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

92 (1)

Сборник научных трудов

Ялта
2026

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 27 мая 2026 года (протокол № 5)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2026. – Вып. 92. – Ч. 1. – 333 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 378.1
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных
и латинского языков Абдулхалимова Раиса Омаровна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных
и латинского языков Рамазанова Марин Шарапудиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных
и латинского языков Рамазанова Патимат Муртузовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала)

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация. На страницах исследования выявляются основные организационно-педагогические условия эффективного и безопасного использования цифровых образовательных ресурсов как средства обучения студентов современных медицинских вузов латинскому языку. Для этого в первую очередь доказывается необходимость адаптации современной системы высшего медицинского образования под особенности функционирования общества в эпоху цифровой трансформации. Далее авторами изучается степень интеграции цифровых ресурсов в практику преподавания латинского языка будущим медикам. Затем эмпирически проверяется то влияние, которое цифровые образовательные ресурсы оказывают на результаты обучения латинскому языку будущих врачей. Определяются и основные факторы, которые влияют на эффективность применения таких ресурсов во время освоения соответствующей дисциплины. На основе анализа этих факторов разрабатываются рекомендации по оптимизации их использования.
Ключевые слова: высшее образование, высшее медицинское образование, медицинский вуз, студент медицинского вуза, преподаватель медицинского вуза, цифровая трансформация образования, цифровые ресурсы.
Annotation. The main organizational and pedagogical conditions for the effective and safe use of digital educational resources as a means of teaching Latin to students of modern medical universities are revealed on the pages of the study. To do this, first of all, the need to adapt the modern system of higher medical education to the specifics of society's functioning in the era of digital transformation is proved. Next, the authors study the degree of integration of digital resources into the practice of teaching Latin to future doctors. Then, the impact that digital educational resources have on the results of teaching Latin to future doctors is empirically tested. The main factors that influence the effectiveness of the use of such resources during the development of the relevant discipline are also determined. Based on the analysis of these factors, recommendations are being developed to optimize the digital educational resources use.
Key words: higher education, higher medical education, medical university, medical university student, medical university teacher, digital transformation of education, digital resources.

Введение. Для современного этапа развития системы высшего медицинского образования характерной является такая тенденция, как цифровая трансформация. А.Г. Маклаков и О.В. Ванновская [7] понимают под этим термином процесс системного, структурно-функционального, качественного и содержательного обновления системы высшего образования, связанный с интеграцией в неё цифровых технологий (ЦТ). Данную категорию не следует путать с также очень важными в плане понимания особенностей текущей стадии существования отечественных медицинских вузов понятиями «оцифровка» и «цифровизация» (Табл. 1).

Таблица 1

Содержание понятий «оцифровка» и «цифровизация»

Понятие	Содержание
«Оцифровка»	Перевод в цифровую форму учебных и методических материалов
«Цифровизация»	Интеграция ЦТ в различные педагогические процессы, например, принятие мер, направленных на автоматизацию различных форм текущего и промежуточного контроля

На уровне конкретного медицинского вуза цифровая трансформация представляет собой комплексное изменение структуры реализуемого образовательного процесса (Рис. 1).

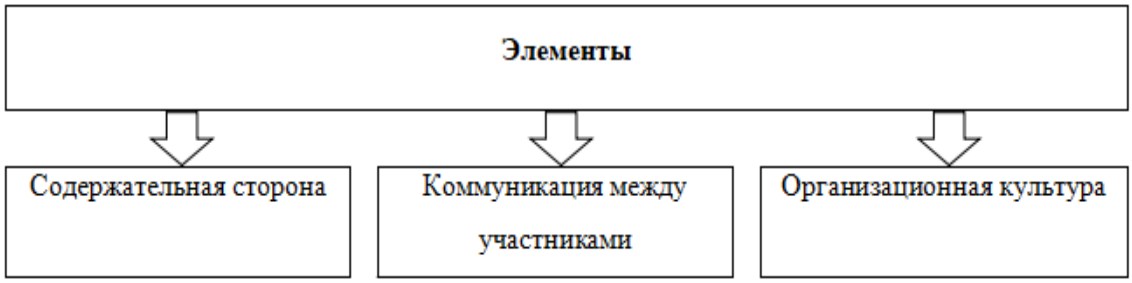


Рисунок 1. Структурные элементы реализуемого в медицинском вузе педагогического процесса, изменяющиеся под влиянием цифровой трансформации

Столь масштабные изменения, конечно, способствуют постановке новых задач перед методикой преподавания будущим врачам иностранных и латинского языков [8]. При этом на данный момент фиксируется определённое противоречие между высоким дидактическим потенциалом ЦТ с одной стороны и недостаточной изученностью условий эффективной интеграции соответствующих средств обучения в процесс изучения соответствующих академических

дисциплин – с другой. Необходимостью его разрешения обуславливается актуальность нашего исследования.

С другой стороны, в последние годы вопросы эффективного и безопасного применения ЦТ в преподавании иностранных и латинского языков достаточно часто поднимались на страницах научных работ. Е.В. Киселева [6], например, исследовала образовательный потенциал технологий дистанционного обучения в процессе обучения студентов иностранным языкам на примере (что представляется особенно ценным с точки зрения раскрытия темы нашей статьи) латинского. Однако в силу достаточно узкой проблематики соответствующие возможности ЦТ в широком смысле указанным выше автором специально не рассматривались. То же самое можно сказать о работе, в написании которой принимали участие два соавтора данной статьи [1]. Далее, коллективом авторов, возглавляемым П.Д. Абдурахмановой [2], внедрение ЦТ понимается как одна из ведущих тенденций в развитии языкового образования, однако специального внимания преподаванию латинского языка не уделяется. Возможности таких технологий в ходе преподавания данного языка рассматриваются и О.Н. Дмитриевой [4], но данный автор сосредотачивает своё внимание по преимуществу на стимулировании мотивации учащихся.

Таким образом, существующие на данный момент исследования не дают целостного представления о факторах, определяющих результативность применения цифровых ресурсов при обучении студентов медицинских вузов латинскому языку. Ряд вопросов по сей день остаётся изученным недостаточно. Дискуссионной, например, остаётся проблема соотношения традиционных и инновационных методов в структуре соответствующего курса. Требуют уточнения и критерии эффективности использования цифровых ресурсов при его освоении. Подходы к формированию цифровой компетентности преподавателей, – важного, как мы увидим далее, условия успеха соответствующей деятельности, также остаются разработанными недостаточно.

Текущее состояние разработки проблем использования ЦТ при обучении данной дисциплине будущих врачей позволило нам определить цель исследования. Она состоит в выявлении организационно-педагогических условий эффективного использования цифровых ресурсов в процессе обучения студентов современных медицинских вузов латинскому языку.

Достижение этой предполагает решение задач:

– изучить степень интеграции цифровых ресурсов в практику преподавания латинского языка будущим медикам;

– эмпирически проверить влияние цифровых ресурсов на результаты обучения соответствующей академической дисциплине;

– определить, влияющие на эффективность применения цифровых ресурсов во время обучения студентов-медиков латинскому языку;

– разработать рекомендации по оптимизации их использования.

Изложение основного материала статьи. С целью сбора эмпирических данных касательно характера и частоты применения преподавателями медицинских вузов цифровых ресурсов при обучении вверенных им студентов латинскому языку нами применялся упоминаемый, например, Л.Ю. Исраиловой [5] метод анкетирования. В организованном таким образом опросе приняли участие 13 преподавателей латинского языка из 4 медицинских университетов.

Предлагавшаяся им анкета включала вопросы, касавшиеся конкретных видов цифровых ресурсов, применяемых в педагогической деятельности, связанных с их использованием трудностях, а также оценки эффективности подобной деятельности.

Результаты анкетирования представлены на Рисунке 2.

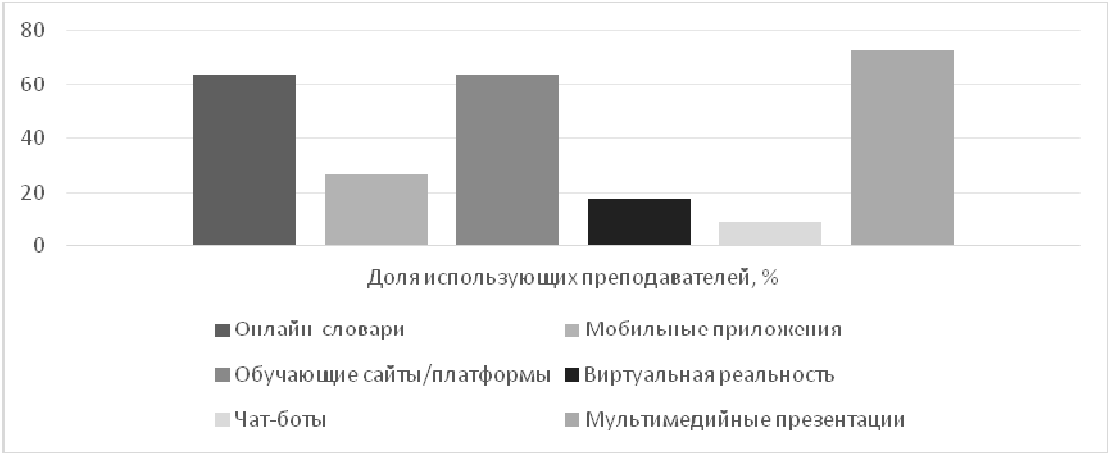


Рисунок 2. Результаты анкетирования преподавателей латинского языка по вопросам использования цифровых ресурсов в ходе обучения будущих медиков

Данные, полученные при анкетировании, позволяют говорить о том, что внедрение цифровых ресурсов в повседневную практику преподавания будущим медикам латинского языка носит неравномерный характер. В целом 85% опрошенных педагогических работников применяют на своих занятиях различные цифровые ресурсы. Но в то же время интенсивность использования конкретных инструментов ощутимо варьируются.

Наиболее широко востребованы мультимедийные презентации. Доля преподавателей латинского языка, обращающихся к преимуществам цифровых образовательных ресурсов такого типа, составляет 73% от тех участников исследования, которые в принципе прибегают к подобного рода педагогическим средствам. Достаточно популярны также онлайн-словари, обучающие сайты и платформы (по 64%). С другой стороны мобильные приложения применяет лишь 27% педагогов, виртуальную реальность – 18%, а чат-боты – 9%.

Далее нами был проведён корреляционный анализ полученных результатов [5]. Он, в свою очередь, позволил констатировать факт существования взаимосвязи между такими параметрами, как возраст преподавателей с одной стороны, частота использования ими цифровых ресурсов во время преподавания латинского языка – с другой ($r= -0,40$; $p<0,02$). Ситуация эта в целом согласуется с данными доступных нам на сегодняшний день исследований (М.А. Баукова [3], Л.Ю. Исраилова [5], А.Г. Маклаков, О.В. Ванновская [7], И.В. Тележко, Л.В. Коровина, Т.В. Салынская [9]), касающихся влияния «цифрового разрыва» поколений на реализацию различных образовательных практик.

Далее, в целях проверки влияния цифровых ресурсов на результативность обучения будущих врачей латинскому языку нами был реализовано эмпирическое исследование. В нём приняли участие 48 студентов, обучающихся на первых курсах упомянутых выше четырёх медицинских вузов. Сбор данных проводился в течение 2024-2025 учебного года.

При этом учащиеся были разделены на две группы по 24 чел. в каждой (Табл. 2).

Таблица 2

Группы студентов первых курсов медицинских вузов, участвовавших в исследовании

Группа	Особенности обучения латинскому языку
Контрольная (КГ)	Осуществлялось при преимущественном использовании традиционных методик с эпизодическим применением различных цифровых ресурсов [6]
Экспериментальная (ЭГ)	Проектировалось и реализовывалось с опорой на возможности таких ЦТ, как онлайн-курсы, мобильные приложения [1] и мультимедийные презентациии

Причём применительно к обеим упомянутым в Таблице 2 группам эффективность педагогического процесса оценивалась по динамике развития языковых навыков, относимых исследователями и практиками (П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова, Я.М. Саидова [2], О.Н. Дмитриева [4], И.Л. Смагина [8]) к трём категориям (Рис. 3).



Рисунок 3. Основные категории языковых навыков, формировавшихся у студентов КГ и ЭГ

Представим графически динамику прироста соответствующих навыков у обучающихся (Рис. 4).

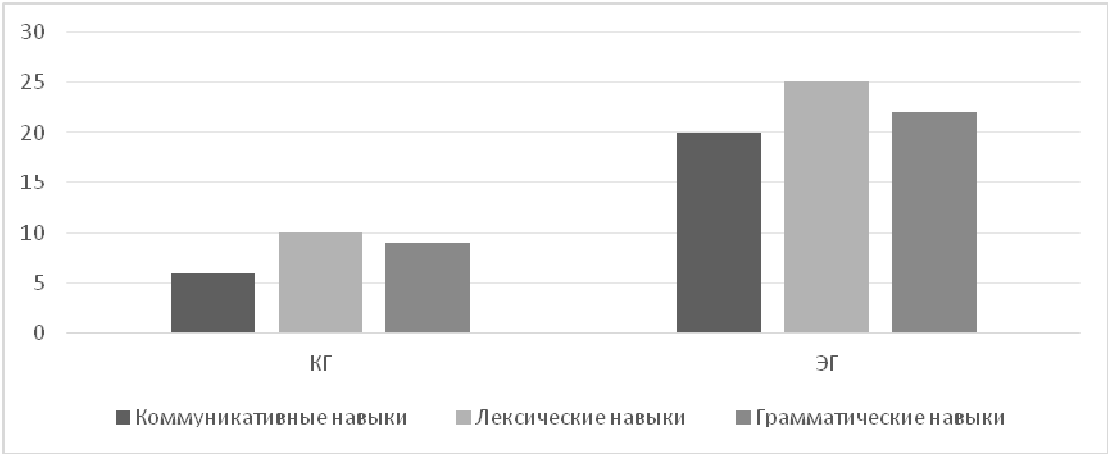


Рисунок 4. Динамика прироста у студентов КГ и ЭГ языковых навыков (в%)

Таким образом, в ходе проведённого исследования была подтверждена эффективность систематического применения цифровых образовательных ресурсов при обучении латинскому языку студентов-медиков. Результаты сравнительного анализа результатов, полученных в ходе пре- и посттестирования говорит о наличии статистически значимой разницы между приростом навыков у учащихся, относящихся к КГ и ЭГ.

Например, в первой из названных групп прирост коммуникативных навыков составил в среднем 6%, в то время, как во второй – 20%. Улучшение навыков лексических в КГ произошло лишь на 10%, в ЭГ же было равно 25%. Приращение грамматических навыков в первой группе оказалось равным 9%, в ЭГ же достигло 22%.

При этом расчёт показателя Cohen's d [5] подтвердил большую величину педагогического эффекта от использования

цифровых образовательных ресурсов на развитие всех групп навыков (d>0,8). Сравнение же его с результатами метаанализа данных, содержащихся на страницах доступных исследований (М.А. Баукова [3], Е.В. Киселева [6], И.В. Тележко, Л.В. Коровина, Т.В. Салынская [9]) даёт нам возможность говорить о принципиальном сходстве сходство полученных эффектов.

Изучение данных, полученных в результате работы с КГ и ЭГ, позволяет нам выделить ряд факторов, влияющих на эффективность применения цифровых ресурсов как средства обучения латинскому языку студентов современного медицинского вуза (Рис. 5).

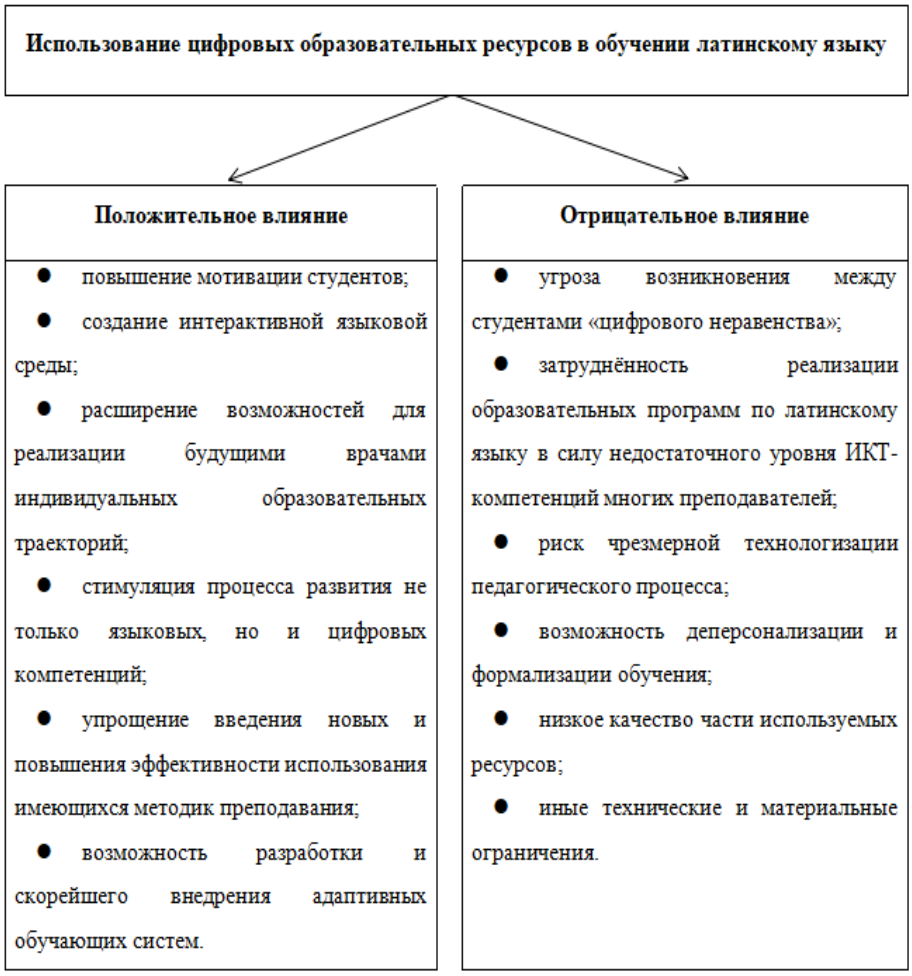


Рисунок 5. Факторы, определяющие преимущества и недостатки применения цифровых ресурсов при обучении латинскому языку будущих медиков

Как видим, реализация дидактического потенциала цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения студентов-медиков латинскому языку, конечно, обладает рядом преимуществ, доказанных нами по ходу эмпирического исследования. Но в текущих условиях она, кроме того, может быть также сопряжена с рядом ограничений.

Как следует из анализа информации, представленной на Рисунке 5, одной из наиболее существенных проблем в данном случае является недостаточная степень выраженности цифровых компетенций у педагогических работников, позиционируемой, например И.В. Тележко с соавторами [9] в качестве одного из главных условий развития у студентов показанных на Рисунке 3 языковых навыков. Действительно, недостаточная сформированность соответствующей компетентности у профессорско-преподавательского состава может стать существенным препятствием на пути эффективного и безопасного использования цифровых ресурсов.

