Family support is a basic but external resource in relation to the educational environment, while support from teachers and classmates is situationally important for overcoming learning stress, overwork, and feelings of loneliness. Research methods: this work is based on the methods of systematic and comparative analysis, questionnaires. The scientific novelty of the study lies in the fact that, for the first time, empirical data from three Nizhny Novgorod universities (pedagogical, medical, and linguistic) revealed and quantified the imbalance between the perceived level of social support from the family and from the university environment among first-year students. The main sources of support are analyzed: family, academic staff, teachers and close associates. Based on the survey, the relationship between the level of support and the psychological well-being of students was revealed. The effectiveness of psychological support at the university can be improved by purposefully including teaching staff in the system of supportive practices, provided they receive special training and organizational and methodological support. Practical recommendations are proposed for the development of a support system in educational institutions, including strengthening psychological services and improving the socio-psychological climate.
Key words: social support, mental health, students, psychological well-being, emotional burnout, academic stress, adaptation.

Введение. Сегодняшние студенты живут в довольно напряжённом ритме: учёба требует полной отдачи, постоянно нужно сдавать проекты к срокам, да и вообще впервые приходится самим выстраивать свой быт и распорядок. В такой ситуации то, насколько человек ощущает поддержку от родных, друзей или преподавателей, во многом определяет, справится он или начнёт выдыхаться [4; 8]. Когда эта поддержка есть, она помогает справляться с трудностями, меньше поддаваться тревоге и не скатываться в депрессивные состояния.

Целью работы является анализ влияния социальной поддержки на психическое здоровье студентов вузов. Для ее достижения был проведен обзор существующих работ и анкетирование среди студентов, направленное на оценку уровня поддержки и психологического состояния. Задачи работы заключаются в выявлении основных источников поддержки, анализе факторов стресса и разработке практических рекомендаций. Методы исследования: данная работа базируется на

методах системного и сравнительного анализа, анкетирования.

Изложение основного материала статьи. С точки зрения психологии, социальная поддержка рассматривается как коммуникативный феномен, подразумевающий обмен ресурсами между людьми для преодоления жизненных трудностей. «Социальная поддержка определяется как обмен ресурсами между, по крайней мере, двумя людьми – донором поддержки и ее реципиентом (получателем) – и является функцией социальных сетей, которые характеризуют социальную среду личности» [10, С. 58].

Семья является первым и самым важным источником социальной поддержки для многих студентов, особенно на первом курсе. Переезд в другой город, новые обязанности и повышенная учебная нагрузка — все это вызывает стресс. В такой ситуации эмоциональная поддержка родителей, их вера в успех и просто возможность поговорить по телефону создают у студента чувство защищенности [2; 6].

В ходе анонимного опроса 300 первокурсников Мининского университета, Приволжского исследовательского медицинского университета и Нижегородского государственного лингвистического университета (по 100 респондентов в равном соотношении юношей и девушек), проведенного в ноябре 2025 года, были получены следующие данные. Опрос показал, что большинство студентов действительно ощущают эту поддержку. Большинство респондентов отметили поддержку семьи, как очень сильную – 41.7% и достаточно сильную – 33.3% (рис. 1).