Ещё одним барьером, заслуживающим упоминания в данном случае, является качество используемых ресурсов. В данной связи отметим, что многие из числа доступных сегодня в цифровых форматах материалов не вполне отвечают таким называемым Л.Ю. Исраиловой [5] критериям, как адаптивность, интерактивность и аутентичность. Ещё одним серьёзным вызовом является поиск возможностей для реализации одного из главных преимуществ использования цифровых ресурсов, – индивидуализации обучения в условиях сохраняющегося «цифрового разрыва» между будущими медиками.

Минимизация влияния этих негативных факторов на ход и результаты педагогического процесса возможна в том случае, если дальнейшие изыскания учёных и практиков, в сферу интересов которых входит обучение студентов медицинских вузов латинскому языку, будут реализовываться в следующих направлениях: расширение использования инновационных методик (в т.ч. базирующихся на средствах искусственного интеллекта) при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; изучение психологических особенностей восприятия студентами-медиками цифровых ресурсов и их дидактических преимуществ; анализ возможностей для совместного использования традиционных и инновационных методик обучения и воспитания [1]; разработка и апробация моделей смешанного обучения латинскому языку, в рамках которой органично сочетались бы соответствующие форматы работы.

Выводы. Таким образом, цифровые ресурсы в повседневной практике преподавания будущим медикам латинского языка используются неравномерно. Хотя большая часть педагогов склонна к реализации их дидактических преимуществ, наблюдается явный перекос в сторону использования отдельных средств обучения, относящихся к данной категории, в

ущерб другим. Кроме того, на частоту и успешность их применения влияют субъективные факторы, например, возраст педагогических работников.

При этом в ходе проведённого исследования была подтверждена эффективность систематического применения таких ресурсов при обучении латинскому языку студентов-медиков. Следовательно необходимо расширение их использования.

Нами также выявлен ряд факторов, влияющих на эффективность применения цифровых ресурсов как средства обучения латинскому языку. Действие этих факторов может быть как положительным, так и отрицательным.

На современном этапе существования высшего медицинского образования существует определённый потенциал для преодоления соответствующих негативных тенденций. Однако он требует дальнейшего изучения.

Литература:

1. Абдулхалимова, Р.О. Использование дидактических возможностей мобильных технологий в процессе преподавания латинского языка студентам медицинского вуза / Р.О. Абдулхалимова, З.М. Саламова, П.М. Рамазанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 4-8

2. Абдурахманова, П.Д. Ведущие тенденции реализации языкового образования в отечественной образовательной системе / П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова, Я.М. Саидова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 280-283

3. Баукова, М.А. Педагогическая модель активизации познавательной активности иностранных студентов в цифровой образовательной среде: методологический и методический аспекты / М.А. Баукова // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 228-231

4. Дмитриева, О.Н. Повышение интереса к изучению латинского языка и основ медицинской терминологии с помощью интерактивных методов / О.Н. Дмитриева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1(68). – С. 276-277

5. Исраилова, Л.Ю. Применение цифровых технологий в обучении иностранным языкам в вузах: анализ эффективности и перспективы развития / Л.Ю. Исраилова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – № 12-2. – С. 67-74

6. Киселева, Е.В. Дистанционные образовательные технологии в преподавании иностранных языков (на примере латинского языка) / Е.В. Киселева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – № 2. – С. 71-77

7. Маклаков, А.Г. Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения / А.Г. Маклаков, О.В. Ванновская // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 129-140

8. Смагина, И.Л. Особенности развития навыков иноязычной монологической речи у студентов неязыковых специальностей вуза / И.Л. Смагина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 3(44). – С. 218-221

9. Тележко, И.В. Интеграция цифровых инструментов в процесс преподавания иностранных языков / И.В. Тележко, Л.В. Коровина, Т.В. Салынская // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 2(117). – С. 150-154

Педагогика

УДК 378.1

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Абдурахманова Пасихат Джалиловна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Магамдаров Румик Шихкеримович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Мурзаева Дженнет Мамасиевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Освоение будущими педагогическими работниками системы компетенций, необходимых для эффективного иноязычного общения в профессиональной сфере, позиционируется как одно из ключевых слагаемых их профессиональной подготовки в условиях современного вуза. При этом основное внимание уделяется формированию у студентов профильных вузов и факультетов мотивации к освоению иностранного языка (ИЯ). Даётся сущностная характеристика данного феномена. Приводится его классификация, а в соответствии с ней – факторы, влияющие на становление у обучающихся мотивации к формированию иноязычных компетенций. Далее доказывается необходимость модернизации всех основных аспектов педагогического процесса в целях оптимизации развития данного качества. Говоря же о его инструментальной базе, авторы уделяют первоочередное внимание цифровым технологиям (ЦТ), в частности, программным средствам обучения и автоматизированным обучающим системам.

Ключевые слова: вузовское образование, профессиональная подготовка педагогов, вуз, педагогический вуз, иностранный язык в вузе, иностранный язык в педагогическом вузе, цифровые образовательные технологии, программные средства обучения, автоматизированные обучающие системы.

Annotation. The development by future teaching staff of the competence system necessary for effective foreign language communication in the professional field is positioned as one of the key components of their professional training in a modern university. At the same time, the main attention is paid to the formation of motivation among students of specialized universities and faculties to learn a foreign language. The essential characteristic of this phenomenon is given. Its classification is given, and in accordance with it, the factors influencing the formation of students' motivation to form foreign-language competencies. Further, it proves the need to modernize all the main aspects of the pedagogical process in order to optimize the development of this quality. Speaking about its tool base, the authors give priority to digital technologies, in particular, software learning tools and automated learning systems.

Key words: university education, professional teacher training, higher education institution, pedagogical university, foreign language in higher education institution, foreign language in pedagogical university, digital educational technologies, teaching software, automated learning systems.

Введение. Цифровые технологии (ЦТ) стремительно проникают во все сферы жизни современного общества. Сфера образования, в т.ч. высшего педагогического, исключения, конечно, не составляет.

Её цифровая трансформация позволяет добиться двух положительных последствий (Рис. 1).

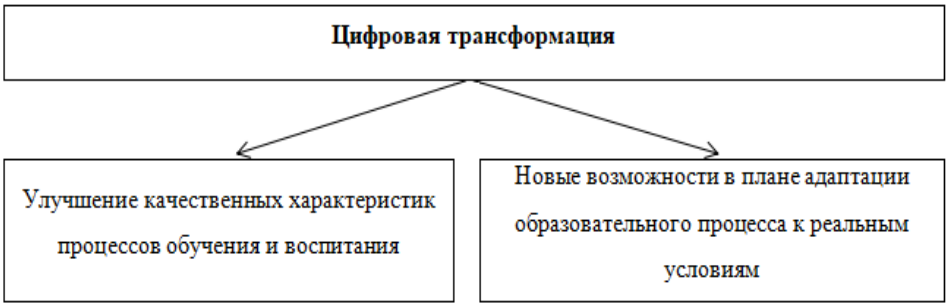


Рисунок 1. Положительные следствия цифровой трансформации системы высшего педагогического образования

С другой стороны значимой тенденцией в развитии высшего образования на современном этапе является изменение роли освоения будущими учителями, воспитателями и преподавателями иностранных языков (ИЯ). Действительно, фиксирующиеся на протяжении последних десятилетий расширение и упрочение международных связей способствуют повышению важности развития иноязычной компетентности у студентов неязыковых, в т.ч. педагогических, вузов и факультетов [8]. Естественно, что в сложившейся ситуации исследователи (С.Н. Алькенова [1], Л.В. Макар [7], И.В. Тележко, Л.В. Коровина, Т.В. Салынская [9]) фиксируют обострение вопросов, связанных с модернизацией процесса обучения ИЯ.

Интенсификация использования ЦТ в изучении ИЯ будущими педагогами, таким образом, позволит добиться более высоких образовательных результатов, соответствующих современным требованиям к выпускникам, успешно освоившим соответствующее направление подготовки. Следовательно, повысится и результативность формирования у них учебной мотивации. В свою очередь, к одним из наиболее эффективных в этом плане ЦТ относятся программные средства обучения и автоматизированные обучающие системы [3; 6].

Изложение основного материала статьи. Термином «мотивация» большинство современных исследователей (Ю.Р. Вагапова [2], П.Г. Идрисова, Т.М. Оздеаджиева, Э.З. Гасайнаева [4], М.М. Каримова, Д.Ш. Исроилова [5], Л.В. Макар [7]) обозначают побуждение индивида к реализации какой-либо деятельности через посредство совокупности мотивов. Если же мы ведём речь конкретно о мотивации студентов, в т.ч. будущих педагогов, то можем вслед за М.М. Каримовой и Д.Ш. Исроиловой [7] трактовать данный феномен как осознанное стремление к активному участию в образовательном процессе. В ещё более узком смысле мотивация лиц, осваивающих программы педагогических вузов, к изучению ИЯ представляет собой импульс для положительных движущих сил, способствующих успешному освоению соответствующей программы.

Данное качество студента современного педагогического вуза во многом зависит от особенностей текущей ситуации. В соответствии с ней оно может включать различные мотивирующие факторы. В данной связи, указывают Г. Идрисова, Т.М. Оздеаджиева и Э.З. Гасайнаева [4], следует проводить различие между внутренней мотивацией и внешней (Рис. 2).

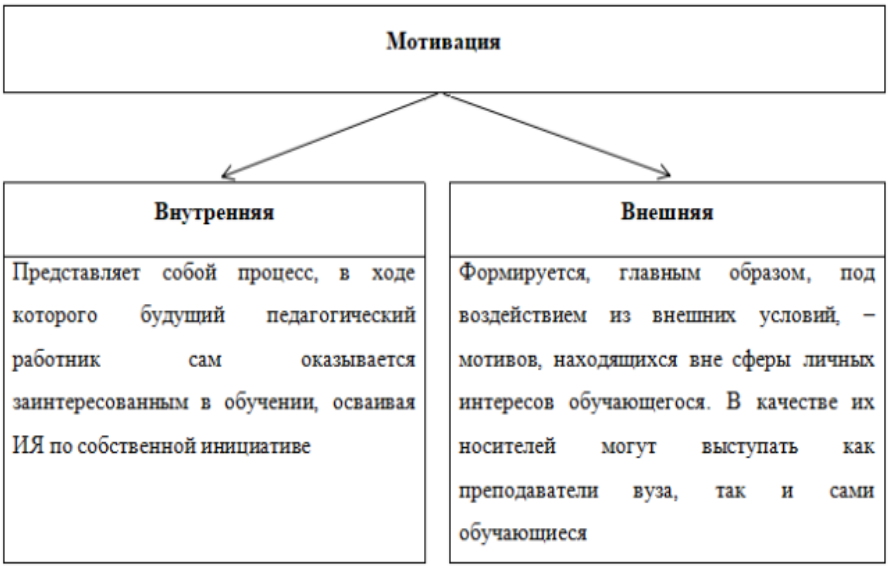


Рисунок 2. Виды мотивации студентов современного педагогического вуза к изучению ИЯ

Во время освоения иностранного языка каждый из числа будущих педагогов с необходимостью должен ощущать потребность в самостоятельной реализации различных форм активности, направленной на формирование соответствующих компетенций. В противном случае, указывают исследователи (Ю.Р. Вагапова [2], П.Г. Идрисова, Т.М. Оздеаджиева, Э.З. Гасайнаева [4]), обучение ИЯ обречено на неудачу. Поэтому следует отдельно остановиться на факторах внешней и внутренней мотивации будущих педагогов к изучению данной академической дисциплины (Табл. 1).

Таблица 1

Факторы внешней и внутренней мотивации студентов педагогического вуза к освоению ИЯ

Факторы внутренней мотивации	Факторы внешней мотивации
Осознанное стремление к поиску верных решений предлагаемых учебных задач и более глубокому проникновению в изучаемые темы	Конкуренция с другими студентами во время освоения программ ИЯ
Любопытство как желание усвоить возможно больше информации, относящейся к сфере ИЯ	Желание оправдать чужие ожидания
Участие – стремление обучающегося выступать в качестве активного субъекта педагогического процесса	Потребность в публичном признании собственных заслуг

Трудно при этом переоценить ту роль, которую в становлении мотивации к изучению ИЯ у будущих педагогов играет преподаватель. Следовательно, у него с необходимостью должна быть сформирована на достаточном уровне не только система знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно развивать иноязычные компетенции студентов, но также и способность к поддержанию с ними позитивных отношений.

Таким образом обязательными для педагогического работника вуза в плане формирования у вверенных учащихся мотивации к освоению ИЯ являются следующие качества:

– наличие творческих идей, касающихся как содержательной, так и организационной сторон процесса обучения ИЯ его будущих коллег;

– уверенность;

– оптимизм;

– энтузиазм [4].

На энтузиазме стоит остановиться подробнее. Соответствующее отношение преподавателя ИЯ к транслируемому студентам материалу с большой вероятностью будет благоприятствовать тому, что будущие учителя скорее поймут важность осваиваемых тем для успешной профессиональной деятельности в ближайшем будущем. Причём энтузиазм может найти своё выражение с использованием двух средств. Во-первых это проявление преподавателем должного стремления в подготовке к занятиям. Во-вторых – описание в ходе них интересных фактов или личных переживаний, связанных с изучаемой темой (блоком, модулем).

На процесс формирования у будущих педагогов мотивации к овладению ИЯ оказывают влияние, конечно, и упоминаемые С.Н. Алькеновой [1] особенности содержательной стороны педагогического процесса. Отметим, что указанному его сегменту должны быть свойственны два важных качества (Рис. 3).



Рисунок 3. Характеристики содержательной стороны процесса обучения будущих педагогов ИЯ, играющие ключевую роль в плане формирования мотивации

Далее, повышению мотивации студентов педагогического вуза к изучению ИЯ также может способствовать расширение использования в педагогическом процессе различных ЦТ. В рамках данной статьи мы остановимся конкретно на программных средствах обучения и автоматизированных обучающих системах.

ЦТ, относящиеся к первой из названных категорий, как отмечает В.И. Жукова [3], представляют собой интерактивные продукты со сложной архитектурой. Архитектура эта, в свою очередь, отражает ту или иную предметную область (в нашем случае – ИЯ). Благодаря этому программные средства обучения являются действенным инструментом освоения соответствующих компетенций через посредство информационно-коммуникационных технологий [3].

Учитывая то, что одним из главных субъектов процесса формирования учебной мотивации является, как мы уже убедились преподаватель [4], то расширение использования программных средств обучения ставит перед ним новую задачу. Педагогический работник, ответственный за формирование у своих будущих коллег иноязычных компетенций, должен обращаться к дидактическим преимуществам такого рода инструментов с целью упрочения положительного действия показанных в Таблице 1 факторов внешней и внутренней мотивации (Табл. 2).

С другой стороны, широкое применение относящихся к рассматриваемой категории ЦТ при обучении ИЯ студентов современных педагогических факультетов и вузов влечёт с собой также определённые риски [3]. К наиболее существенным при этом относятся:

– высокая вероятность углубления неравенства между студентами по причине того, что широкое применение программных средств обучения предоставляет больше преимуществ сильным студентам, в то же время их положительное влияние на мотивацию остальной части аудитории представляется сравнительно небольшим [9];

– снижение времени непосредственных контактов между студентами, а также студентов с преподавателем, что, в свою очередь, может негативно сказаться на реализации различных форм социальной активности, способствующих положительному действию факторов внешней мотивации.

Таблица 2

Преимущества программных средств обучения и реализуемые благодаря им факторы мотивации

Преимущества	Реализуемые за их счёт факторы мотивации	
	Внутренней	Внешней
Интуитивная понятность для большинства студентов	Любопытство как желание усвоить возможно больше информации, относящейся к сфере ИЯ	Конкуренция с другими студентами во время освоения программ ИЯ
	Участие – стремление обучающегося выступать в качестве активного субъекта педагогического процесса	
Редукция доли рутинных заданий в процессе изучения ИЯ будущими педагогами	Осознанное стремление к поиску верных решений предлагаемых учебных задач и более глубокому проникновению в изучаемые темы	Конкуренция с другими студентами во время освоения программ ИЯ
		Желание оправдать чужие ожидания
		Потребность в публичном признании собственных заслуг
Интерактивность	Участие – стремление обучающегося выступать в качестве активного субъекта педагогического процесса	Конкуренция с другими студентами во время освоения программ ИЯ
		Потребность в публичном признании собственных заслуг
Разнообразие используемых цифровых образовательных ресурсов	Осознанное стремление к поиску верных решений предлагаемых учебных задач и более глубокому проникновению в изучаемые темы	Желание оправдать чужие ожидания
	Любопытство как желание усвоить возможно больше информации, относящейся к сфере ИЯ	Потребность в публичном признании собственных заслуг
	Участие – стремление обучающегося выступать в качестве активного субъекта педагогического процесса	
Информационная защищенность субъектов образовательных отношений	Любопытство как желание усвоить возможно больше информации, относящейся к сфере ИЯ	Потребность в публичном признании собственных заслуг
Экономичность	Осознанное стремление к поиску верных решений предлагаемых учебных задач и более глубокому проникновению в изучаемые темы	Конкуренция с другими студентами во время освоения программ ИЯ
	Любопытство как желание усвоить возможно больше информации, относящейся к сфере ИЯ	

Первый риск, сопряжённый с использованием программных средств обучения, может быть снижен в случае если перед тем, как предложить студентам задания, подразумевающие широкое использование таких ЦТ, проводить предварительную аудиторную работу в соответствии с рекомендациями, содержащимися, например, в статье Л.Н. Рабадановой и А.М. Дибировой [8]. В свою очередь, подобная деятельность должна быть выстроена таким образом, чтобы как сильные, так и слабые студенты смогли подготовиться к автономной работе с широким применением соответствующих средств.

Снижение же социальной активности субъектов образовательных отношений может быть отчасти преодолено в случае, если использовать разные виды ЦТ, относящиеся к рассматриваемой категории (Табл. 3).

Таблица 3

Классификация программных средств обучения по их методическому назначению

Вид программных средств обучения	Краткая характеристика
Тренировочные программы	Существуют для отработки у будущих педагогов необходимых навыков иноязычного общения в разных формах и ситуациях
Игровые и досуговые программы	Позволяют студентам педагогических вузов и факультетов формировать иноязычные компетенции в ходе реализации игровых форм деятельности (деловые и ролевые игры), моделирующих различные аспекты сферы их будущего профессионального общения
Наставнические программы	Предполагают усвоение каждым из числа будущих педагогических работников иноязычных социальных компетенций с учётом текущего уровня обученности, индивидуальных потребностей, интересов и склонностей
Демонстрационные программы	Характеризуются наличием функционала, позволяющего облегчить формирование навыков коммуникации на изучаемом языке благодаря трансляции материала в медийных форматах, задействующих различные каналы восприятия
Контролирующие программы	Позволяют в автоматическом режиме оценивать степень выраженности иноязычных компетенций (в т.ч. необходимых для эффективной коммуникации в осваиваемой сфере) и при необходимости – оперативно корректировать полученные результаты

Автоматизированные обучающие системы представляют собой взаимосвязанный комплекс программного и аппаратного обеспечения, предназначенный для автоматизации и индивидуализации процесса обучения будущих педагогов ИЯ. Е.А. Колпаковой и А.П. Багаевой [6] выделяются при этом два типа таких систем.

К первому относятся автоматизированные обучающие системы с самостоятельным управлением. Их отличительная особенность состоит в том, что ЦТ, которые можно отнести к данному типу, управляют ходом изучения будущими педагогами ИЯ, транслируя им необходимый материал в различных форматах (графический, видео, аудио, текстовый). В конце каждого раздела пользователям предлагается выполнить проверочные задания. Причём успешность реализации

учащимся соответствующих действий влияет на дальнейший ход обучения [6]. Это позволяет персонализировать обучение и улучшать его эффективность. Интенсифицируется, кроме того, действие таких факторов мотивации, как осознанное стремление к поиску верных решений предлагаемых учебных задач и более глубокому проникновению в изучаемые темы, а равно конкуренция с другими студентами во время освоения программ ИЯ [4].

Второй тип автоматизированных обучающих систем – управляемые пользователем [6]. В их число можно включить, например, электронные учебники или электронные библиотеки. При том, что степень автономности таких систем явно ниже, чем у относимых к предыдущему типу, их корректное использование также будет способствовать благотворному действию факторов мотивации, например, любопытства как желания усвоить возможно больше информации, относящейся к сфере ИЯ и участия [2].

Действие соответствующих факторов интенсифицируется благодаря ряду выделяемых уже упоминавшимися Е.А. Колпаковой и А.П. Багаевой [6] черт автоматизированных обучающих систем. К ним эти авторы относят:

– использование технологий искусственного интеллекта (ИИ), что обеспечивает более эффективную реализацию персонализированного подхода к обучению ИЯ будущих учителей и преподавателей;

– благодаря возможностям ИИ – максимальный учёт педагогических и методологических тенденций в сфере педагогического образования, индивидуальных особенностей, интересов и склонностей учащихся;

– широкое использование облачных хранилищ для упрощения доступа субъектов образовательных отношений к научным, учебным, методическим и иным материалам.

Выводы. Завершая исследование, мы в первую очередь должны сказать о том, что в условиях глобализации иноязычные компетенции должны быть сформированы у выпускников педагогического вуза на существенно более высоком уровне, чем прежде. Это, в свою очередь, означает необходимость повышенного внимания к развитию у будущих учителей и преподавателей мотивации к его освоению.

В свою очередь, на становление данной характеристики в текущих условиях влияет целый ряд гетерогенных факторов. Они могут быть подразделены на факторы внутренней мотивации и факторы внешней мотивации.

Оптимизация же действия этих факторов возможна в случае внесения определённых модернизаций практически во все составляющие педагогической деятельности. В частности, совершенствование методологии и инструментальной базы может быть достигнуто за счёт внедрения программных средств обучения и автоматизированных обучающих систем.

Литература:

1. Алькенова, С.Н. Содержательное наполнение и методика работы при обучении магистрантов иностранному языку / С.Н. Алькенова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 7-12

2. Вагапова, Ю.Р. Мотивация и стимулирование персонала / Ю.Р. Вагапова // Вестник науки. – 2020. – № 1(22). – С. 103-105

3. Жукова, В.И. Педагогические программные средства: разработка и обоснование / В.И. Жукова // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 6. – С. 146-153

4. Идрисова, П.Г. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов педагогического вуза / П.Г. Идрисова, Т.М. Оздеаджиева, Э.З. Гасайнаева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 122-124

5. Каримова, М.М. Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе. Как мотивировать студента? / М.М. Каримова, Д.Ш. Исроилова // Вестник науки и творчества. – 2019. – № 5(41). – С. 16-19

6. Колпакова, Е.А. Классификация и анализ автоматизированных обучающих систем / Е.А. Колпакова, А.П. Багаева // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2011. – Т. 1. – № 7. – С. 449-450

7. Макар, Л.В. Удивление как педагогический ресурс обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Л.В. Макар // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 34-37

8. Рабаданова, Л.Н. Особенности проведения практических занятий по иностранному языку в образовательном пространстве современного неязыкового вуза / Л.Н. Рабаданова, А.М. Дибирова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 277-281

9. Тележко, И.В. Интеграция цифровых инструментов в процесс преподавания иностранных языков / И.В. Тележко, Л.В. Коровина, Т.В. Салынская // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 2(117). – С. 150-154

Педагогика

УДК 37.02

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогической культуры и управления в образовании,
Директор международной школы БРИКС+, докторант Абилова Гюнай Видади кызы
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва)

ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ОБЪЕДИНЕНИЯ БРИКС+

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение транснациональных компетенций как основы интеграции школьного образования в рамках объединения БРИКС+, позволяющей формировать единое образовательное пространство и обеспечить преемственность между школьным и университетским уровнями. Методологическую основу исследования составляет компетентностный подход, рассматриваемый как ключевой инструмент интеграции образовательных систем стран, входящих в объединение БРИКС+, а также системный подход, обеспечивший рассмотрение транснациональных компетенций как целостной структуры, включающей ценностно-смысловые, общекультурные и учебно-познавательные компоненты. Теоретическая значимость данной статьи состоит в разработке концептуальных оснований формирования системы транснациональных компетенций в школьном образовании стран БРИКС+. Полученные в работе результаты состоят в обосновании перечня транснациональных компетенций, необходимых для интеграции школьного образования стран БРИКС+ в единое образовательное пространство. Данные результаты могут использоваться в образовательных системах стран БРИКС+, в процессе разработки согласованных программ, обеспечивающих преемственность между школьным и университетским образованием, а также готовить учащихся к участию в международных проектах и межкультурном взаимодействии.

Ключевые слова: компетентностный подход, транснациональные компетенции, БРИКС+, согласование, интеграция, школьное образование, методология.

Annotation. The purpose of this article is to examine transnational competencies as a basis for the integration of school

education within the BRICS+ association, enabling the creation of a unified educational space and ensuring continuity between school and university levels. The methodological basis of the study is a competency-based approach, viewed as a key tool for integrating the educational systems of BRICS+ countries, as well as a systems approach, which ensures the consideration of transnational competencies as a holistic structure, incorporating value-based, cultural, and educational-cognitive components. The theoretical significance of this article lies in the development of a conceptual foundation for the formation of a system of transnational competencies in school education in BRICS+ countries. The results obtained in this study substantiate a list of transnational competencies necessary for integrating school education in BRICS+ countries into a single educational space. These results can be used in the educational systems of BRICS+ countries in the development of coordinated programs that ensure continuity between school and university education, as well as prepare students for participation in international projects and intercultural interaction.

Key words: competency-based approach, transnational competencies, BRICS, harmonization, integration, school education, methodology.

Введение. Развитие и интеграция образовательных систем, применение цифровых технологий, а также разработка новых методов взамен традиционных, включающих реализацию программ индивидуальной траектории обучения, активное социокультурное взаимодействие посредством активного межкультурного диалога на иностранных языках обуславливают трансформацию человечества в XXI веке. Данные процессы оказывают значительное влияние и на национальную систему образования России. За последние несколько десятилетий она прошла путь от советской «фундаментальной» системы, европеизации образования до текущего момента, характеризуемого становлением суверенной образовательной системы, а также отходом от западного влияния. Следует отметить, что в настоящее время особо важным является формирование единой образовательной среды как в пределах БРИКС+, так и на всём евразийском пространстве.

Развитие международного сотрудничества охватывает не только сферу высшего образования, но и школьное образование. Одним из наиболее перспективных направлений является взаимодействие образовательных систем на уровне школ. Данная система позволила бы формировать у участников навыки межкультурного общения, готовность к участию в международных проектах и взаимодействию с представителями других стран. В дальнейшем она может связывать школьное и высшее образование, обеспечивая преемственность образовательного процесса, что даст возможность учащимся легче адаптироваться к различным культурным и социальным условиям и продолжать обучение в университетах стран БРИКС+.

Анализируя научную литературу, в частности исследования А. Батыралиева, Д.А. Ташматовой, Ж.Д. Абдуллаевой [3], В.А. Овчаренко, Л.М. Карасевой [9], Рыбакиной Н.А. [12] можно сделать вывод, что компетентностный подход к обучению – перспективное направление развития современного образования, благодаря применению которого обучаемые приобретают необходимые знания и практические умения, а также воспринимают ценностные ориентиры и получают навыки межкультурного взаимодействия. Данный подход, также, способствует сближению образовательных стандартов и реальных потребностей общества, формируя у выпускников школ умение адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности и продуктивно участвовать в общественной жизни.

Что касается компетентностной парадигмы школьного образования, исследованной Э.М. Каримулаевой, Ш.И. Аюбовой, С.А. Алихановой [5], Н.А. Македошиной [6], Ю.В. Ольховой [10], С.В. Поповой, М.И. Русакова [11], то она рассматривается как важное направление развития современной школы. Основная задача данной парадигмы заключается в переносе акцентов с усвоения учебного материала на развитие способности к применению знаний на практике. В рамках компетентностной парадигмы школьного образования стоит стратегическая задача – научить обучаемых решать практические жизненные, производственные, творческие, научные задачи и эффективно действовать в различных ситуациях.

Вопрос формирования транснациональных компетенций как основы интеграции школьного образования в странах БРИКС+ рассматривается в работах Г.В. Абиловой [1; 2], И.В. Селиверстовой, М.А. Ливенец [13; 14]. Эти ученые в своих исследованиях делают важный вывод, касающийся того, что компетентностный подход позволяет связать национальные образовательные стандарты с потребностями развития общего образовательного пространства объединения, создавая, тем самым, условия для подготовки учащихся к межкультурному взаимодействию и участию в международных образовательных проектах в рамках объединения.

При этом авторы акцентируют внимание на необходимости формирования у обучаемых навыков межкультурного диалога, что обеспечивает готовность к участию в международных воспитательно-образовательных инициативах.

В целом, вопросы, связанные с компетентностным подходом в образовании, широко освещаются в современной научной литературе. Также исследуются отдельные проблемы формирования и согласования транснациональных компетенций в рамках объединения БРИКС+, включая ценностно-смысловые, общекультурные и учебно-познавательные аспекты.

В то же время отдельные аспекты данной проблематики остаются мало изученными, что требует дальнейших исследований, направленных на разработку методологии согласования компетенций и их институционализацию в образовательных системах стран БРИКС+.

В этой связи целью статьи является рассмотрение транснациональных компетенций как основы интеграции школьного образования в рамках объединения БРИКС+, позволяющей формировать единое образовательное пространство и обеспечить преемственность между школьным и университетским уровнями.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что автором разработаны концептуальные основания развития школьного образования в странах БРИКС+ на основе формирования системы транснациональных компетенций. Данный подход, в теоретическом плане, расширяет научное понимание компетентностного подхода, дополняя его межкультурным и интеграционным измерением, а также формирует методологическую базу для дальнейших исследований в области развития образовательного пространств БРИКС+.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения предложенной методологии отбора компетенций в образовательных системах стран БРИКС+, что позволяет разрабатывать согласованные программы, обеспечивающие преемственность между школьным и университетским образованием.

Методологическую основу исследования составляет компетентностный подход, рассматриваемый как ключевой инструмент интеграции образовательных систем стран, входящих в объединение БРИКС+. В работе используется системный подход, обеспечивший рассмотрение транснациональных компетенций как целостной структуры, включающей ценностно-смысловые, общекультурные и учебно-познавательные компоненты. Также в процессе исследования использовался метод анализа научной литературы и материалов, позволяющих говорить о необходимости согласования транснациональных компетенций в школьных системах стран БРИКС+.

Изложение основного материала статьи. Современные процессы глобализации и трансформации мировой

образовательной среды формируют новые требования к национальным системам образования. В условиях усиления международной конкуренции государства стремятся не только модернизировать внутренние механизмы подготовки кадров, но и расширять своё присутствие на мировом рынке образовательных услуг. В этой связи особое значение приобретает экспорт высшего образования как один из инструментов укрепления международного влияния государства, развития гуманитарного сотрудничества и привлечения дополнительных финансовых ресурсов в национальную экономику.

В настоящее время экспортоориентированная образовательная модель формируется уже на стадии школьного образования, поскольку именно международные школьные программы выступают базовой основой академической и гуманитарной интеграции обучающихся в определённое образовательное пространств. В данном контексте отметим, что сегодня значительная часть международной образовательной инфраструктуры опирается на западные модели сертификации школьного образования, среди которых особое место занимают программы International Baccalaureate (IB) и European Baccalaureate (EB). Эти образовательные модели представляют собой комплексные системы подготовки обучающихся, ориентированные на формирование глобальных компетенций, межкультурной коммуникации, академической мобильности и способности к обучению в международной образовательной среде. Программа IB фактически стала одним из наиболее распространённых международных стандартов школьного образования, признаваемых ведущими университетами мира. В свою очередь, система EB обеспечивает унификацию образовательных подходов в рамках европейского образовательного пространства. Однако данные модели сформированы в рамках западной социокультурной, идеологической и методологической среды, что существенно ограничивает возможности их полноценной адаптации к российской образовательной системе, а также к образовательным системам стран, входящих в БРИКС+.

Несоответствие организационных принципов, различия в содержании образовательных программ, подходах к оценке компетенций, а также особенности национальной образовательной политики, объективно затрудняют внедрение подобных моделей в отечественную практику. Более того, в современных геополитических условиях использование западных образовательных платформ становится всё более ограниченным в плане признания результатов обучения. В тоже время значительная часть потенциальных абитуриентов, в том числе и из стран, входящих в объединение БРИКС+, обучается в зарубежных школах, реализующих образовательные программы IB и EB, получая по окончании соответствующий сертификат, который является основанием для поступления в западные университеты, при том, что использование данной формы сертификации в России существенно ограничено. В результате возникает противоречие между стратегическими задачами государства и имеющимися механизмами международной образовательной интеграции, которые не учитывают того факта, что в настоящее время на государственном уровне поставлена задача по существенному увеличению числа иностранных обучающихся в российских вузах к 2030 году, при этом особый акцент делается на привлечении платежеспособных абитуриентов и на активном развитии экспорта высшего образования [4].

В целях преодоления данного противоречия, существенно затрудняющего формирование глобального образовательного пространства стран, входящих в объединение БРИКС+, целесообразно создавать условия для дальнейшего развития сети Ассоциированных школ БРИКС+ как элемента формирующейся интеграционной образовательной экосистемы, в рамках которой может быть внедрён единый инструмент транснациональной сертификации (ТС). Данный механизм предполагает расширение существующей модели оценки компетенций за счет не только подтверждения академических достижений выпускников школ, но и нацеленности на формирование сопоставимых образовательных результатов, признаваемых университетами стран-участниц.

Ключевым эффектом внедрения такого подхода является создание единого стандарта поступления в университеты стран, входящих в объединение БРИКС+, включая университеты сетевого консорциума (172 вуза), на основе универсального сертификата ТС, что дает возможность обеспечить прозрачность и сопоставимость требований при поступлении, повысить академическую мобильность на уровне довузовского образования и расширить приток иностранных абитуриентов не только в Россию, но и в другие страны объединения, тем самым усиливая взаимную привлекательность образовательного пространства БРИКС+.

Целесообразность данного подхода подтверждается тем, что Ассоциированные школы БРИКС+ служат платформой для реализации программы формирования транснациональной компетентности (ТК) и является в тоже время механизмом их формирования [8].

Особое значение имеет формирование данных компетенций на этапе школьного образования, поскольку именно в школьные годы закладываются основы мировоззрения, ценностных ориентаций и социальных моделей поведения [2]. В тоже время перечень транснациональных компетенций до конца не определён, несмотря на их очевидную важность с точки зрения дальнейшей интеграции школьных образовательных систем стран, входящих в объединение БРИКС+. Отсутствие такого согласованного перечня компетенций создаёт определённые методологические трудности, однако именно эта неопределённость открывает пространство для научных дискуссий и практических экспериментов в сфере образования. В данном контексте наиболее проблемным аспектом является методология отбора транснациональных компетенций с учётом многообразия культурных, социальных и образовательных традиций стран, входящих в объединение БРИКС, требующего поиска баланса между универсальными ценностями и национальными особенностями, что делает задачу методологически сложной.

По мнению автора данной статьи, учитывая специфику образовательных систем стран БРИКС+ и необходимость их интеграции в единое транснациональное пространство, отбор и дальнейшее согласование компетенций должны основываться на нескольких уровнях.

Во-первых, согласованный перечень компетенций должен включать в себя универсальные компетенции, которые признаются всеми странами объединения и предполагают не абстрактные декларации, а вполне конкретные навыки и установки в области личностного развития. К таким компетенциям мы можем отнести: способность вести диалог с представителями разных культур, уважать различия и находить точки соприкосновения; осознание себя частью мирового сообщества, готовность учитывать международные нормы и ценности; чувство ответственности за устойчивое развитие; умение анализировать противоречивую информацию, сопоставлять факты и формировать собственные аргументированные позиции; уверенное использование технологий для обучения, коммуникации и совместной работы, включая навыки работы с цифровыми платформами и онлайн-ресурсами.

Во-вторых, методология отбора должна опираться на анализ компетенций, связанных с ценностно-смысловой сферой, то есть формированием мировоззрения, системы ценностей и социальных ориентиров учащихся, которые определяют способность выпускников школ стран БРИКС+ не только адаптироваться к глобальным вызовам, но и осознанно участвовать в процессах международной интеграции, опираясь на осознание своей национально-культурной идентичности; уважение других культур; осознание нормам морали и справедливости как руководства к действию; критический анализ последствий своих поступков для социального окружения и экологической среды; эмпатия и способность решать проблемы в групповом взаимодействии; абсолютизация ценности человеческой жизни, а также уважение прав и свобод при условии развитой способности к самоограничению; стремление к позитивному социальному диалогу; понимание

безальтернативности устойчивого развития, необходимости экологической безопасности и межпоколенческого сотрудничества.

В-третьих, данный методологический подход предполагает ориентацию на общекультурные компетенции, являющиеся духовной парадигмой транснационального подхода, поскольку они формируют основания гармоничного развития личности и её включения в глобальное культурное пространство. Эти компетенции, как заявляет Рыбакина Н.А., можно представить в виде трёх взаимосвязанных аспектов: содержательного (осмысление ситуации в контексте культурных образцов, понимание, отношение, оценка); проблемно-практического (адекватность распознавания ситуации, постановки и выполнения целей, задач, норм в определённых обстоятельствах); коммуникативного (адекватное общение в ситуациях культурного контекста) [9]. Расширяя перечень данных компетенций в связи с потребностями траснационализации образования можно добавить способность к пониманию специфики иных культур; уважение традиций, культурных стереотипов и ценностей иных народов и др.