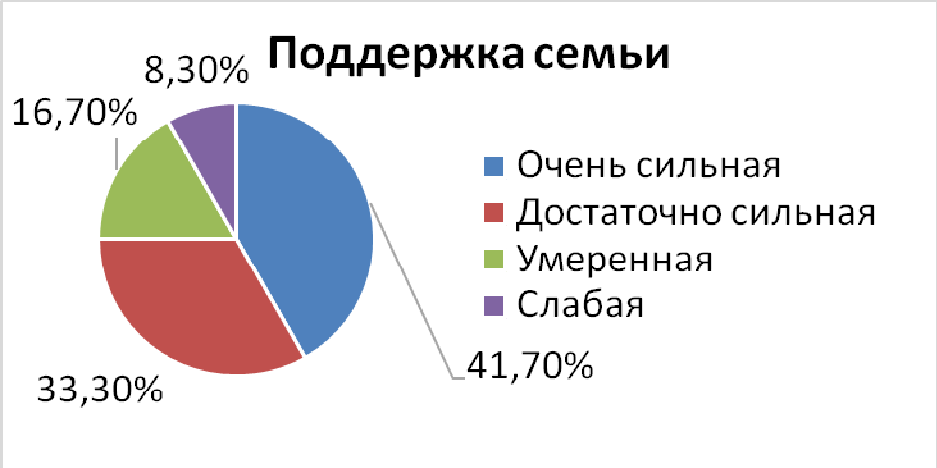


Рисунок 1. Результаты оценки степени поддержки семьи

Университет – это новая социальная среда. Отношения с одногруппниками и преподавателями сильно влияют на то, как студент будет чувствовать себя в течение нескольких лет учебы. Социальная поддержка со стороны университета носит другой характер: это помощь в учебе, совет по поводу заданий, доброжелательная атмосфера на парах [7]. А также эмоциональность преподавателя, его готовность к диалогу и понимание сложностей студентов напрямую влияют на образовательную среду [3, С. 144].

Тем не менее, выяснилось, что ту поддержку, которую студенты получают в университете, они оценивают намного ниже, чем помощь со стороны семьи. Более половины опрошенных – а именно 53,4%, если сложить тех, кто оценил её как «умеренную» и «слабую» – считают, что им не хватает внимания и участия со стороны тех, кто их непосредственно окружает в вузе.

Уровень поддержки со стороны преподавателей и одногруппников распределился следующим образом: 16,7% студентов оценили её как «очень сильную», 36,7% – как «хорошую», 30% – как «умеренную» и 16,7% – как «слабую».

Таким образом, суммарно 53,4% респондентов (умеренная и слабая поддержка) не ощущают достаточного участия со стороны учебного окружения. Лишь 16,7% студентов получают максимально сильную поддержку. Данные свидетельствуют о том, что восприятие поддержки в вузе смещено в сторону средних и низких значений, что указывает на потенциальный дефицит внимания со стороны преподавателей и сокурсников (рисунок 2).



Рисунок 2. Результаты оценки поддержки со стороны преподавателей и одногруппников

Студенческая жизнь сама по себе связана с постоянным напряжением: сессии, жёсткие сроки, огромные объёмы информации. Исследователи отмечают, что это главный источник стресса для молодёжи [9, С. 39]. И вот тут на первый план выходит то, кто рядом. Поддержка от окружающих помогает по-другому взглянуть на сложную ситуацию, подсказать выход или дать возможность просто высказаться – всё это снижает остроту переживаний [8, С. 8]. Когда у студентов спросили, действительно ли помощь близких помогает справляться с нагрузкой, 80% опрошенных ответили утвердительно. Для них это не просто слова, а вполне работающий способ противостоять стрессу.

Одиночество и недостаток общения – частые спутники сложной адаптации. Данные опроса показали, что более 40% студентов периодически испытывают чувство одиночества, что говорит о важности мероприятий, направленных на сплочение групп и создание комфортной среды для общения [5, С. 194]. Только 15% респондентов выбрали вариант «никогда» (рисунок 3).

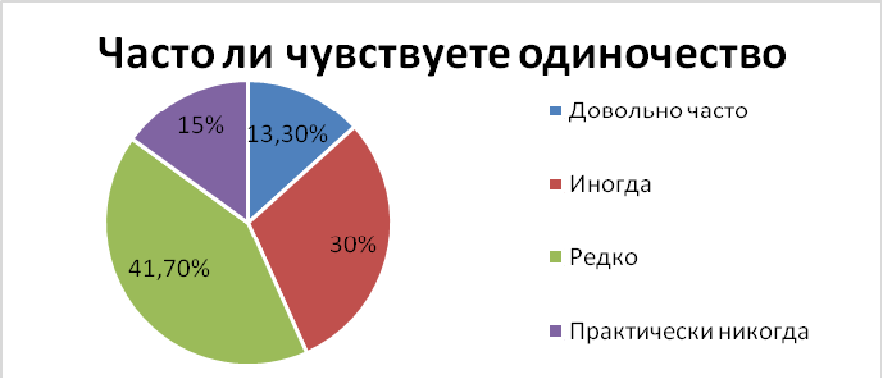


Рисунок 3. Результаты оценки ощущения одиночества

Постоянная усталость от учебы, недосып и отсутствие полноценного отдыха – прямой путь к эмоциональному выгоранию [11]. Студент теряет интерес к учебе, чувствует опустошение и раздражительность [1, С. 377]. Ближайшее окружение может помочь с справиться с переутомлением, например, предложив помощь или морально поддержав. Так как опрос показал, что более половины студентов, а именно 53,3% опрошенных, регулярно испытывают сильное переутомление (рисунок 4).

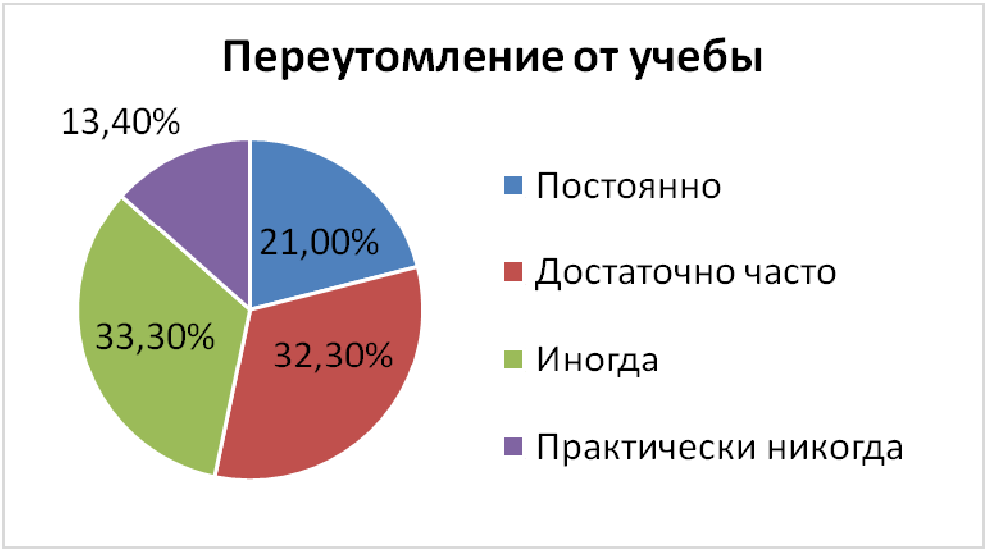


Рис.унок 4. Результаты оценки ощущения переутомления от учебы

Эмпирическая часть исследования подтвердила наличие прямой зависимости между уровнем социальной поддержки и психологическим благополучием студентов. А также была выявлена проблема недостаточности поддержки от учебного коллектива и преподавателей. Доминирующим и наиболее надёжным источником выступает семья, в то время как поддержка внутри образовательной среды – со стороны учебного коллектива и преподавателей – воспринимается студентами как недостаточная. Более 53% опрошенных указали на её умеренный или низкий уровень.

Опираясь на эти результаты, напрашивается несколько шагов, которые помогут сделать преподавателей более активными участниками в системе психологической поддержки студентов.

Во-первых, стоит проводить для них тренинги – не формальные, а такие, где учат замечать, когда студент на грани срыва, как правильно подойти к нему и как выстроить атмосферу на занятиях, чтобы она не давила, а помогала.