Четвёртой группой согласованных транснациональных компетенций должны стать учебно-познавательные компетенции, которые обеспечивают способность выпускников школ стран БРИКС+ к самостоятельному освоению знаний и непрерывному самообразованию. Ключевыми элементами этой группы компетенций должны быть признаны: умения самостоятельно ставить цели обучения, планировать и контролировать процесс их достижения; способность находить, анализировать и критически оценивать информацию из различных источников, включая цифровые ресурсы, умение эффективно использовать библиотеки, базы данных, интернет-ресурсы и научные публикации для решения учебных и исследовательских задач; способность формулировать гипотезы, проводить наблюдения и эксперименты, делать выводы и применять их на практике; готовность адаптироваться к новым образовательным условиям, использовать международные программы и ресурсы.

Таким образом, методология отбора транснациональных компетенций для школьных систем БРИКС+ должна быть многоуровневой и базироваться на универсальных и общекультурных ценностях, на развитой ценностно-смысловой ориентации личности, а также на сформированной учебно-познавательной деятельности, включающей навыки поиска информации, критического анализа и самостоятельного освоения знаний.

Выводы. Проведенное исследование позволяет говорить о том, что интеграция образовательных систем среднего образования стран БРИКС+ безусловно требует формирования у выпускников средних учебных заведений перечня транснациональных компетенций, обозначенных в этой статье.

Перечень данных компетенций (универсальные компетенции, компетенции, связанные с ценностно-смысловой сферой, общекультурные компетенции, учебно-познавательные компетенции) образуют многоуровневую систему, позволяющую предложить методологию отбора, соединив в данной методологии мировоззренческие установки с практическими умениями, обеспечив выпускникам средних образовательных заведений оптимальные условия для адаптации в образовательном пространстве БРИКС+, формируя возможности для поступления в университеты, поддерживающие данный компетентностный подход. Кроме того, предлагаемый перечень транснациональных компетенций способствует активному участию молодежи в международных образовательных инициативах, объединению фундаментальных мировоззренческих установок с практическими умениями их реализации.

Дальнейшее исследование проблем, поднятых в этой статье, требует глубокого анализа механизмов согласования транснациональных компетенций на уровне школьных программ и их последующей легализации через признание университетами стран БРИКС+, что определяет направленность дальнейшего научного поиска.

Литература:

1. Абилова, Г.В. Педагогические проблемы формирования образовательных центров компетенций в странах БРИКС / Г.В. Абилова // Вестник Университета Российского инновационного образования. – 2025. – № 1. – С. 61-72

2. Абилова, Г.В. Роль ассоциации образовательных учреждений стран БРИКС в определении содержания их образовательных систем / Г.В. Абилова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1. – С. 110-113

3. Батыралиев, А. Сущность процесса воспитания, толерантность и компетентностный подход в обучении / А. Батыралиев, Д.А. Ташматова, Ж.Д. Абдуллаева // Бюллетень науки и практики. – 2022. – № 1. – С. 225-230

4. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года (утв. Правительством РФ). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_495719/ (дата обращения: 05.04.2026)

5. Каримулаева, Э.М. Компетентностный подход в современном школьном образовании / Э.М. Каримулаева, Ш.И. Аюбова, С.А. Алиханова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – № 1. – С. 51-56

6. Македошина, Н.А. Реализация компетентностного подхода в практиках подготовки специалистов нового поколения / Н.А. Македошина // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2022. – № 1. – С. 75-81

7. Международная Школа БРИКС+ тестирует трансконтинентальную компетентность. – URL: https://www.bricsschool.com/page71733851.html (дата обращения: 05.04.2026)

8. Международная Школа БРИКС+. – URL: https://www.bricsschool.com/ (дата обращения: 05.04.2026)

9. Овчаренко, В.А. Компетентностный подход в обучении / В.А. Овчаренко, Л.М. Карасева // Наука и современность. – 2012. – № 17. – С. 120-124

10. Ольхова, Ю.В. Особенности развития компетентности жизнестроительства старшеклассников / Ю.В. Ольхова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2022. – № 3. – С. 135-151

11. Попова, С.В. Компетентностный подход к обучению старшеклассников иностранному языку / С.В. Попова, М.И. Русаков // Наука и образование. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 138.

12. Рыбакина, Н.А. Единство обучения и воспитания: компетентностно-контекстный подход / Н.А. Рыбакина // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. – 2022. – № 2. – С. 54-59

13. Селиверстова, И.В. Межстрановая оценка качества профессионального образования: Россия и страны БРИКС в контексте новой глобальной парадигмы / И.В. Селиверстова, М.А. Ливенец // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 9. – С. 250-254

14. Селиверстова, И.В. Модели оценки компетенций в техническом и профессиональном образовании и подготовке в странах БРИКС / И.В. Селиверстова, М.А. Ливенец // Качество профессионального образования и демонстрационный экзамен: опыт и сценарии развития: сборник II Всероссийской научно-практической конференции. – Москва, 2025. – С. 129-138

УДК 378.6
старший преподаватель Агафонова Валентина Мехридиновна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СВОБОДЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СТРУКТУРА, КРИТЕРИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость актуализации сущностных характеристик наставничества на основе анализа исследований отечественных авторов. Авторы определяют наставничество как специфический вид образовательно ориентированного взаимодействия в системе «наставник-наставляемый», направленный на передачу профессионального опыта и способствующий профессиональному росту будущих учителей. Отмечается, что в отличие от формальной педагогической подготовки, наставничество носит ситуативный характер и обусловлено возникающими образовательными потребностями наставляемых. В содержательном плане наставничество структурировано не только предметными знаниями, но и личным профессиональным опытом наставника. Рассмотрение профессиональной свободы учителя как наставника базируется на анализе категории «свобода», которая трактуется как универсальная и абсолютная ценность, обеспечивающая духовно-нравственное единство людей. В работе раскрывается диалектическая связь двух состояний свободы: «свободы от» (самодетерминация, независимость от внешних обстоятельств) и «свободы для» (социально ответственное поведение, уравновешивающее необходимостью). На основе теоретического анализа публикаций по проблеме профессиональной свободы учителя, автор подчеркивает, что абсолютизация отрицательной свободы ведет к произволу, тогда как подлинная свобода существует в единстве с необходимостью и законом долженствования. Профессиональная свобода учителя-наставника рассматривается как феномен, возникающий в свободном пространстве отношений в системе «наставник-наставляемый» и существующий в интегральном единстве с личностной свободой наставляемых. Выделяются два взаимосвязанных уровня наставнических отношений: формально-ролевой (передача профессиональной информации) и неформальный межличностный (эмоционально-чувственная основа). В заключение формулируется определение профессиональной свободы учителя-наставника как возможности и способности специалиста к трансляции опыта в рамках субъектной позиции и творческой активности при условии обеспечения субъектности наставляемых.

Ключевые слова: наставничество, свобода, отрицательная свобода, положительная свобода, необходимость.

Annotation. The article substantiates the need to actualize the essential characteristics of mentoring based on the analysis of research by Russian authors. The authors define mentoring as a specific type of educationally oriented interaction in the mentor-mentored system, aimed at transferring professional experience and contributing to the professional growth of future teachers. It is noted that, unlike formal pedagogical training, mentoring is situational in nature and is conditioned by the emerging educational needs of mentees. In terms of content, mentoring is structured not only by subject knowledge, but also by the mentor's personal professional experience. The consideration of the professional freedom of a teacher as a mentor is based on the analysis of the category «freedom», which is interpreted as a universal and absolute value that ensures the spiritual and moral unity of people. The work reveals the dialectical connection between two states of freedom: «freedom from» (self-determination, independence from external circumstances) and «freedom for» (socially responsible behavior that balances necessity). Based on a theoretical analysis of publications on the problem of professional freedom of teachers, the author emphasizes that the absolutization of negative freedom leads to arbitrariness, whereas genuine freedom exists in unity with necessity and the law of duty. The professional freedom of a teacher-mentor is considered as a phenomenon that arises in the free space of relations in the mentor-mentored system and exists in integral unity with the personal freedom of mentees. There are two interrelated levels of mentoring relationships: formal role-based (professional information transfer) and informal interpersonal (emotional and sensory basis). In conclusion, the definition of the professional freedom of a mentor teacher is formulated as the ability and ability of a specialist to translate experience within the framework of a subjective position and creative activity, provided that the subjectivity of the mentees is ensured.

Key words: mentoring, freedom, negative freedom, positive freedom, necessity.

Введение. Определение сущностных характеристик профессиональной свободы учителя как наставника требует рассмотрения смыслового значения понятия наставничества. В наиболее обобщенном виде в педагогическом энциклопедическом словаре данное понятие определяется как «форма участия опытных специалистов в обучении и подготовке молодежи по соответствующей профессии» [7, С. 488].

Актуализация подробных сущностных характеристик наставничества потребовала обращения к исследованиям отечественных авторов [4; 5; 6; 9]. На основе анализа обозначенных источников мы определили это понятие следующим образом: наставничество представляет собой специфический вид деятельности, в рамках которой осуществляется образовательно ориентированное взаимодействие в системе отношений «наставник-наставляемый», в ходе которого наставник исходя из потребностей и интересов наставляемого передает последнему собственный профессиональный опыт, способствуя его профессиональному росту и развитию.

Относительно профессиональной подготовки будущих учителей, наставничество является ее структурной частью. Тем не менее, в отличие от профессиональной педагогической подготовки, которая регламентирована с формальной стороны нормативными документами, строгими временными рамками и т.д., наставничество, по сути, не является формальным образовательным взаимодействием, оно ситуативно, обусловлено возникающими образовательными потребностями будущих учителей. В содержательном плане наставничество структурировано не просто профессиональными предметными знаниями, умениями, навыками, которые отражены в соответствующих нормативных документах, но, прежде всего личным профессиональным опытом наставника [5; 6; 7; 9].

Автор – исследователь С.В. Христофоров [11] отмечал важную роль изучения и передачи опыта, в том числе, педагогического, для того, что бы не утратить лучшие наработки прошлых поколений в современных социокультурных условиях.

В этой связи феномен профессиональной свободы будущего учителя рассмотрен нами в контексте воззрений учёных прошлого столетия, идеи которых актуальны и в наши дни.

Изложение основного материала статьи. В свою очередь рассмотрение сущности профессиональной свободы учителя как наставника требует изучения понятийных характеристик базовой категории свободы. Человеческое общество в определенные исторические периоды наделяло высшей значимостью разные ценностные идеалы, которые в тот или иной исторический период составляли моральную основу культуры и массового национального сознания. Тем не менее, несмотря на все многообразие ценностных представлений, во все времена существовал абсолютный ценностный идеал, в качестве

которого выступала такая универсальная, фундаментальная ценность, как свобода.

Свобода всегда представляла собой вершину культурной вертикали, независимо от этнической и др. специфики того или иного общества. Свобода и в настоящее время является фундаментальной абсолютной ценностью, обеспечивающей духовно-нравственное единство людей.

Так, Б.С. Гершунский [3] утверждает, что за многие тысячелетия человеческое общество ориентировалось в своем духовном развитии на большое количество разноплановых ценностей, которые структурировали культурный фундамент отдельных этносов. Тем не менее, по мнению исследователя, во всей множественности аксиологических идеалов, всегда существовала все пронизывающая ценность.

Это ценность Свободы. Именно свобода, как полагает Б.С. Гершунский, определяет духовную жизнь людей, способствует соответствующему развитию человеческих сообществ, объединяя их в единую нравственную целостность [3, С. 179].

В современном понимании, свободу следует трактовать в качестве ценностного понятия, которое в смысловом аспекте отражает в себе способность человека самостоятельно, на основе собственного понимания объективного и своего субъективного мира определять и осуществлять поведение и деятельность, решать и действовать согласно собственной воли и совести. Действуя, человек всегда выбирает одну из многих поведенческих альтернатив и, хотя, таких альтернатив существует определенное множество, по сути, это выбор между двумя альтернативами: добром и злом, нравственным и безнравственным. Так как этот выбор напрямую зависит от самого человека, он несет за него моральную ответственность перед собой и обществом [3]**.**

Рассматривая сущностные характеристики свободы как явления и научной категории, необходимо отметить, диалектическую связь двух ее состояний: «свободы от» и «свободы для».

«Свобода от» (отрицательное определение свободы) отражает в себе состояние отграничения человека от внешних детерминант, влияющих на его поведение и деятельность. Как полагал Н. Бердяев [1], в состоянии отрицательной свободы человек находится вне каузальных (причинно-следственных) отношений, вне которых человеческое бытие, в принципе, не мыслимо. Исходя из этого, отрицательная свобода предполагает некий духовный разрыв между человеческим самосознанием и объективным миром, разрыв между «Я» и «не Я». Отрицательная свобода создает условия для самодетерминации человека, при которой он становится причиной своего поведения – свободным от внешних обстоятельств, способным им противостоять.

Такое противостояние можно выразить блестящей формулой Гегеля: «Обстоятельства господствуют над человеком лишь в той мере, в какой он сам позволяет им это» [2, С. 26]. Таким образом, в своем отрицательном понимании, «свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа» [1, С. 11].

Тем не менее очевидно, что абсолютная самодетерминация человека, его соответствующее отграничение от внешних детерминант в принципе невозможны. Отрицательная свода, являясь одномоментной необходима для того, чтобы у человека появилась возможность выбора между определенным множеством поведенческих и деятельностных альтернатив. В условиях отрицательной свободы человек является не следствием воздействия внешних детерминант, а причиной в отношениях с объективным миром, при этом активно его изменяя.

Но, так же очевидна, в этическом аспекте, невозможность абсолютизации «свободы от». При такой абсолютизации свобода вне необходимости трансформируется в антисвободу (произвол), превращается из ценности в антиценность. Следовательно, отрицательная свобода должна уравновешиваться свободой положительной. Именно при таком равновесии свобода переходит в необходимость, а общественное поведение и деятельность человека будут социально ответственными. И в этом смысле, известный принцип «свобода есть познанная необходимость» является вполне понятным и оправданным [10, С. 47].

В свое время С.И. Гессен в своем фундаментальном труде «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» трактовал сущность свободы следующим образом: свободу достаточно часто определяют вне необходимости, не связывая ее с нею. В этом плане поведение человека понимают, как причинно не обусловленное. В рамках такой точки зрения свобода человека означает, что его поступки абсолютно случайны, совершаются безо всяких причин, то есть человек ведет себя в обществе так, как ему заблагорассудится.

Именно такая неопределенность, произвольность и случайность человеческого поведения и действий, как полагают последователи теории индетерминизма, составляют сущность настоящей свободы. Но так ли это? [4, С. 67]. И, отвечая на данный вопрос, С.И. Гессен утверждает, что свободные поступки отличается от случайных тем, что руководствуются, управляются Законом, который порождает в обществе дисциплину. Лишите общество этого закона, удалите из свободного человеческого поведения, и свобода превратится в антисвободу, имя которой – произвол [4, С. 70].

По сути, мыслитель утверждает, что абсолютной свободы не существует, свобода возникает только тогда, когда возникает и необходимость. При этом необходимость сопоставима с законом долженствования. «Закон свободы выражает не столько факт, сколько долженствование: не «я свободен», а «будь свободен» – его более точная формула» [4, С. 72].

Таким образом, обретение человеком собственной свободы предполагает одновременное обретение им и необходимости, которая пронизывает всё мироздание, все человеческое бытие [8].

Все сказанное позволяет дать общую характеристику и соответствующее определение профессиональной свободе учителя как наставника следующим образом:

Профессиональная свобода учителя как наставника возникает только при построении свободного пространства отношений в системе «наставник-наставляемый». Поэтому профессиональная свобода учителя-наставника не существует изолировано (иначе она стремится к абсолютизации, доминированию отрицательной «свободы-от»), она существует в целостном интегральном единстве с личностной свободой наставляемых.

Свободное пространство отношений в системе «наставник-наставляемый» структурировано двумя взаимосвязанными уровнями: формально-ролевым и неформальным межличностным.

Формально-ролевой уровень обусловлен профессиональным положением, которое занимает наставник в системе отношений с наставляемыми. Данный уровень отношений обеспечивается профессиональной информацией, которая отражена в личном опыте наставника и передается наставляемым с целью устранения у них дефицита профессиональных знаний, умений и навыков. Этот уровень отношений является формально-обезличенным.

В свою очередь, неформальный межличностный уровень отношений обусловлен индивидуально-психологическими личностными характеристиками наставника и наставляемых. Межличностный уровень отношений существенно отличается от формально-ролевого своей важнейшей чертой – эмоциональной основой. Эмоциональная основа межличностных отношений в системе «наставник-наставляемые» означает, что они возникают и складываются под влиянием определенных аффектов, собственно эмоций и чувств, сближающих участников отношений.

Выводы. Сформулируем определение профессиональной свободы учителя как наставника следующим образом: профессиональная свобода учителя проявляется в возможности и способности специалиста определять перспективы и реальность собственного профессионального поведения и деятельности по трансляции соответствующего опыта

наставляемым в рамках формально-ролевых и неформально личностных отношений.

При этом внутреннюю основу обозначенной свободы составляют субъектная позиция личности специалиста и его соответствующая творческая активность.

Важно понимать, что вне свободы наставляемых профессиональная свобода наставника не существует. Поэтому в рамках свободного пространства отношений наставляемые также занимают субъектную позицию и обладают творческой активностью, а одна из задач наставника связана с обеспечением их субъектности.

Литература:

1. Бердяев, Н.А. Судьба России / Н.А. Бердяев. – Москва: Советский писатель, 1990. – 346 с.

2. Гегель, Г.В.Ф. Работы разных лет / Г.В.Ф. Гегель. – Москва: Мысль, 1972. – Т. 2. – 668 с.

3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – Москва: Совершенство, 1998. – 607 с.

4. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов / С.И. Гессен; под ред. П.В. Алексеева. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.

5. Масалимова, А.Р. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе / А.Р. Масалимова, Д.И. Баянов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т. 17. – № 2. – С. 162-176

6. Наставничество в школе. Педагогические перспективные способы совершенствования культуры наставнической деятельности участников образовательных отношений: сборник ситуационных задач для слушателей курсов профессиональной переподготовки / Д.Ф. Ильясов, В.В. Кудинов, Е.А. Селиванова [и др.]. – Челябинск: ЧИППКРО, 2021. – 100 с.

7. Открытие Года педагога и наставника. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/70627 (дата обращения: 06.04.2026)

8. Педагогический энциклопедический словарь / глав. ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая российская энциклопедия: Дрофа, 2009. – 527 с.