Во-вторых, нужно наладить регулярные встречи преподавателей с психологами университета. Чтобы у тех, кто ведёт пары, было чёткое понимание: куда направить студента в сложной ситуации, какие есть ресурсы и как действовать, если случилось что-то серьёзное.

В-третьих, важно поддержать самих преподавателей, если они хотят организовывать что-то вне учёбы – какие-то неформальные встречи, совместные мероприятия. Это помогает группе сплотиться, и люди перестают чувствовать себя чужими.

И наконец, нельзя забывать и про самих студентов. Им тоже полезно знать, что такое стресс, почему он возникает и

куда идти, если становится совсем тяжело. Можно сделать для этого короткие онлайн-модули или проводить тематические недели, посвящённые психическому здоровью.

Выводы. Исследование показало: поддержка действительно помогает студентам не выгорать и справляться с нагрузкой. Но при этом обнаружилась интересная вещь – главную поддержку они получают из дома, от семьи, а вот внутри университета её явно не хватает. А ведь именно здесь возникают самые острые моменты: экзамены, deadlines, необходимость вливаться в новый коллектив, хроническая усталость.

Получается, что университет должен быть не просто местом, где читают лекции и ставят зачёты. Ему важно ещё и сознательно выстраивать такую среду, где студент чувствует, что он не один. И ключевая роль тут – у преподавателей. У них есть возможность стать для студентов не просто передатчиками знаний, а теми, кто вовремя заметит проблему, подставит плечо и просто окажется рядом.

Литература:

1. Арпентьева, М.Р. Академические службы психологического сопровождения университетского образования / М.Р. Арпентьева, А.И. Тащёва, С.В. Гриднева // Профессиональное образование в современном мире. – 2023. – № 2. – С. 377-385

2. Ахмадалиева, Н.О. Психо-эмоциональное выгорание и его профилактика у преподавателей вузов Узбекистана / Н.О. Ахмадалиева, Ф.И. Саломова, Д.М. Болтаева [и др.] // Доктор Ахборотномаси. – 2020. – № 2. – С. 13-16

3. Дмитроченко, Н.А. Роль эмоционального интеллекта преподавателя иностранного языка в эпоху цифровизации образования / Н.А. Дмитроченко, В.В. Коурдакова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2024. – № 4. – С. 144-150

4. Дунаева, Н.И. Эмпирический анализ факторов рискованного поведения в образовательной среде вуза / Н.И. Дунаева, С.Н. Сорокоумова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4(53). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-8

5. Зборовский, Г.Е. Роль ближайшего окружения студентов в поддержке их социального благополучия / Г.Е. Зборовский, В.П. Засыпкин // Проблемы образования, науки и культуры. – 2023. – № 4. – С. 194-210

6. Кондакова, И.В. Семейные ценности как ресурс психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях РФ / И.В. Кондакова, Ю.С. Степанова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – № 7. – С. 208-212

7. Котовская, С.В. Роль семейных взаимосвязей в формировании жизнеспособной и благополучной личности студента с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья / С.В. Котовская, Н.Л. Захарова, Л.Ю. Беленкова // Социальная психология и общество. – 2024. – № 3. – С. 126-142

8. Махнач, А.В. Влияние факторов риска и защиты на профессиональную жизнеспособность специалистов помогающих профессий / А.В. Махнач, О.А. Плющева // Современная зарубежная психология. – 2023. – № 2. – С. 8-21

9. Новикова, М.В. Психологическое благополучие студентов вуза: влияние учебной нагрузки и социальной поддержки / М.В. Новикова, А.И. Расулов, А.С. Фомиченко [и др.] // Психология. – 2025. – № 2. – С. 39-44

10. Силантьева, Т.А. Операционализация конструкта «социальная поддержка» / Т.А. Силантьева // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 3(4). – С. 57-70

11. Тащёва, А.И. Академические службы психологического сопровождения в формировании и развитии стрессоустойчивости субъектов университетского образования / А.И. Тащёва, Г.В. Валеева, Р.И. Хотеева [и др.] // Профессиональное образование в современном мире. – 2023. – № 4. – С. 748-755

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдалина Лариса Васильевна Мотунова Людмила Николаевна Плаксина Наталья Игоревна	**САМОРАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТАХ**	**4**
Абуткина Жасмин Рафиковна Семенова Наталья Геннадьевна	**ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА**	**7**
Аймаганбетова Анара Муханбеткалиевна Коповой Андрей Сергеевич	**ПРИНЦИПЫ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ**	**10**
Алпатова Наталья Сергеевна Березина Юлия Юрьевна Понькина Ирина Васильевна	**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**15**
Антропова Гюзель Равильевна Матвеев Семен Николаевич Шакиров Рафис Гильмегаянович	**СОЗДАНИЕ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ ЦИФРОВОГО ТРЕНАЖЕРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ)**	**18**
Аргунова Нина Васильевна Попова Алена Михайловна	**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧЕТЫРЕХУГОЛЬНИКОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**	**23**
Асадуллин Раиль Мирваевич Григорьев Евгений Николаевич Корепанов Георгий Максимович	**ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА (ПРАКТИКУМА) «ПЕДАГОГИКА» НА ОСНОВЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА**	**26**
Бакина Евгения Александровна	**ЦИФРОВОЕ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**28**
Барцаева Елена Васильевна Котькина Елена Александровна Перепёлкина Екатерина Владимировна	**КОРРЕКЦИЯ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ**	**31**
Бендик Ольга Александровна	**ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ В СИСТЕМЕ СПО**	**34**
Бендик Ольга Александровна	**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ VR-СИМУЛЯТОРА ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ЦЕПЕЙ ПОСТОЯННОГО ТОКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ**	**37**
Бичева Ирина Борисовна Каплюхина Наталья Алексеевна Балашова Анастасия Алексеевна	**ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**	**41**
Быков Александр Александрович Киселева Ольга Михайловна	**МОДЕЛЬ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ОБУЧЕНИИ**	**44**
Варсонова Дарья Александровна	**ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**	**46**
Виноградова Елена Сергеевна Борская Светлана Валерьевна	**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)**	**51**
Гайрабекова Медина Ташадиевна Алипханова Фатима Надирбековна	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ ПРИМЕНЯТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ДОСТОВЕРНЫЕ ЗНАНИЯ ОБ УСТОЙЧИВОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНА**	**55**
Галкина Елена Александровна Иашвили Мириан Вахтангович Макарова Ольга Борисовна	**ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**	**58**