9. Третьяков, А.В. Из истории наставничества в Курской области в период «развитого социализма» / А.В. Третьяков, Е.В. Ткачев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 1(65). – С. 57-66. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-nastavnichestva-v-kurskoy-oblasti-v-period-razvitogo-sotsializma (дата обращения: 06.04.2026)

10. Тульчинский, Г.Л. Слово и тело постмодернизма. От феноменологии невменяемости к метафизике свободы / Г.Л. Тульчинский // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С. 35-53

11. Христофоров, С.В. Опыт как педагогическая категория / С.В. Христофоров // Вестник ОГУ. – 2005. – № 7. – С. 180-184

Педагогика

УДК 378.016:78

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье рассматриваются профессионально-личностные качества будущих учителей музыки, определяющие успешность их профессиональной деятельности. Подчёркивается, что современный педагог должен обладать не только глубокими знаниями и умениями, но и творческим мышлением, коммуникативными навыками, способностью к саморазвитию и работе в различных социальных группах. Особое внимание уделяется роли волевых, нравственных и музыкальных способностей, а также педагогическому мастерству как комплексу качеств, обеспечивающих высокий уровень профессиональной деятельности. Автор анализирует подходы известных педагогов и психологов к структуре профессионально-личностных качеств, выделяют ключевые группы: педагогические, личностно-психологические и музыкальные способности. В статье отмечается, что формирование этих качеств требует комплексного подхода, учёта индивидуальных особенностей и специфики музыкально-педагогической деятельности. В заключение подчёркивается необходимость разработки новых теоретических подходов к подготовке учителей музыки, отвечающих требованиям современного общества.

Ключевые слова: профессионально-личностные качества, учитель музыки, творческие способности, музыкальные способности, личностно-психологические качества, профессиональная подготовка.

*Annotation***.** The article examines the professional and personal qualities of future music teachers that determine the success of their professional activities. It is emphasized that a modern teacher should have not only deep knowledge and skills, but also creative thinking, communication skills, the ability to self-develop and work in various social groups. Special attention is paid to the role of volitional, moral and musical abilities, as well as pedagogical skills as a set of qualities that ensure a high level of professional activity. The author analyzes the approaches of well-known teachers and psychologists to the structure of professional and personal qualities, identifies key groups: pedagogical, personal-psychological and musical abilities. The article notes that the formation of these qualities requires an integrated approach, taking into account individual characteristics and specifics of musical and pedagogical activity. In conclusion, the need to develop new theoretical approaches to the training of music teachers that meet the requirements of modern society is emphasized.

Key words: professional and personal qualities, music teacher, creative abilities, musical abilities, personal and psychological qualities, professional training.

Введение. Будущий педагог должен генерировать новые идеи, творчески мыслить, грамотно работать с информацией, быть коммуникабельным, контактным в разных социальных группах, уметь работать в разных отраслях, предвидеть конфликтные ситуации и умело выходить из них, самостоятельно работать над развитием собственной нравственности,

интеллекта, культурного уровня.

Профессионально-личностные качества будущих учителей создают систему представлений, идей, понятий, концепций по развитию личности во время профессиональной подготовки и музыкально-педагогической деятельности. Проблема формирования профессионально-личностных качеств будущих учителей в процессе обучения исследовалась в научно-педагогической литературе в различных ее аспектах.

Весомый вклад в развитие этой проблемы сделали такие известные педагоги и психологи, как Б. Ананьев, Б. Теплов, Г. Цыпин, Д. Кабалевский, А. Бодалев, В. Витюк и другие.

Изложение основного материала статьи. В. Муцмахер считал, что исследуя проблему формирования профессионально-личностных качеств будущих учителей музыки, нельзя обойти такую философскую категорию, как качество. По философскому словарю качество – это объективная и определяющая характеристика объектов, проявляющаяся в совокупности ее свойств. В русле нашего исследования качества определяются как характерный признак, индивидуальная черта личности [4].

Качества личности являются значимым понятием, которое дает целостную характеристику, отличающую одну личность от другой. Профессионально-важные качества влияют на результативность деятельности и определяются в процессе исследования условий и факторов будущей деятельности.

Необходимо подчеркнуть роль потенциала личности и волевых качеств, необходимые условия достижения поставленных педагогических целей и внутреннего регулятора саморазвития и самосовершенствования. Развитие силы личности, способности к волевым усилиям, волевой устойчивости является одной из главных задач воспитание будущего специалиста.

Ф. Гоноболин выделил важнейшие для учителя профессионально-личностные качества, среди которых: способность понимать учеников, их способность доступно преподавать материал, способность убеждать людей, быстро реагировать на педагогические ситуации и гибко вести себя в них, предсказывать результат своей работы, уметь организовывать учебно-воспитательный процесс, педагогический такт, способность к преподаваемому предмету, креативность [5]. Исследователь считал, что учитель должен обладать такими личностными качествами, как убежденность, целеустремленность, принципиальность, поскольку они способствуют оптимизации педагогической деятельности. Тем не менее, подчеркивая вариативность и некоторую диалектичность проявления профессионально-личностных качеств педагога в зависимости от ситуации, Ф. Гоноболин отмечал, что учитель может быть и тем, и другим в зависимости от обстоятельств: теплые отношения необходимы, но иногда нужна и определенная «холодность».

Значимыми профессионально-личностными качествами учителей, как считает Е. Рогов являются: высокая нравственность, высокий интеллект, доброта, наблюдательность, общая культура, общительность, пластичность поведения, организованность, компетентность, сила воли, стремление к творчеству, требовательность, эмоциональность, энергичность [3].

Составляющей формирования профессионально-личностных качеств будущего учителя музыки является наличие художественно-творческого направления личности. Следовательно, творчество как профессионально-личностное качество является составляющей личности учителя, а в системе его подготовки доминирующее место принадлежит вопросам ее развития. Решение различных ситуаций в процессе педагогической деятельности и в общении с воспитанниками во время досуга, подбор лучших методов преподавания предмета требует развития творческих способностей учителя, его интуиции и педагогического вдохновения. Творчество учителя обусловлено спецификой его деятельности, которая связана с постоянным поиском, поскольку учитель действует в разнообразных педагогических условиях. Творческие качества учителя проявляются в педагогической импровизации, высоком уровне общей культуры, его психолого-педагогической грамотности, научной эрудиции. Педагогическое творчество является важнейшим качеством профессионального становление личности учителя современной школы.

В соответствии с современными требованиями, профессиональную подготовку будущего учителя рассматривают как умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, направлять их на всестороннее развитие творческих качеств личности, формирование ее мировоззрения, способностей. Учитель должен иметь совокупность определенных качеств, которые определяются высоким уровнем его педагогического мастерства и психологической готовности оптимально решать задачи учебного процесса.

Исследователи также рассматривают педагогическое мастерство учителя как проявление и сформированность профессионально-личностных качеств. Так, анализ мнений ученых позволяет определить, что педагогическое мастерство – это комплекс качеств личности учителя, необходимых для достижения высокого уровня профессиональной деятельности. Проанализировав указанное выше, можно сделать вывод, что результатом сформированности профессионально-личностных качеств будущего специалиста, проявляющегося в успешном решении разнообразных педагогических задач при высоком уровне организации учебно-воспитательного процесса, являются педагогическое мастерство.

Среди профессионально-личностных качеств будущего учителя выделяют желаемые, приоритетные для педагогической деятельности. Однако подчеркнем, что есть качества, которые способствуют снижению эффективности педагогической деятельности будущего учителя, или являются вообще недопустимыми. Так, например, Т. Мальковская, Я. Коломинская, Н. Кузьмина считают лихорадочность, упрямство, торопливость, отсутствие юмора, раздражительность, бестактность, невнимательность, несдержанность, слабый интеллект и низкие познавательные возможности такими качествами, которые негативно влияют на успех педагогической деятельности [1; 2].

Педагогическое творчество немыслимо без широкого кругозора, культуры, без развития способностей и стремления учителей к поиску более совершенных систем обучения.

В процессе подготовки специалиста определенного профиля (в нашем исследовании будущего учителя музыки) необходимо использовать комплексный подход к формированию профессионально-личностных качеств, призванных обеспечить успех той или иной деятельности, поскольку он делает возможным объективный профессиональный отбор, а также учитывающий способности будущих специалистов.

Очень важным для характеристики свойств личности является понятие «несоблюдение», что, как считает К. Платонов, является степенью несоответствия данной личности требованиям определенной деятельности. Неспособность по отношению к определенному виду работы является более сложным понятием, чем отсутствие способности. Изучение различных причин несоблюдения необходимо для того, чтобы безошибочно устанавливать профессиональную пригодность или непригодность лица к той или иной деятельности [6].

Способности личности, ее склонность к определенному характеру деятельности целесообразно изучать в естественных обстоятельствах, к которым относятся природные условия профессионального обучения будущих учителей. Другими словами, способность личности к данному виду деятельности (особенно в сфере музыкального образования) предусматривает вдумчивое и терпимое наблюдение за развитием ее качеств и способностей. Крайне значимой является возможность опираться на мощную пропедевтическую, психологическую, образовательную традицию, где предлагается

конкретно-исторический и культурно-сравнительный подходы к развитию природных качеств личности будущего учителя музыки. Итак, способности, как предпосылка формирования профессионально-личностных качеств человека, могут стать определяющими и формообразующими для его личностных характеристик.

Способности личности имеют иерархическую структуру. Они развиваются и определяются благодаря таким факторам, как профессиональная деятельность, обучение, воспитание. Поскольку любая деятельность имеет специфический характер, то надо определить комплекс способностей, нужных для выбранной специальности, что учитывается в ходе педагогического процесса. Они связаны с общей направленностью личности, причем высокий уровень способностей влияет на стиль поведения и формирование личности. В основе одинаковых достижений при выполнении любой деятельности могут быть разные способности. В то же время и сама способность может быть условием успеха различных видов деятельности, что непосредственно влияет на формирование профессионально-личностных качеств специалиста.

Профессионально-личностные качества будущих учителей музыки формируются во время музыкально-педагогической деятельности, которая имеет специфические особенности и сложности. Деятельность учителя музыки является многоаспектной и разноплановой, требует помимо определенных знаний, умений и навыков, педагогических способностей, специфических для профессионального направления музыкальных способностей (музыкального слуха, звуковысотного, ладового и музыкально-ритмического чутья, музыкальной памяти, внимания).

Музыкальные способности можно считать врожденными. Они имеют психомоторно-эмоциональную природу, то есть провоцируются основными биологическими и психическими факторами человеческого организма: моторным, эмоциональным и психическим.

Анализ научных трудов, посвященных исследованию профессионально-личностных качеств будущих учителей и научный поиск дал нам возможность определить профессионально-личностные качества учителя музыки, как сложный комплекс индивидуально неповторимых педагогических, психолого-личностных свойств и музыкальных способностей, которые обеспечивают успешность их профессиональной деятельности.

В русле нашего исследования весь комплекс профессионально-личностных качеств будущего учителя музыки мы предлагаем разделить на группы, которые являются взаимозависимыми и объединены системно: педагогические качества, личностно-психологические качества, музыкальные способности.

Группа, определяющая педагогические качества, включает: знания, умения и навыки, на базе которых формируются коммуникативные, организаторские, творческие качества, сочувствие.

К важным для будущего учителя музыки качествам группы личностно-психологических качеств мы относим эмоциональные и волевые качества (целеустремленность, настойчивость, энергичность, инициативность, выдержка, эмоциональность и т.п.), артистизм.

Необходимым условием успешной деятельности будущего учителя музыки является наличие музыкальных способностей (музыкальный слух, чувство ритма, внимание и т.д.).

Выводы. Таким образом, для того, чтобы подготовка будущих учителей музыки происходила эффективно, адекватно требованиям современного этапа развития общества, необходимо учитывать, что именно личность педагога имеет творческий потенциал по интеграции всех видов ее деятельности.

Изменения в социальном и личностном контексте музыкально-педагогической культуры выдвигают на первый план задачу разработки новой теории. Она должна интерпретировать новые факты и детерминанты профессиональной подготовки учителя музыки, систему художественно-эстетических, моральных ценностей и средств вовлечения в них, освоение и преобразование их. Следовательно, деятельность учителя музыки является многоаспектной и разнообразной.

Литература:

1. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Ленинград, 1964. – 920 с.

2. Мальковская, Т.Н. Социальная активность / Т.Н. Мальковская. – Москва: Педагогика, 1988. – 144 с.

3. Мерлин, В.С. Типологические исследования по психологии личности и по психологии труда: сборник статей / В.С. Мерлин. – Пермь: Пермский государственный педагогический институт, 1964. – 200 с.

4. Муцмахер, В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / В.И. Муцмахер. – Московский государственный педагогический институт им. В.А. Ленина. – Москва: МГПИ, 1988. – 62 с.

5. Педагогическая психология: учебник для вузов / под ред. В.А. Гуружапова. – Москва: Юрайт, 2026. – 394 с. – ISBN 978-5-534-21706-3

6. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – Москва: Наука, 1972. – 312 с.

Педагогика

УДК 371

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

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ЭФФЕКТИВНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. Представленное исследование обращается к проблеме формирования готовности студентов педагогических учреждений к взаимодействию с родителями дошкольников. Выявлены противоречия между нормативными требованиями ФГОС дошкольного образования и практическим уровнем готовности выпускников к решению данной задачи. Проведённый анализ научных работ позволил обозначить основные компоненты готовности: мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный. Показано, что процесс формирования готовности требует комплексного подхода, включающего специальную подготовку, практику и развитие коммуникативных компетенций. Установлено, что педагогические условия включают интеграцию теории и практики, создание проблемно-ориентированной среды обучения,

специальную подготовку к взаимодействию с семьями различных типов. В статье предложены подходы к формированию готовности будущих воспитателей в условиях современного образовательного пространства.

Ключевые слова: взаимодействие с семьей, готовность будущих воспитателей, компоненты готовности, педагогические условия, подготовка педагогов, сотрудничество семьи и дошкольного учреждения.

Annotation. The presented research addresses the problem of forming the readiness of students of pedagogical institutions to interact with parents of preschoolers. Contradictions between the regulatory requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education and the practical level of graduates' readiness to solve this problem are revealed. The analysis of scientific papers made it possible to identify the main components of readiness: motivational, cognitive, operational and reflexive. It is shown that the process of readiness formation requires an integrated approach, including special training, practice and the development of communicative competencies. It has been established that pedagogical conditions include the integration of theory and practice, the creation of a problem-oriented learning environment, and special training for interaction with various types of families. The article suggests approaches to the formation of the readiness of future educators in a modern educational environment.

Key words: interaction with family, readiness of future educators, components of readiness, pedagogical conditions, teacher training, cooperation between family and preschool institutions.

Введение. Вопрос подготовки будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию с родителями воспитанников актуален с точки зрения расширяющихся требований к функционалу современного воспитателя. Однако существует устойчивое противоречие между декларируемыми в нормативных документах задачами – включение родителей в образовательный процесс, партнёрское взаимодействие, создание единого пространства развития ребёнка – и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических вузов к реализации данных требований в практической деятельности.

Это противоречие проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, содержание подготовки студентов в большинстве образовательных программ остаётся в значительной мере традиционным, сосредоточенным преимущественно на теории и методике дошкольного образования, а не на специфике сотрудничества с семьями. Во-вторых, студенты, выходя на практику, нередко сталкиваются с реальными сложностями в общении с родителями, которые не были должным образом предусмотрены во время обучения. В-третьих, сама категория «готовность» к взаимодействию требует уточнения как в теоретическом, так и в практическом плане.

Обращение к этой проблематике обосновано растущим интересом научного сообщества. Как отмечает Е.В. Галеева [2, С. 405-417], готовность будущих воспитателей к взаимодействию с семьями воспитанников обозначилась в последние годы как самостоятельное направление педагогических исследований. Между тем единая методологическая база, определяющая структуру и содержание данной готовности, остаётся недостаточно сформированной. А.В. Аксёнова [1, С. 10] акцентирует внимание на необходимости целевого формирования готовности будущих педагогов, что требует разработки специальных моделей и подходов. Несмотря на наличие отдельных исследований в этой области, комплексный анализ педагогических условий и механизмов формирования готовности, применимый к современным реалиям, остаётся недостаточно развитым.

Вот здесь и возникает задача настоящего исследования: провести анализ содержания компонентов и педагогических условий формирования готовности будущих воспитателей к сотрудничеству с семьями в рамках целостной педагогической системы, учитывая как теоретические наработки, так и практические вызовы современного дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Понимание готовности как психолого-педагогического явления долгое время разрабатывалось в контексте подготовки педагогов к различным аспектам профессиональной деятельности. Однако применительно к взаимодействию с семьями данное понятие приобретает специфические черты. Готовность не сводится исключительно к наличию знаний о теории и практике сотрудничества; это интегральное образование, включающее мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты.

Мотивационный компонент – основа всякой готовности. Как показано в исследовании О.Л. Зверевой и Т.В. Кротовой [5, С. 78-85], без сформированной мотивации на сотрудничество с родителями молодой педагог будет воспринимать это взаимодействие как обременительное добавление к основной работе, а не как органическую часть профессиональной деятельности. Мотивация здесь имеет двойственный характер: с одной стороны, она должна коренить в профессиональной идентичности педагога, понимании значимости семьи в развитии дошкольника; с другой – требует личностного переживания этой значимости, внутреннего убеждения, осознанного принятия ценностей партнёрского взаимодействия.

Вероятно, российские программы подготовки педагогов часто недостаточно работают на становлении именно этого компонента. Студентам предъявляются требования к овладению коммуникативными навыками, но не формируется глубокое понимание того, почему работа с родителями является не факультативной, а центральной задачей воспитателя. Это верно, но лишь отчасти, ибо в некоторых прогрессивных образовательных учреждениях делаются попытки введения специальных курсов, посвящённых именно мотивационной подготовке студентов. Задача состоит в том, чтобы расширить эти практики и сделать их массовыми в системе подготовки.

Когнитивный компонент охватывает знания о психологии семьи, возрастных особенностях родительства, типологии семей, специфике детско-родительских отношений, закономерностях формирования родительской компетентности. Е.А. Ганаева, С.В. Масловская и А.А. Муратова [3, С. 56] предложили модель, в которой когнитивная готовность рассматривается как результат освоения студентами интегрированного цикла дисциплин, включающих педагогику семьи, детскую психологию, основы консультирования и конфликтологию.

Однако содержание этих дисциплин требует переосмысления. Может показаться, что достаточно просто информировать студентов о различных аспектах семейной психологии. Именно так и строилась подготовка долгое время. Однако при ближайшем рассмотрении выясняется: студенты часто не способны применить полученные знания в нестандартных ситуациях. Речь идёт о необходимости переориентации с механического освоения информации на развитие аналитических умений, способности видеть за конкретной ситуацией общие закономерности развития семейных отношений. Это требует переработки содержания, методов преподавания и систем оценивания.

Заслуживает упоминания, что когнитивная готовность включает и знание нормативно-правовой базы, регламентирующей отношения между дошкольным учреждением и семьями, включая федеральные государственные образовательные стандарты и локальные документы учреждения. И.В. Ершова [4, С. 36-45] подчеркивает, что студенты должны понимать не только психологические, но и юридические основания взаимодействия. Такой комплексный подход к когнитивной подготовке предполагает существенное расширение содержания образовательных программ.

Операциональный компонент готовности охватывает практические умения и навыки организации взаимодействия с родителями. Сюда входят коммуникативные навыки, умение планировать и проводить различные формы сотрудничества (родительские собрания, консультации, проектные совместные мероприятия), способность налаживать контакт с родителями из различных социальных групп, навыки разрешения конфликтов. Е.А. Кузнецова и И.Ю. Воробьева [6, С. 186-189] выделили педагогические условия, обеспечивающие формирование этого компонента: специально

организованная практика в учебных и реальных условиях, использование тренинговых технологий, симуляция сложных ситуаций взаимодействия.

Дело осложняется тем, что операциональные навыки нельзя сформировать исключительно в аудитории. Требуется погружение в реальную или максимально приближённую к реальности деятельность. Практические занятия, проведение деловых игр и ролевых ситуаций – необходимые, но недостаточные условия. Студент должен пройти через реальное взаимодействие с родителями, испытать трудности, получить обратную связь от опытного наставника и рефлексивно переработать свой опыт.

Рефлексивный компонент – наиболее сложный и одновременно наиболее запущенный в практике подготовки педагогов. Рефлексия в контексте готовности к взаимодействию с семьями означает способность педагога осознавать собственные установки, предубеждения, ценностные ориентации, влияющие на его общение с родителями; способность анализировать результаты своей деятельности, вычленять удачные и неудачные подходы, корректировать свои действия. З.А. Латыпова [7, С. 157-166] в своём исследовании показала, что диагностика готовности часто останавливается на оценке мотивационного и когнитивного компонентов, оставляя рефлексивный компонент вне фокуса внимания.

Именно здесь коренятся многие трудности молодых педагогов. Выпускник, не приученный к систематической рефлексии, видит причины неудач во внешних обстоятельствах или в «сложности» конкретных родителей, а не в анализе собственного поведения и выбора. Это приводит к стагнации. Педагог либо повторяет неэффективные подходы, либо полностью теряет мотивацию к работе с семьями.

Становится ясно, что формирование готовности требует не столько расширения объёмов информации, получаемой студентами, сколько переориентации всей системы подготовки на развитие названных четырёх компонентов в их взаимосвязи. Этот процесс не может быть сведён к изучению ряда дисциплин; он должен быть внедрён в профессиональную подготовку, пронизывая её содержание, методы и формы.

Обратимся к фактам, касающимся педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование готовности. Под педагогическими условиями здесь понимаются специально создаваемые или организуемые обстоятельства, способствующие достижению целей обучения и развития студентов. Е.В. Галеева и Ю.В. Третьякова [2, С. 405-417] выделили ряд таких условий: интеграция теоретической подготовки с практикой, создание проблемно-ориентированной среды обучения, специальная подготовка к взаимодействию с семьями различных типов.

Интеграция теории и практики традиционно признаётся важной в педагогическом образовании, но применительно к взаимодействию с семьями она требует конкретизации. Речь идёт не просто о прохождении практики на базе дошкольных учреждений, но о целевом, планомерном участии студентов в реальной деятельности по взаимодействию с родителями под руководством опытных наставников. На практике часто происходит иное: студент видит, как работает опытный воспитатель, но сам участвует только пассивно, без полноты ответственности. Необходимо расширение форм активного участия, включая самостоятельное проведение консультаций, подготовку и организацию родительских собраний, разработку информационно-методических материалов.

Проблемно-ориентированная среда обучения предполагает, что студенты не просто усваивают готовые знания о взаимодействии с семьями, но постоянно сталкиваются с реальными или приближёнными к реальности ситуативными задачами. Е.А. Ганаева, С.В. Масловская и А.А. Муратова [3, С. 56] подчеркивают, что именно такая среда позволяет развивать не столько знания, сколько компетенции – способность применять знания в изменяющихся условиях. Проблемное обучение способствует формированию критического мышления, умению видеть множественность решений одной задачи.

Специальная подготовка к работе с семьями различных типов – ещё одно ключевое условие. Семьи дошкольников различаются по социальному статусу, культурному фону, типу детско-родительских отношений, наличию или отсутствию полноты семьи, наличию детей с ограниченными возможностями. Студенты должны быть подготовлены к взаимодействию с такой вариативностью. Это требует включения в программу материала о межкультурной коммуникации, принципах инклюзивного подхода к работе с семьями, способах адаптации своего взаимодействия в зависимости от особенностей семьи. Е.А. Кузнецова и И.Ю. Воробьева [6, С. 186-189] предложили дополнительное условие – специальную организацию рефлексивной деятельности студентов. Здесь речь идёт о систематическом использовании портфолио, дневников наблюдений, групповых рефлексивных сессий, где студенты анализируют свой опыт взаимодействия с родителями, обсуждают трудности, учатся друг у друга.

Важно подчеркнуть, что все эти условия требуют изменения не только в содержании подготовки, но и в подходах к организации образовательного процесса в вузе. Преподавателю, ведущему занятия по подготовке к взаимодействию с семьями, необходимо владеть теми же компетенциями, которые он должен формировать у студентов. Это ставит вопрос о повышении квалификации самих преподавателей, о переподготовке кадров, о создании условий для их профессионального развития.

Здесь возникает затруднение, связанное с преодолением инерции традиционного подхода. Многие преподаватели педагогических вузов получили свою подготовку в период, когда работе с семьями уделялось гораздо меньше внимания. Переподготовка, поиск новых методов, пересмотр содержания – это сложный процесс, требующий как финансирования, так и мотивирования педагогов. Вместе с тем фактическая ситуация предстаёт более позитивной, чем может показаться при первичном обзоре. В отдельных учреждениях высшего педагогического образования уже ведётся достаточно интенсивная работа по совершенствованию подготовки будущих воспитателей к взаимодействию с семьями.

А.В. Аксёнова [1, С. 10] приводит примеры успешного внедрения интегрированных курсов, включающих различные аспекты взаимодействия с родителями. И.В. Ершова [4, С. 36-45] документирует положительные результаты использования тренинговых технологий и симуляционного обучения в подготовке студентов. Эти примеры свидетельствуют о том, что путь к повышению эффективности подготовки существует и постепенно становится более наполненным.

Вопрос о готовности педагогов к дистанционному взаимодействию с семьями приобрёл особую остроту в последние годы. О.Л. Зверева и Т.В. Кротова [5, С. 78-85] обращают внимание на то, что изменения в технологических возможностях радикально трансформировали формы сотрудничества дошкольного учреждения с семьей. Конференции, консультации, совместные проекты перешли в онлайн-формат. Многие молодые педагоги оказались не подготовлены к этому. Здесь возникает новое измерение готовности – готовность к цифровому взаимодействию с родителями, владение платформами, способность вести диалог через экран, сохраняя теплоту и открытость общения, способность использовать технологии для повышения эффективности сотрудничества.

З.А. Латыпова [7, С. 157-166] разработала диагностический инструментарий для оценки готовности студентов к взаимодействию с семьями. Инструментарий включает не только тестирование знаний, но и наблюдение за практической деятельностью, анализ портфолио, интервьюирование. Это позволяет получить многомерную картину готовности, охватывающую все четыре названных компонента. Такой подход к диагностике предоставляет более полное представление о состоянии готовности студента.

Последняя группа вопросов касается мониторинга готовности на разных этапах обучения. По-видимому, не следует

оценивать готовность только на этапе завершения подготовки, после прохождения всех дисциплин и практик. Более целесообразно внедрение пошагового диагностирования, которое позволяет выявить пробелы и корректировать образовательный процесс по ходу. Такой подход предполагает разработку чётких показателей готовности для каждого года обучения, использование как формальных, так и неформальных методов оценки.

Вероятно, в этом контексте стоит говорить о необходимости пересмотра взаимоотношений между теорией и практикой в подготовке педагогов. Традиционно практика рассматривалась как применение полученной в вузе теории. Между тем современные подходы к профессиональной подготовке предлагают видеть в практике не столько место для применения теории, сколько самостоятельный источник знания. Студент, работая с семьей в реальных условиях, сталкивается с ситуациями, которые не описаны ни в одном учебнике, и его попытка разрешить эти ситуации, проанализировать их, выстроить новое понимание – это и есть процесс формирования профессиональной компетентности. Такая переориентация требует пересмотра роли преподавателя: от транслятора знаний к проводнику, сопровождающему студента в процессе профессионального становления.

Выводы. Проведённый анализ научной литературы и практических подходов позволяет заключить, что готовность будущих воспитателей к взаимодействию с семьями воспитанников представляет собой сложное интегральное образование, которое не может быть сведено к простой сумме знаний и навыков. Структура готовности включает мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты, каждый из которых требует специального внимания при организации образовательного процесса. Игнорирование какого-либо из этих компонентов приводит к формированию неполной готовности, проявляющейся в затруднениях молодых педагогов при столкновении с реальными ситуациями взаимодействия с родителями.

Несмотря на растущее внимание научного сообщества к данной проблеме, большинство традиционных программ подготовки педагогов остаются недостаточно ориентированы на формирование названной готовности. В частности, мотивационный компонент часто остаётся неразвитым, рефлексивный компонент игнорируется, а операциональный компонент развивается главным образом в условиях учебной аудитории, без полноценного погружения в реальную деятельность. Это создаёт противоречие между нормативными требованиями к воспитателю и его фактической подготовкой.

Педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование готовности, должны включать интеграцию теории и практики не как формальное требование, но как содержательное единство, где каждый учебный элемент органически связан с реальной профессиональной деятельностью. Создание проблемно-ориентированной среды обучения позволяет студентам не просто усваивать знания, но развивать компетенции применения этих знаний в изменяющихся ситуациях. Одновременно с этим необходимо введение специальной подготовки к работе с семьями различных социальных типов, что требует знания о межкультурной коммуникации и инклюзивных подходах.

Рефлексивная деятельность должна быть встроена в образовательный процесс систематически, через использование портфолио, дневников наблюдений, групповых сессий анализа опыта. Это способствует не только развитию способности анализировать собственную деятельность, но и формированию устойчивой внутренней мотивации к совершенствованию в области взаимодействия с семьями. Обобщая сказанное, процесс формирования готовности требует переориентации всей системы педагогического образования, включая переподготовку преподавателей, пересмотр содержания дисциплин и организацию нового типа взаимодействия студентов с реальной профессиональной практикой.

Появление новых форм взаимодействия с семьями, включая дистанционные и цифровые форматы, выдвигает дополнительные требования к содержанию подготовки. Это особенно актуально в условиях, когда технологические изменения происходят быстрее, чем обновляются образовательные программы. Открытым остаётся вопрос о том, как наиболее эффективно встроить развитие компетенций цифрового взаимодействия в существующие программы подготовки, не перегружая их содержание и сохраняя баланс между теоретической и практической подготовкой.

Литература:

1. Аксёнова, А.В. Формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к сотрудничеству с семьями воспитанников / А.В. Аксёнова // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 4. – С. 10.
2. Галева, Е.В. Готовность будущих воспитателей к взаимодействию с семьями воспитанников как актуальная проблема современного образования / Е.В. Галева, Ю.В. Третьякова // Педагогический имидж. – 2022. – Т. 16, № 4 (57). – С. 405-417
3. Ганаева, Е.А. Модель формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с родителями воспитанников / Е.А. Ганаева, С.В. Масловская, А.А. Муратова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – С. 56.
4. Ершова, И.В. Изучение готовности студентов к взаимодействию с семьями дошкольников в образовательном процессе / И.В. Ершова // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 2 (98). – С. 36-45
5. Зверева, О.Л. Подготовка педагогов к взаимодействию с родителями в условиях дистанционного обучения / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 9. – С. 78-85
6. Кузнецова, Е.А. Педагогические условия формирования готовности будущих воспитателей к взаимодействию с семьей / Е.А. Кузнецова, И.Ю. Воробьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 186-189
7. Латыпова, З.А. Готовность будущих педагогов к работе с родителями: диагностический аспект / З.А. Латыпова // Наука и школа. – 2022. – № 3. – С. 157-166

УДК 378
старший преподаватель Андросова Мария Ивановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Багмет Надежда Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Арктический государственный агротехнологический университет» (г. Якутск)

ТРУДНОСТИ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация. В статье представлен материал о трудностях при прохождении производственной педагогической практики (классное руководство, воспитательная работа в образовательной организации). Данная практика является активной, имеет свою специфику и отличие от пассивной. Именно на втором курсе начинается активная практика в образовательных учреждениях. Особенность в том, что со второго курса начинаются три вида активной практики, постепенно сменяя друг друга и усложняясь по содержанию. В течении семестра предусмотрено прохождение трех видов практик: производственная практика, педагогическая практика (классное руководство, воспитательная работа в образовательной организации), учебная практика, научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы), производственная практика и педагогическая вожатская практика. Первое активное вхождение в педагогическую профессию у студентов начинается с производственной практики, педагогической практики (классное руководство, воспитательная работа в образовательной организации) и поэтому важно своевременно выявить сложности, для их устранения. Впервые студенты пробуют себя в роли классного руководителя и взаимодействуют с обучающимися через проведение внеклассных мероприятий. Анкетирование было проведено среди студентов второго курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» профиля «История и обществознание» Исторического факультета ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». Содержание анкеты направлено на определение трудностей, с которыми столкнулись практиканты при прохождении практики. Анализ полученных данных может существенно повлиять на качество прохождения практик в дальнейшем, что станет основой профессионального роста будущих педагогов.

Ключевые слова: активная практика, классный руководитель, педагогическая практика, производственная практика, студенты, профессиональные компетенции, учебно-воспитательная работа.

Annotation. The article presents material on the difficulties of passing the production pedagogical practice (class guidance, educational work in the EO). This practice is active, has its own specifics and differences from passive. It is in the second year that active practice begins in educational institutions. The peculiarity is that from the second year, three types of active practice begin, gradually replacing each other and becoming more complex in content. During the semester, students are required to complete three types of practical training: production practice, pedagogical practice (classroom management, educational work in EO), academic practice, research work (acquiring initial research skills), production practice, and pedagogical leadership practice. Students' first active involvement in the teaching profession begins with production practice, pedagogical practice (classroom management, educational work in EO), and it is important to identify and address any challenges promptly. For the first time, students are trying out the role of a class teacher and interacting with students through extracurricular activities. The survey was conducted among second-year students of the 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles) profile of the History and Social Studies Department of the Faculty of History at the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. The purpose of the survey is to identify the difficulties faced by the interns during their practice. The analysis of the data obtained can significantly affect the quality of future teachers' practical training, which will serve as the foundation for their professional growth.

Key words: active practice, class teacher, pedagogical practice, production practice, students, professional competencies, educational work.

Введение. Профессиональная подготовка будущих педагогов включает в себя теоретический и практический блоки, так как теоретические знания должны применяться на практике в виде умений и навыков. Практика в школе, как правило, подразделяется, по степени участия студентов, на пассивную (ознакомление) и активную (проведение воспитательных мероприятий и уроков), а также, на учебную и производственную.

Изложение основного материала статьи. «Пассивный вид практики предусмотрен на первом курсе и предполагает ознакомление с образовательным учреждением (базой практики), документацией (нормативно-правовое обеспечение учебного процесса), составление методической копилки практиканта, посещение уроков, внеклассных мероприятий и выполнения поручений педагога по учебно-методической работе (выполнения презентаций, карточек с заданиями, подбор материала для внеклассного мероприятия и т.д.)» [4].

Активный вид практики для студентов педагогических направлений начинается с четвертого семестра второго курса. Особенность в том, что со второго курса начинаются три вида активной практики, постепенно сменяя друг друга и усложняясь по содержанию. В течении семестра предусмотрено прохождение трех видов практик: производственная практика, педагогическая практика (классное руководство, воспитательная работа в образовательной организации), учебная практика, научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы), производственная практика и педагогическая вожатская практика.

Первое активное вхождение в педагогическую профессию у студентов начинается с производственной практики, педагогической практики (классное руководство, воспитательная работа в образовательной организации) и поэтому важно своевременно выявить сложности, для их устранения. Именно на втором курсе начинается активная практика в образовательных учреждениях. Впервые студенты пробуют себя в роли классного руководителя и взаимодействуют с обучающимися через проведение внеклассных мероприятий.

Согласно РУП (рабочему учебному плану) на втором курсе студенты проходят три вида практики в течении четвертого семестра (табл. 1).

Таблица 1

Виды практик (2 курс, 4 семестр)

Индекс практики	Наименование практики	Семестр	Объем
Б2.О.04 (П)	«Производственная практика, педагогическая практика (классное руководство, воспитательная работа в ОО)» [2]	4	108 ч.
Б2.О.04 (П)	«Учебная практика, научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)» [2]	4	108 ч.
Б2.О.04 (П)	«Производственная практика, педагогическая вожатская практика» [2]	4	216 ч.

Рассмотрим подробнее специфику Б2.О.04 (П) производственной практики, педагогической практики (классное руководство, воспитательная работа в ОО) и трудности, с которыми могут столкнуться студенты. Данная практика проводится в четвертом семестре, объем ее составляет 108 ч.

«Цель практики в формировании профессиональных компетенций будущего педагога – классного руководителя как субъекта решения профессиональных задач в воспитательном процессе общеобразовательной организации» [3]. Цель может включать формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования, а также нормами профессиональной этики.

Задачи практики:

– «овладение умениями и навыками планирования, организации, анализа воспитательной деятельности в ученическом коллективе» [5];

– «овладение умениями и навыками организации совместной и индивидуальной воспитательной деятельности детей и подростков, в том числе с особыми образовательными потребностями» [5];

– «овладение умениями и навыками осуществления духовно-нравственного воспитания детей и подростков на основе базовых национальных ценностей» [5];

– «овладение трудовыми действиями классного руководителя в соответствии с должностными функциями» [5].

«Практика организуется в общеобразовательных организациях, где студенты выполняют функции классного руководителя или помогают классному руководителю в реализации его деятельности. Базы практики должны соответствовать действующим нормативно-правовым, гигиеническим, санитарным и техническим нормам, иметь минимально необходимую материально-техническую базу, обеспечивающую эффективную воспитательную работу» [5].

Этапы прохождения практики:

1. *Подготовительный этап* (установочная конференция, инструктаж).

2. *Основной этап* (комплексное изучение системы учебно-воспитательной работы школы, а также документации по классному руководству).

3. *Заключительный этап* (подготовка отчетной документации и защита практики).

«Знакомство с особенностями организации воспитательной системы образовательного учреждения начинается с беседы заместителя директора по воспитательной работе (основные направления учебно-воспитательной работы ОУ; программа развития воспитательной системы ОУ; положение о классном руководителе, его специфические особенности; наличие и особенности работы детских общественных организаций; модель выпускника; материальная база школы) и экскурсия по школе» [1].

Студентам-практикантам необходимо знать некоторые аспекты жизнедеятельности классного коллектива, которые организует классный руководитель:

– системная работа с коллективом (классный руководитель гармонизирует отношения между учащимися, способствует формированию нравственных смыслов и духовных ориентиров, организует социально ценные отношения и переживания в классном сообществе, творческую, личностно и общественно значимую деятельность, систему самоуправления);

– создание ситуации защищенности и эмоционального комфорта для развития личности ребенка;

– формирование навыков самовоспитания;

– вовлечение учащихся в систематическую деятельность классного и школьного коллективов, изучение индивидуальных особенностей личности обучающихся, условий их жизнедеятельности в образовательной организации и семье;

– взаимодействие с учителями-предметниками, родителями, другими участниками воспитательного процесса (психологом, социальным педагогом и др.);

– организация внеклассной работы, включая экскурсии, походы, спортивные соревнования, встречи с выдающимися людьми;

– анализ учебной работы в классе, заслушивание отчётов учащихся об успеваемости и поведении.