Герасименко Юлия Викторовна Голубева Галина Геннадиевна	ДИНАМИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОНР	60
Голубчикова Марина Геннадьевна Андреева Анастасия Андреевна	РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОСНОВА СИНЕРГИИ ШКОЛЫ И СЕМЬИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	63
Грахова Светлана Ивановна Захарова Ирина Михайловна Мухаметзянова Флера Габдульбаровна	ПОТЕНЦИАЛ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	66
Григорьев Евгений Николаевич Хайбуллин Айнур Рауфович Корепанов Георгий Максимович	ЗЕРКАЛЬНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ	69
Гришин Вадим Васильевич Петров Алексей Юрьевич Макеева Анастасия Владимировна	АБСУРД В СОВЕТСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	72
Громова Анна Игоревна Зимина Евгения Константиновна Диденко Алена Рудольфовна	СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ В ВУЗЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	75
Гузева Мария Владимировна Колесникова Татьяна Викторовна Москвитина Наталья Юрьевна	АКТИВИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	77
Дмитриева Наталия Константиновна	ЭССЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЖАНР, МЕТОД ОБУЧЕНИЯ И ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ	81
Домбровский Ярослав Андреевич Комаров Константин Алексеевич	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	84
Думов Сергей Борисович Нагайцева Ирина Федоровна Думов Александр Сергеевич	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ	87
Ерофеева Лариса Викторовна Приятелева Яна Александрова Шипицина Надежда Михайловна	ВЗАИМОСВЯЗЬ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	90
Жадаев Артем Юрьевич Пудкова Ксения Дмитриевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ	93
Жданова Светлана Николаевна Смыслова Галина Александровна Сорокопуд Юнна Валерьевна	ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В ПОВЫШЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	96
Жигалова Галина Георгиевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ И ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СУДЕБНАЯ МЕДИЦИНА»	100
Жиркова Мария Романовна Попова Алена Михайловна	МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	103
Зебзеева Валентина Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ	106
Земцов Виктор Валерьевич Кольцова Елена Геннадьевна	ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ	110
Зимина Евгения Константиновна Сырова Надежда Васильевна Абдуллина Марина Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ – ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ В ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРА	113
Зыков Игорь Евгеньевич	ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА НАЗЕМНЫХ ФИТО- И ЗООЦЕНОЗОВ	116
Иванов Сергей Меркурьевич Мухаметшин Александр Тагирович Виноградов Геннадий Анатольевич	РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ) В СБЕРЕЖЕНИИ И УКРЕПЛЕНИИ ЗДОРОВЬЯ	119

Иванов Сергей Меркурьевич Мухаметшин Александр Тагирович Заварзин Александр Валерьевич	ФИЗКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ	122
Исаева Марина Магомедовна Магомедов Рустам Вагидович Рамазанова Зулфира Рамазановна	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА	125
Казанцева Галина Алексеевна Громова Анна Игоревна Касьянова Ирина Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОПК-1 (ФГОС «ПРОДЮСЕРСТВО) ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПЬЕСЫ М. ГОРЬКОГО «МЕЩАНЕ»	127
Карпушина Лариса Павловна Соколова Юлия Николаевна	УРОК МУЗЫКИ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ И ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ	129
Карпушова Ольга Александровна Панцева Елена Юрьевна Матвеева Ирина Анатольевна	ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ТЕКСТАХ ПО МАТЕМАТИКЕ	132
Кекеева Зинаида Очировна Хэ Юйин	ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ВУЗЕ КИТАЯ	134
Ким Любовь Геннадьевна Столяр Константин Эдуардович Столяр Любовь Михайловна	РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТЬЮТОРСТВО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ» С ПРОФИЛЬНЫМ МОДУЛЕМ	138
Кирюхина Наталия Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ МОДЕЛИ К ПРАКТИКЕ	141
Кислова Оксана Николаевна Быстрова Вероника Павловна Громова Анна Игоревна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ УСТАРЕВШИХ ПРОГРАММ К ЦИФРОВОМУ РАЗРЫВУ	144
Кисова Вероника Вячеславовна Балясникова Ольга Михайловна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	147
Колдина Маргарита Игоревна Чагаева Любовь Юрьевна Тихонова Наталья Александровна	ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	150
Колпачева Ольга Юрьевна Сиволобова Нелли Алекандровна Авдеева Лилия Николаевна	ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	153
Колтыгина Елена Владимировна Тарасова Оксана Алексеевна Величкина Екатерина Владимировна	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО ОБЗР	156
Комлева Венера Шамильевна Михайлова Екатерина Борисовна Петровский Александр Михайлович	ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	159
Кондратенко Виктория Александровна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	162
Кондратьева Светлана Юрьевна Ковалева Мария Владимировна	СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	166
Конева Ирина Алексеевна Карпушкина Наталья Викторовна Каштанова Светлана Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	170
Королькова Валентина Александровна	ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	172
Красикова Ольга Григорьевна Корнева Ольга Николаевна Максимова Ирина Викторовна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ	176

Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНЫХ ЦОС	178
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна Мансурова Александра Николаевна	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ	181
Крылова Алла Сергеевна Айтуганова Жанна Илевна	ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	184
Куваева Марина Михайловна Ефимова Карина Андреевна	СОВРЕМЕННОЕ ИНЖЕНЕРНОЕ ИСКУССТВО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	187
Кузнецова Екатерина Андреевна Винникова Ирина Сергеевна Прохорова Мария Петровна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИНАНСЫ ОРГАНИЗАЦИЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «БАНКОВСКОЕ ДЕЛО»	190
Кузнецова Екатерина Андреевна Винникова Ирина Сергеевна Шустова Ксения Вадимовна	ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	192
Лепшокова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна	АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ И ПРОБЛЕМ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	195
Лепшокова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна	ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	198
Ломаско Павел Сергеевич Симонова Анна Леонидовна	РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ СМАРТ-ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ	200
Мальцева Светлана Михайловна Немова Ольга Алексеевна Трубина Ирина Сергеевна	ИНТЕРВЬЮ С ГЕРОЕМ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	204
Маркевич Ирина Дмитриевна Панченко Татьяна Владимировна	О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	207
Мельникова Алевтина Яковлевна Алешугина Елена Анатольевна Диденко Алена Рудольфовна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ	209
Милованова Ольга Викторовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЕННЫХ МОТИВОВ ИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА В РАБОТЕ С ИНОСТРАНЦАМИ	212
Милькевич Оксана Анатольевна	МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РОДИТЕЛЬСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	214
Минеева Ольга Александровна Даричева Мария Вячеславовна Плесканюк Татьяна Николаевна	СПОСОБЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	218
Мочалина Мария Вадимовна Смирнова Жанна Венедиктовна Чайкина Жанна Владимировна	ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ В МОНОГОРОДАХ	220
Назарова Наталья Владимировна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	224
Неустроева Анна Николаевна Кожурова Алина Алексеевна	ИЗУЧЕНИЕ АССОЦИАТИВНОГО ЗАПОМИНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРАКТИКИ ИГРЫ В ШАХМАТЫ	227

Николаева Юлия Алексеевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ФОРМА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ХУДОЖНИКОВ: ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ КИТАЙСКИМИ ПРАКТИКАНТАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	230
Новикова Мария Сергеевна Козлова Тамара Алексеевна Колмыкова Елена Васильевна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЦИФРОВОМ СОЦИУМЕ	234
Ноговицына Надежда Михайловна Свешникова Юлия Михайловна	ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	236
Омаров Магомедали Магеррамович Шихшабеков Шихшабек Юсупович Магомедов Гусен Камилович	«ДНЕВНИК ЗДОРОВЬЯ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	240
Осетрова Валерия Юрьевна	ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ РЕГИОНА: АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ПЕРСПЕКТИВ МАСШТАБИРОВАНИЯ	242
Перепелкин Владимир Владимирович	КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА	245
Пилипчук Лариса Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	248
Платонов Виталий Николаевич Баринова Наталья Геннадьевна Гордиенко Оксана Николаевна	ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: РИСКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ	251
Попова Валентина Ивановна	ИСКУССТВО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА И ШКОЛЬНИКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	253
Прохорова Мария Петровна Смородина Надежда Александровна	УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	256
Прохорова Мария Петровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Булганина Светлана Викторовна	ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	259
Разбегаев Павел Витальевич	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ГРУППЫ В ВУЗАХ МВД РОССИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	263
Расходов Александр Евгеньевич Григорьева Елена Валерьевна Чугунова Элеонора Эльбрусовна	ОПЫТ И ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ И ПРИНЦИПОВ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	266
Рогачева Юлия Борисовна	КОНСТРУИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО ЯЩИКА	268
Романцова Наталья Федоровна Кочеткова Татьяна Николаевна Ефиц Ольга Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЭКСПЕРИМЕНТ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ	272
Савельева Екатерина Сергеевна Фефелова Олеся Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ	274
Самсоненко Татьяна Александровна Мишина Татьяна Валерьевна Кулебякина Елена Юрьевна	СОДЕРЖАНИЕ ЗРЕЛИЩНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ	278
Свадьбина Татьяна Владимировна Мальцева Светлана Михайловна Рябкова Елена Анатольевна	СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	280