При поддержке педагога-психолога классный руководитель анализирует развитие коллектива класса, определяет познавательные, творческие способности и возможности воспитанников, помогает ребенку определиться в выборе будущей профессии.

Важно, чтобы классный руководитель учитывал индивидуальные возрастные и личностные особенности учащихся, их образовательные запросы, состояние здоровья, семейные и прочие условия жизни, а также характеристики класса как уникального ученического сообщества.

При подготовке студентов к практике необходимо учитывать риски возникновения трудностей (возможные проблемы, барьеры, сложности и т.д.) (табл. 2).

Таблица 2

Вероятные трудности прохождения практики

№	Вид	Содержание
1	Психологические барьеры	а) страх перед ответственностью (студенты впервые сталкиваются с необходимостью принимать решения, отвечать за жизнь и здоровье подопечных, что может вызывать стресс и неуверенность); б) конфликт ролей (студент оказывается в двойной позиции: еще сам обучающийся, но при этом примеряет роль учителя и как следствие, ему трудно выстроить субординацию с классом, не впадая в панибратство или излишнюю строгость); в) сложности в установлении контакта (слабо развитые коммуникативные навыки могут не способствовать для быстрого налаживания доверительных отношений с воспитанниками).
2	Организационные проблемы	а) недостаточная подготовленность баз практик (не все образовательные учреждения готовы принять практикантов – отсутствуют наставники, не согласованы программы, не выделены рабочие места); б) административная нагрузка (студенты не всегда готовы к большому объему бумажной работы); в) несоответствие расписания (иногда график практики может не совпадать с учебным расписанием студентов, что может привести к пропускам занятий и перегрузке студентов).
3	Методические сложности	а) отсутствие опыта проведения воспитательных мероприятий (трудность в разработке и реализации программы внеклассной работы); б) разрыв между теорией и реальностью (школьная среда требует гибкости в поведении и принятии решения).
4	Материально-технические трудности	а) нехватка ресурсов; б) слабая техническая и технологическая оснащенность; в) условия.

Основная сложность заключается не в знании истории, а в умении наладить контакт и управлять группой. Без основательной психологической и методической поддержки со стороны вуза практика становится не школой формирования мастерства, а испытанием на прочность.

В анкетировании приняли участие студенты второго курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» профиля «История и обществознание» Исторического факультета ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (табл. 3).

Таблица 3

Анкета «Выявление трудностей прохождения практики»

№	Вопросы
1	В какой школе прошла практика?
2	Какие классы были за вами закреплены?
3	Какое зачетное воспитательное мероприятие вы провели?
4	Чем продиктован выбор темы воспитательного мероприятия?
5	Успешность проведения мероприятия (удовл/хорошо/отл)
6	Какие плюсы и минусы вы можете выделить?
7	В организации каких еще мероприятий вы принимали участие в период практики?
8	Встретились ли вы с трудностями при прохождении практики?
9	Во время прохождения практики с какими трудностями вы встретились?
10	Причина возникших трудностей?
11	Как вы справились с трудностями?
12	Какую помощь вы бы хотели получить от методиста, руководителя практики, преподавателей?
13	Поделитесь вашим мнением, чего, может быть, не хватило вам для более успешного прохождения практики?

Анализ ответов показал следующую картину:

– зачетное мероприятие «Разговор о важном» (содержание варьируется в зависимости от запроса – 50% по патриотическому воспитанию, 11,5% по эстетическому воспитанию, 38,5% совместно с педагогом-психологом о снижении стресса при подготовке к ОГЭ или ЕГЭ);

– проблема с дисциплиной обучающихся (23%);

– нехватка времени – большой объем документации (30,8%);

– боязнь публичного выступления у студентов (11,5%);

– немотивированность учеников на участие во внеклассных мероприятиях среди обучающихся (26,9%);

– конфликт ролей (46,2%);

– недостаточность коммуникативных навыков у студентов (11,5%);

– плохая оснащенность некоторых кабинетов (13%)

– часть учащихся постоянно сидят в телефонах – не обращая внимания на замечания учителей (50%).

Анализ сценариев внеклассных мероприятий показал, что при их составлении, студенты не всегда опираются на специфику своего профиля, т.е. нет отсылок на исторические причины (события) возникновения современных праздников – 30,8%. Например, часть студентов, проводивших внеклассное мероприятие, посвященное празднованию 8 марта, просто провели конкурсы бытового плана и по итогам были вручены призы. Обучающимся не был проведен исторический экскурс в первопричины, приведшие к празднованию международного женского дня. Некоторые провели викторины просто на общую эрудицию и опять было отмечено, что вопросы имели случайный характер. Причина того, что студенты не учли в составлении сценария исторические данные, это использование готовых сценариев из интернета, которые не ориентированы под практику в школе и под преподаваемую дисциплину. Соответственно, бездумное использование информации, делает

воспитательное мероприятие малоэффективным и теряет.

Жалобы на систематическое нарушение дисциплины со стороны обучающихся отмечаются в школах, где нерегламентировано использование гаджетов в урочное время. В тех образовательных учреждениях, где введен всеобщий регламент по использованию аппаратов связи (при входе в класс ученики должны оставлять телефоны в специальном органайзере и забирать в конце урока при выходе из класса) нарушений дисциплины почти нет, атмосфера в классе рабочая и, необходимо отметить, успеваемость лучше.

Также, у части студентов (11,5%) выявились проблемы психологического ряда – это страх публичного выступления и слабо развитые коммуникативные навыки. Данная проблема проявилась у интровертированных типов темперамента. Как известно, профессия педагога относится к группе «человек-человек» (Е.А. Климов) и соответственно необходимо иметь хорошо развитые коммуникативные навыки. В индивидуальной беседе было рекомендовано записаться курсы риторики и в центр психологогической помощи студентам СВФУ на тренинг «Самопрезентация и публичное выступление» (набор в группы в течении учебного года).

Отдельно студенты выделяют организационные проблемы, которые мешают эффективному прохождению практики – это несоответствие расписания, административная нагрузка и, как следствие, отмечают нехватку времени. У части студентов отсутствуют навыки грамотного планирования своего времени. Соответственно, вывод – включить «тайм-менеджмент» в программу адаптации студентов на первом курсе.

Выводы. Преодоление этих трудностей возможно при комплексном подходе. Вузу следует уделить больше внимания практической подготовке, моделируя реальные школьные ситуации на занятиях, развивая навыки управления классом и разрешения конфликтов. Привлечение опытных учителей-наставников, прошедших специальное обучение, также облегчит адаптацию студентов. Также необходимо налаживать более тесное сотрудничество между вузами и школами. Регулярный обмен опытом, совместные методические семинары, возможность прохождения практики в школах с сильными педагогическими коллективами позволят студентам получить ценные знания и навыки, необходимые для успешной работы.

Также интеграция цифровых технологий в воспитательную практику также открывает новые горизонты. Обучение студентов использованию образовательных платформ, интерактивных досок, виртуальной реальности для создания immersive-уроков истории, а также цифровых инструментов для анализа успеваемости и вовлеченности учащихся, становится насущной необходимостью. Это позволит будущим учителям не только соответствовать современным требованиям, но и в полной мере раскрывать потенциал своих учеников, делая уроки более динамичными и запоминающимися.

Следует также акцентировать внимание на формировании у студентов рефлексивных навыков. Анализ собственного опыта, оценка эффективности примененных методик, выявление причин возникающих трудностей – все это способствует профессиональному росту.

Литература:

1. Бекланов, Н.А. Педагогическая практика: от учебной к производственной: учебно-методическое пособие / Н.А. Бекланов, М.А. Захарова, И.А. Карпачева [и др.]. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 119 с.

2. Вьюнова, Н.И. Руководитель педагогической практики студентов: проблемы и перспективы роста / Н.И. Вьюнова, Л.А. Кунаковская // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 121-126

3. Колупаева, Н.И. Организация педагогической практики студентов: методические указания к учебно-исследовательской и педагогической практике студентов / Н.И. Колупаева. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 239 с.

4. Программа производственной (педагогической) практики и методические рекомендации: учебно-методическое пособие. – Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2016. – 116 с. – ISBN 978-5-88811-535-0. – EDN BSXIQB

5. Симонов, В.П. Педагогическая практика в школе: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов / В.П. Симонов. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2000. – 180 с.

Педагогика

УДК 371.3

аспирант Багаутдинов Марат Альбертович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Коник Оксана Геннадиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦИИ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВЬЕ В ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме модернизации высшего педагогического образования в России, связанной с необходимостью формирования ценности здоровья у будущих педагогов физической культуры. Автор раскрывает сущность содержательно-технологического обеспечения, которое рассматривается как совокупность дидактических средств, образовательного контента и педагогических технологий. В работе подробно описан механизм интеграции здоровьесберегающих модулей в рабочие программы неспециальных дисциплин (истории, философии, иностранного языка). Рассматриваются теоретические подходы к здоровьесберегающему образованию. Выявляются педагогические условия, необходимые для эффективной реализации данного процесса. Предлагается модульная структура содержания неспециальных дисциплин гуманитарного цикла, направленная на формирование компетенций в области сохранения и укрепления здоровья. Разработана система активных образовательных технологий, обеспечивающая трансформацию теоретических знаний в личностные убеждения и готовность к здоровьесберегающей деятельности. Представлено учебно-методическое сопровождение для реализации предлагаемого содержательно-технологического обеспечения. Сделаны выводы о значимости комплексного подхода в подготовке специалистов. Подчеркнута необходимость дальнейшего изучения долгосрочного эффекта инновационных методик на профессиональную деятельность выпускников.

Ключевые слова: содержательно-технологическое обеспечение, педагогические технологии, ценность здоровья, неспециальные дисциплины, метод проектов, контекстное обучение, профессиональная подготовка.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of modernization of higher pedagogical education in Russia, related to the need to form the value of health among future physical education teachers. The author reveals the essence of content and technological support, which is considered as a set of didactic tools, educational content and pedagogical technologies. The paper describes in detail the mechanism of integrating health-saving modules into work programs of non-specialized disciplines (history, philosophy, foreign language). Theoretical approaches to health-saving education are considered. The pedagogical conditions necessary for the effective implementation of this process are identified. A modular structure of the content of non-specialized disciplines of the humanities cycle is proposed, aimed at the formation of competencies in the field of health preservation and promotion. A system of active educational technologies has been developed that ensures the transformation of theoretical knowledge into personal beliefs and readiness for health-saving activities. Educational and methodological support for the implementation of the proposed content and technological support is presented. Conclusions are drawn about the importance of an integrated approach in the training of specialists. The need for further study of the long-term effect of innovative methods on the professional activities of graduates is emphasized.

Key words: content and technological support, pedagogical technologies, health value, non-specialized disciplines, project method, contextual learning, professional training.

Введение. Модернизация высшего педагогического образования в современной России представляет собой комплексный процесс, затрагивающий не только структурные, но и содержательные параметры подготовки будущих специалистов. В условиях перехода к цифровой экономике и трансформации социальных ценностей перед вузами встает задача подготовки специалиста нового типа – профессионала, обладающего не только углубленными узкопрофессиональными компетенциями в предметной области, но и развитым гуманитарным кругозором, способного к критическому мышлению и рефлексии. Как отмечает С.В. Дармодехин, развитие стратегии воспитания в современном обществе требует принципиально новых механизмов реализации воспитательного потенциала в системе образования, что предполагает отказ от традиционных формально-директивных подходов в пользу личностно ориентированных технологий [4].

Особую актуальность в данном контексте приобретает подготовка педагога физической культуры – специалиста, профессиональная деятельность которого непосредственно связана с базовой жизненной ценностью – здоровьем. Для педагога физической культуры здоровье выступает не просто инструментом достижения спортивных результатов или средством профессиональной реализации, но и фундаментальной ценностью, определяющей качество жизни личности. В отличие от других профессий, где здоровье рассматривается как ресурс для трудовой деятельности, в педагогике физической культуры оно становится одновременно и предметом профессионального знания, и целью воспитательного воздействия, и базовым компонентом профессиональной идентичности.

Ранее нами была теоретически обоснована структурно-функциональная модель формирования ценности здоровья у будущих педагогов, базирующаяся на концептуальных идеях здоровьесберегающей образовательной среды, разработанных А.С. Фетисовым [11]. Данная модель предполагает комплексное взаимодействие субъектов образовательного процесса через систему целенаправленно созданных педагогических условий. Однако успешная реализация любой теоретической модели в практике высшего образования невозможна без качественного содержательно-технологического обеспечения, включающего как специально разработанное содержание образования, так и адекватные методы и приемы обучения. Требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) также ориентируют вузы на активное использование современных образовательных технологий в формировании универсальных компетенций, что требует принципиального обновления методических подходов к преподаванию как специальных, так и неспециальных дисциплин [10].

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и практическая разработка компонентов содержательно-технологического обеспечения процесса формирования ценности здоровья у будущих педагогов физической культуры на материале неспециальных дисциплин гуманитарного цикла.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– проанализировать теоретические подходы к здоровьесберегающему образованию и выявить педагогические условия формирования ценности здоровья;

– разработать модульную структуру содержания неспециальных дисциплин, ориентированную на формирование компетенций в области сохранения и укрепления здоровья;

– создать систему активных образовательных технологий, обеспечивающих переход от теоретического знания к личностным убеждениям и готовности к здоровьесберегающей деятельности;

– разработать учебно-методическое сопровождение для реализации данного обеспечения.

Актуальность исследования подтверждается работами отечественных педагогов и методистов, в частности трудами В. А. Сластенина, который неоднократно указывал на необходимость целостного подхода к личности будущего учителя, предполагающего интеграцию профессионального, духовного и физического развития [7]. Современные исследования в области педагогики здоровья (Н.К. Смирнов, А.Г. Маджуга, Т.И. Власова) демонстрируют необходимость междисциплинарного подхода к формированию культуры здоровья студентов, что требует пересмотра традиционных подходов к преподаванию гуманитарных дисциплин.

В качестве методологической основы исследования выступили: системный подход (рассмотрение содержательно-технологического обеспечения как целостной системы взаимосвязанных компонентов); личностно-ориентированный подход (учет индивидуальных особенностей студентов и их субъективного опыта отношения к здоровью); деятельностный подход (ориентация на формирование готовности к практической деятельности по сохранению здоровья); культурологический подход (рассмотрение здоровья как культурно-исторического феномена).

Изложение основного материала статьи. Содержательно-технологическое обеспечение процесса формирования ценности здоровья у будущих педагогов физической культуры представляет собой целостную систему, включающую два взаимосвязанных компонента: содержательный (определяющий, что именно преподается в рамках образовательного процесса) и технологический (определяющий, каким образом осуществляется преподавание для достижения целевых результатов).

В разработке данного обеспечения мы опирались на теорию обучения В.И. Загвязинского, предполагающую современную интерпретацию классических дидактических принципов с учетом современных социальных вызовов и особенностей студенческой аудитории [5]. Согласно данной концепции, содержание образования должно быть не просто суммой фактологических сведений, а системой знаний, ценностных ориентаций и способов деятельности, интегрированных вокруг ключевых профессиональных компетенций.

Традиционные программы неспециальных дисциплин в педагогических вузах часто не учитывают специфику подготовки педагога физической культуры и носят обобщенный характер, что снижает мотивацию студентов к их изучению. Нами была проведена целенаправленная работа по внедрению профильных модулей, ориентированных на

профессиональную специфику будущего педагога, что согласуется с концепцией здоровьесозидающей функции образования, разработанной А.Г. Маджугой [6].

В контексте нашего исследования мы активно обращались к антропологическим идеям В.И. Слободчикова о духовном наследии личности и её становлении как субъекта собственной жизнедеятельности [8]. Студентам предлагали выполнить рефлексивное эссе, в котором они сравнивали потребительское отношение к собственному телу, распространенное в современной массовой культуре, с гуманистическим подходом, рассматривающим тело как проявление духовной сущности человека. Тематика семинарских занятий включала рассмотрение феномена телесности в экзистенциальной философии, анализ категории «забота о себе» в работах М. Фуко, исследование соотношения понятий «здоровье» и «счастье» в различных философских традициях.

На занятиях по иностранному языку особое внимание уделяли развитию навыков профессиональной коммуникации в области здоровьесбережения: студенты учились вести консультации по вопросам физической активности на иностранном языке, проводить презентации здоровьесберегающих программ, работать с международными научными источниками по проблемам здоровья. Это позволило не только расширить языковые компетенции, но и сформировать глобальное профессиональное видение, понимание универсального характера ценности здоровья.

Для обеспечения эффективного перевода теоретических знаний в личностные убеждения и готовность к профессиональной деятельности используются активные образовательные технологии, описанные в современной литературе по здоровьесбережению (Н.К. Смирнов и др.) [9].

Технология контекстного обучения (case-based learning) широко применяется на неспециальных дисциплинах для моделирования ситуаций профессиональной деятельности педагога физической культуры. Например, в рамках курса психологии разбираются сложные кейсы психосоматических расстройств у школьников, связанные с чрезмерными нагрузками в спортивных секциях или, напротив, с гиподинамией. Анализ таких ситуаций требует от студентов не только медицинских знаний, но и психолого-педагогических компетенций, умения учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, понимания взаимосвязи физического и психического здоровья.

Метод проектов реализуется через комплексное задание «Паспорт здоровья педагога». В процессе выполнения данного проекта студенты не только изучают основы безопасности жизнедеятельности и профилактики профессиональных заболеваний педагогов, опираясь на методические разработки Н.П. Абаскаловой [1], но и учатся оценивать риски для здоровья в профессиональной деятельности, проектировать безопасную образовательную среду, разрабатывать собственную программу сохранения профессионального здоровья. Проект включает элементы самодиагностики, анализ факторов риска педагогической деятельности, разработку рекомендаций по организации рабочего места, режима труда и отдыха.

Особое место в технологическом обеспечении занимает духовно-нравственное воспитание. Формирование ценности здоровья невозможно без формирования нравственного стержня личности, ответственности за собственное здоровье и здоровье других. Мы используем технологии, предложенные Т.И. Власовой, рассматривая здоровье через призму духовности, самосовершенствования и ответственности за свою жизнь [2]. В рамках данного направления проводятся дискуссионные семинары на темы «Здоровье как нравственная ценность», «Ответственность педагога за сохранение здоровья учащихся», «Этика телесности в профессиональной деятельности».

Для обеспечения эффективности самостоятельной работы студентов нами разработаны методические рекомендации «Гуманитарные основы культуры здоровья», включающее теоретический глоссарий основных понятий (здоровьесбережение, здоровьесозидание, культура здоровья, профессиональное здоровье педагога) и хрестоматию с текстами философских, исторических и культурологических источников. Данное пособие позволяет систематизировать знания, полученные на разных дисциплинах, и формирует целостное представление о здоровье как гуманитарной ценности.