Сергеева Елена Владимировна Глаголева Ирина Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ	283
Сизова Ольга Алексеевна Ульянова Римма Арташессовна Полянская Виктория Александровна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОДХОДОВ, ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ	286
Скребец Татьяна Викторовна Урожаева Алена Владимировна	КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ	289
Соколова Юлия Николаевна	МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ АССОЦИАТИВНОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА	292
Сорокопуд Юнна Валерьевна Емельянова Ирина Евгеньевна Кирикова Мария Игоревна	ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	298
Софронова Лидия Владимировна Строганов Дмитрий Александрович Мальцева Светлана Михайловна	МОДЕЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	302
Степанова Людмила Валерьевна Лыткина Екатерина Евгеньевна	РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК КОМПОНЕНТА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	305
Суханова Елена Вадимовна Мочалова Анастасия Александровна Петрова Нина Сергеевна	ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО В ДОНОТНЫЙ И РАННИЙ НОТНЫЙ ПЕРИОД	308
ПСИХОЛОГИЯ		
Аллакин Юрий Александрович Дашкина Ольга Михайловна	ИНТЕГРАЦИЯ ЙОГИ В ПОДГОТОВКУ ПЛОВЦОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ	311
Беленкова Лариса Юрьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	314
Бонкало Татьяна Ивановна Гребенникова Вероника Михайловна Ус Оксана Александровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА СУИЦИДАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	318
Енгибарян Людмила Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ	322
Калинкина Евгения Михайловна Носова Наталья Валентиновна Камракова Наталья Юрьевна	ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	325
Карпушкина Наталья Викторовна Кичатова Мария Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	328
Карпушкина Наталья Викторовна Тарасова Елена Александровна	ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	331
Кисова Вероника Вячеславовна Красильникова Лариса Владимировна Вялова Наталья Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ	334
Логинова Ирина Олеговна Коркунов Ян Андреевич	ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕННОЙ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ	337

Лупенко Наталья Николаевна **Станоева Юлия Петровна**	**АДАПТИВНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ**	**340**
Лысуенко Светлана Анатольевна **Манакова Марина Вячеславовна**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ИХ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ**	**343**
Мамонова Елена Борисовна **Сидорина Елена Валерьевна**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ СО СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ БОЛЕЕ 10 ЛЕТ**	**347**
Науменко Марина Владимировна **Мозговая Наталья Николаевна** **Макаров Александр Викторович**	**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ, ФУНКЦИЙ ГРАНИЦЫ И ЛИЧНОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА У ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**	**350**
Прокопьева Светлана Александровна	**САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**353**
Рябышева Елена Николаевна **Пшегорская Юлия Валерьевна**	**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ГИБКОСТЬ ПСИХОЛОГА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ**	**356**
Сидорина Елена Валерьевна **Мамонова Елена Борисовна**	**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН С СИМПТОМАМИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**	**359**
Сидоров Роман Васильевич **Ханевская Галина Валентиновна** **Даутов Азат Раисович**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**	**362**
Скребец Татьяна Викторовна **Урожаева Алена Владимировна**	**КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**	**365**
Слюсарева Елена Сергеевна **Токарева Анастасия Сергеевна**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**	**369**
Строганов Дмитрий Александрович **Шигаева Светлана Александровна** **Малышева Виктория Александровна**	**РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ В СОХРАНЕНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**	**372**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 91. Часть 4.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.03.2026. Сдано в набор 14.04.2026. Дата выхода 29.05.2026
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,24.
Тираж 500 экз. Свободная цена.