Как справедливо отмечает А.В. Глузман, анализируя зарубежный опыт и современное состояние отечественного образования, современный вуз должен быть пространством, где формируется элита педагогического сообщества, способная отвечать на вызовы времени и обеспечивать качественное образование нового поколения [3]. Использование описанного выше инструментария позволяет трансформировать гуманитарные предметы из формально-обязательных дисциплин в действенный ресурс профессионального становления будущего педагога физической культуры.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Содержательно-технологическое обеспечение является необходимым условием успешной реализации модели формирования ценности здоровья у будущих педагогов физической культуры, обеспечивая связь между теоретическими установками и практической реализацией образовательного процесса.

2. Интеграция профильных модулей, ориентированных на здоровьесберегающую тематику, в неспециальные дисциплины позволяет реализовать принципы компетентностного подхода, заложенные в требованиях ФГОС ВО [10], и обеспечивает междисциплинарную связь между специальными и гуманитарными дисциплинами, что согласуется с современной педагогической теорией целостного развития личности будущего учителя [7].

3. Использование технологий контекстного обучения, метода проектов и методов духовно-нравственного воспитания [2; 8] обеспечивает переход от формального знания к личностному смыслу, формирование устойчивых ценностных ориентаций на сохранение и укрепление здоровья как собственного, так и будущих учащихся.

4. Комплексный подход, объединяющий теоретические разработки в области здоровьесберегающего образования [5; 11] и практические методики работы [1; 6; 9], доказал свою эффективность в повышении уровня культуры здоровья студентов-педагогов, что подтверждается результатами педагогического эксперимента.

Дальнейшие исследования в данном направлении целесообразно направить на разработку цифровых образовательных ресурсов для поддержки описанного содержательно-технологического обеспечения, а также на изучение долгосрочных эффектов влияния данных инноваций на профессиональную деятельность выпускников в реальных условиях школы.

Литература:

1. Абаскалова, Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие / Н.П. Абаскалова. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2021. – 136 с.

2. Власова, Т.И. Педагогика духовности: содержание и технологии духовно-нравственного воспитания: учебное пособие / Т.И. Власова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 107 с.

3. Глузман, А.В. Высшее педагогическое образование в Великобритании: история и современное состояние / А.В. Глузман // Гуманитарные науки. – 2024. – № 1. – С. 13-24

4. Дармодехин, С.В. К вопросу о развитии стратегии воспитания и механизмов ее реализации в системе общего образования / С.В. Дармодехин // Педагогика. – 2022. – № 11. – С. 22-38

5. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2018. – 192 с.

6. Маджуга, А.Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования / А.Г. Маджуга. – Владимир:

Издательство ВлГУ, 2020. – 189 с.
7. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего образования. – Москва: Академия, 2019. – 576 с.
8. Слободчиков, В.И. Феномен человека в православном и светском образовании / В.И. Слободчиков // Десятые пюхтицкие чтения: материалы международной научно-практической конференции. – Куремяэ, 2021. – С. 30-38
9. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – Москва: АПК и ПРО, 2018. – 121 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. – Москва, 2018.
11. Фетисов, А.С. Здоровьесберегающая образовательная среда как фактор профессионального становления педагога физической культуры / А.С. Фетисов // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 2. – С. 45-52

УДК 159.963.55+378.14
кандидат педагогических наук, доцент Баркунова Оксана Витальевна
Шуйский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);
кандидат психологических наук, доцент Седова Светлана Сергеевна
Шуйский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);
кандидат педагогических наук Смирнова Ольга Анатольевна
Шуйский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя)

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме формирования социальной активности будущих педагогов. По мнению авторов, она является социально-психологической составляющей личности, имеет деятельностную основу и направленность. Эмпирической основой исследования послужили результаты опроса 112 студентов – будущих педагогов, обучающихся на 3 курсе в Шуйском филиале ИвГУ. Использовалась методика социально-ориентированной активности Р.М. Шамионова, М.В. Григорьевой. С высоким уровнем социально-ориентированной активности выявлено 25,9% респондентов. Практически половина студентов 47,3% проявляют средний уровень и чуть более четверти респондентов 26,8% имеют низкий уровень. Результаты опроса подтверждают необходимость поиска технологий эффективного развития социально-ориентированной активности будущих педагогов. В качестве такой системообразующей технологии авторы предлагают социальное проектирование. Данная технология позволяет студентам включаться в анализ социальных проблем и прогнозирование результатов их решения. Будущие педагоги осуществляют планирование и конструирование содержания деятельности, направленной на их решение и непосредственно принимать участие в реализации проектов.
Ключевые слова: социальная активность, будущие педагоги, социальное проектирование, внеучебная воспитательная деятельность, социально-значимая деятельность.
Annotation. The article is devoted to the topical topic of the formation of social activity of future teachers. According to the authors, it is a socio-psychological component of the personality, has an activity basis and orientation. The empirical basis of the study was the results of a survey of 112 students – future teachers studying in the 3rd year at the Shui branch of IvSU. The method of socially oriented activity of R.M. Shamionova, M.V. Grigorieva was used. 25.9% of respondents were identified with a high level of socially oriented activity. Almost half of students 47.3% show an average level and just over a quarter of respondents 26.8% have a low level. The results of the survey confirm the need to search for technologies for the effective development of socially oriented activity of future teachers. As such a backbone technology, the authors propose social design. This technology allows students to be involved in the analysis of social problems and forecasting the results of their solution. Future teachers plan and design the content of activities aimed at solving them and directly participate in the implementation of projects.
Key words: social activity, future teachers, social design, extracurricular educational activities, socially significant activities.

Введение. Российскому обществу сегодня необходимы специалисты, отличающиеся высоким уровнем социальных качеств: активностью, инициативой, ответственностью, организованностью и др. Особенно это актуально для современного педагога, который сталкивается с ежедневными вызовами: девиации, конфликты, травля и он должен быть готов им противостоять, так как именно от него зависит устойчивое и успешное развитие подрастающего поколения.

Анализ данных социальной статистики (ВЦИОМ 2023-2024 годы) показал, что лишь 26% молодых россиян готовы участвовать в общественной жизни общества и приносить пользу своему народу. Современные молодые люди испытывают трудности в определении ориентиров активности и референтных людей, неуверенность и социальную тревожность, у них преобладает получение информации и общение со сверстниками с использованием ресурсов Интернет, кроме этого ряд ученых обосновали появление за последние 5 лет особой категории молодых людей (в возрасте от 15 до 24 лет), которые не учатся и не работают – «НЕТ-молодежь» (М.Б. Буланова, Е.Я. Варшавская и др.).

Современное образование нуждается в социально активной инициативной личности педагога, способной создавать и преобразовывать окружающую действительность в соответствии с актуальными требованиями государства и общества [5; 6; 7; 8].

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической терминологии понятие «активность» однозначно не определено, для его описания используются близкие, по сути, термины «действие», «поступок» и другие.

В контексте данного исследования значимы подходы, сложившиеся в психологии и педагогике, позволяющие рассмотреть «социальную активность» как результат воспитания личности будущего педагога, представляющую собой:

– в психологии «сложное состояние и одновременно свойство человека, субъективную активность (В.З. Коган, В.Г. Мордкович и др.) [9]»;

– в педагогике «качество, интегрирующее различные характеристики личности (коллективизм, инициативность, ответственность, просоциальность и др.), результат воспитания» (А.В. Мудрик, С.В. Тетерский, Л.В. Мардахаев и др.).

Практико-ориентированная направленность федеральных государственных образовательных стандартов предъявляет свои требования к развитию социальной активности будущих педагогов (УК-3, ОПК-3,4,5,6,7) и способности к разработке и реализации проектов (УК-2) [10].

Социальная активность студента педагогического вуза рассматривается как целостная система мировоззренческих и ценностных установок, мотивационных и когнитивных компетенций (А.А. Жамков), как интегральное личностное образование, которое обеспечивается внутренними духовно-нравственными ресурсами личности (А.А. Дубинина) [3]. Особенности социальной активности студентов представлены в работе Е.М. Харлановой, автор определила их как: самодетерминированность, включенность в социальное взаимодействие, просоциальность [11]. Условиями ее формирования становятся – включение студентов в многоаспектную деятельность (О.А. Кудашкина) и работа в сотрудничестве и взаимодействии (П.В. Плотников).

Исследователи И.В. Кашуба, Ю.А. Мухаметдинова рассматривают термин «социальная активность педагога», который, по мнению авторов, является ведущим личностным и профессиональным качеством, реализующимся во взаимодействии с субъектами и обусловленным общественно-значимыми целями деятельности [5]. Социальная активность педагога это совокупность социально значимых действий личности (Л.Р. Фахрутдинова), является одновременно составляющей личности и профессиональным качеством (Н.В. Рыбалко); характеризуется совокупностью инициативных действий (А.А. Деркач), готовностью к решению проблем образования (Х.Х. Хамзаев); ответственностью за действия в профессионально-педагогической сфере (А.Р. Вагапова). Обобщение мнений ученых позволяет говорить, о том, что социальная активность будущих педагогов, является социально-психологической составляющей личности, имеет деятельностную основу и направленность.

Существуют факторы, оказывающие влияние на формирование социальной активности у студентов в условиях вуза: вовлеченность в активную деятельность с помощью кураторов и органов студенческого самоуправления; поддержка и стимулирование инициатив студентов со стороны администрации и студенческих объединений; достаточная социокультурная среда (кадровый потенциал, традиции, взаимодействие с социальными партнерами); система воспитательной работы со студентами.

Внеучебная воспитательная деятельность вуза предполагает использование современных форм и методов работы со студентами, вовлечение их в практико-ориентированную социально-значимую деятельность. Так, Л. В. Майкова обосновала необходимость создания в вузе условий для формирования социальной активности у будущего учителя: планирование воспитательной деятельности на перспективу; создании в вузе социально-воспитывающей среды и др. [7].

Для изучения основных компонентов социально-ориентированной активности личности в декабре 2025 года были опрошены 112 студентов – будущих педагогов, обучающихся на 3 курсе в Шуйском филиале ИвГУ. Использовался опросник социально-ориентированной активности Р.М. Шамионова, М.В. Григорьевой [12].

С высоким уровнем социально-ориентированной активности выявлено 25,9% респондентов. Студенты имеют достаточно четкие представления о специфике общения в зависимости от ситуации и имеют широкий круг общения. Им нравиться быть лидером и организовывать других людей. Они хотят помогать окружающим и приносить пользу обществу. Участвуют в мероприятиях, особенно в тех, в которых есть общение с другими людьми различного возраста и социального статуса.

Практически половина студентов 47,3% проявляют средний уровень социально-ориентированной активности. Студенты позитивны в контактах, однако, им не всегда нравится организовывать людей и быть лидерами. В общении имеют предпочтения по возрасту и социальному статусу. Достаточно альтруистичны и способны замечать нуждающихся в помощи. Считают, что в общении с другими людьми не всегда и не во всем надо учитывать все точки зрения.

Чуть более четверти респондентов 26,8% имеют низкий уровень социально-ориентированной активности. Респонденты имеют представления об общении в различных ситуациях, однако, не стремятся к широким социальным контактам, предпочитают не брать на себя ответственность за организацию какого-либо дела, мероприятия и пр. Они не ощущают себя успешными во взаимодействии с людьми, желают помогать окружающим, но не всем. В меньшей степени заинтересованы в мероприятиях, в которых участвуют другие люди.

Наиболее высокие результаты получены по эмоционально-статусному компоненту социально-ориентированной активности. Так, высокий уровень желания и стремления к взаимодействию с другими людьми, к организации и проведению мероприятий выявлен у 29,5% респондентов. Наименее низкие результаты получены по когнитивному компоненту: с низким уровнем представлений о результате и специфике общения с людьми выявлено у 30,4% будущих педагогов.

Полученные результаты изучения социальной активности будущих педагогов выявили недоразвитие когнитивного и поведенческого компонентов, что демонстрирует актуальность изучения и разработки эффективных технологических решений их развития.

В системе воспитания вуза формирование социальной активности студентов может осуществляться через их участие в органах студенческого самоуправления, в социальном проектировании и волонтерской деятельности [2]. При этом роль социального проектирования может быть определена как системообразующая в воспитании социально-активного будущего педагога, так как именно эта деятельность позволяет включить студента в решение реальных социальных проблем, привлечь к выполнению социально-значимых функций, проявить инициативу и ответственность, а также способность быть членом команды единомышленников и работать совместно в команде. Перечисленные качества и способности являются основой для участия студента в различных формах студенческого самоуправления, которые призваны отстаивать интересы студентов и организовывать их жизнедеятельность во внеучебного процесса. Социальные проекты реализуются в практике добровольческой деятельности, которая обеспечивает наглядность и позволяет получить опыт применения теоретических знаний в разнообразных социальных средах, способствует развитию профессионально-важных качеств (самостоятельность в принятии решений, творчество и др.) и педагогических умений (гностических, конструктивных, коммуникативных, организаторских), дополнению системы знаний и ценностей.

Анализ ряда научных работ (Л.И. Еремина, Г.В. Ахметжанова, Т.В. Емельянова и др.), рассматривающих опыт воспитательной работы вузов, свидетельствует о наличии недостаточно изученной проблемы использования социального проектирования в работе со студентами [1; 4].

Социальное проектирование применяется как комплексная технология, позволяющая студентам включаться в анализ социальных проблем, прогнозирование результатов решения, в планирование и конструирование содержания деятельности, направленной на их решение и непосредственно принимать участие в реализации проектов. Оно позволяет студентам, теоретически осмысливать проектируемые явления, осознавать значимость решения и приобрести социальные качества и умения в непосредственной практико-ориентированной деятельности.

Наше мнение подтверждают и точки зрения других авторов, например Л.И. Еремина утверждает, что социальное проектирование, позволяет студенту включиться в «опыт самостоятельного общественно-полезного действия, получить положительный опыт социально-преобразующей деятельности, опыт самоорганизации и принятия на себя ответственности за других людей [4]».

М.В. Колесникова описывает этапы участия студента в проектировании и выделяет аспекты проявления резервов его

социальной активности, которая реализуется в конкретной ситуации [6].

Анализ мнения ученых (Л.И. Еремина, М.В. Колесникова, и др.), подтвердил возможность использования социального проектирования как средства формирования социальной активности будущего педагога, именно включение студентов в непосредственную социально-значимую деятельность в позиции субъекта, позволяет сформировать у них способность делать адекватный выбор целей, форм, методов и средств деятельности, осознать свое место и роль в системе общественных отношений, прогнозировать результат своего труда и нести за него ответственность.

В Шуйском филиале ИвГУ для педагогических направлений подготовки в пятом и шестом семестрах реализуется ряд учебных дисциплин «Организация добровольческой (волонтерской) деятельности», «Теория и методика социально-педагогического проектирования и прогнозирования», «Обучение служением». В рамках которых, в соответствии с ФГОС ВО студенты должны овладеть умением работать в команде, способностями к поиску и критическому анализу информации, проектированию решения конкретных задач, выбору оптимальных способов их решения.

Как результат освоения данных дисциплин, можно рассматривать, в том числе и активное участие студентов-будущих педагогов в социальном проектировании в рамках конкурсов «Росмолодёжь.Гранты», «Моя страна – моя Россия». Так, на 1 сезон очного и заочного конкурсов «Росмолодёжь.Гранты» среди физических лиц в марте 2025 года было подано более 26 заявок, 12 из которых были признаны победителями и в настоящее время осуществляется реализация данных социальных проектов.

Выводы. Современная образовательная организация испытывает потребность в педагоге с активной жизненной позицией, способном к творчеству, инновациям, самообразованию и работе в команде.

Социальная активность будущих педагогов, является социально-психологической составляющей личности, имеет деятельностную основу и направленность, а ее формирование является важным аспектом профессиональной подготовки, оно организуется в эффективных условиях вуза с использованием разнообразных современных методов и средств.

Полученные в ходе опроса данные свидетельствуют о необходимости поиска решений для эффективного формирования социальной активности студентов-будущих педагогов. В качестве такой технологии нами рассмотрено социальное проектирование, позволяющее студентам включаться в анализ социальных проблем и возможностей участия в их решений, прогнозирование результатов, планирование и конструирование содержания деятельности субъектов проектов, а также непосредственно принимать участие в социально-ориентированной деятельности.

Литература:

1. Ахметжанова, Г.В. Развитие социальной активности студентов в ходе проектной деятельности / Г.В. Ахметжанова, Т.В. Емельянова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2024. – Т. 6. – № 1. – С. 1-10. – URL: https://bppasu.ru/article/view/14903 (дата обращения: 05.05.2026)

2. Баркунова, О.В. Формирование социально ответственного поведения студентов вуза / О.В. Баркунова, С.С. Седова, О.А. Смирнова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 5. – С. 124-128

3. Дубинина, А.А. Социальная активность студенческой молодежи: содержание, структура, критерии диагностики / А.А. Дубинина // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 1(70). – С. 239-246. – DOI: 10.26456/vtpsyped/2025.1.239. – URL: https://eprints.tversu.ru/id/eprint/14515/ (дата обращения: 11.05.2025)

4. Еремина, Л.И. Социальное проектирование в профессиональной подготовке студентов / Л.И. Еремина // Общество: Социология, Психология, Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 23-28

5. Кашуба, И.В. К вопросу о формировании социальной активности молодых педагогов в процессе профессиональной деятельности / И.В. Кашуба, Ю.А. Мухаметдинова // Эпоха науки. – 2018. – № 15. – С. 193-196

6. Колесникова, М.В. Развитие социальной активности студентов в процессе профессионального становления (на примере педагогического вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Колесникова. – Омск, 2007. – 25 с.

7. Майкова, Л.В. Формирование социальной активности у будущих учителей / Л.В. Майкова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2011. – № 2-2. – С. 159-163

8. Мезинов, В.Н. Развитие социальной активности студента, осваивающего профессию учителя / В.Н. Мезинов, М.А. Захарова, И.А. Карпачева // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 1(49). – С. 113-126. – DOI: 10.32744/pse.2021.1.8

9. Мордкович, В.Г. Социальная активность: некоторые методические проблемы фиксации и измерения: факторы социальной активности городского населения / В.Г. Мордкович. – Москва: Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1986. – 158 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021). – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121 (дата обращения: 27.04.2026)

11. Харланова, Е.М. Развитие социальной активности будущих специалистов: психолого-педагогический аспект: учебное пособие / Е.М. Харланова. – Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2009. – 249 с.

12. Шамионов, Р.М. Методика диагностики компонентов социально-ориентированной активности / Р.М. Шамионов, М.В. Григорьева // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 74. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-diagnostiki-komponentov-sotsialno-orientirovannoy-aktivnosti (дата обращения: 22.03.2026)

Педагогика

УДК 378:377

кандидат педагогических наук, доцент Басинский Андрей Михайлович
Крымский юридический институт (филиал) федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Университет прокуратуры Российской Федерации» (г. Симферополь)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПРОКУРОРСКИХ РАБОТНИКОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА НЕОБХОДИМУЮ ОБОРОНУ

Аннотация. В работе рассматривается институт необходимой обороны, как важной составляющей правоохранительной деятельности, в том числе деятельности органов прокуратуры Российской Федерации. Подчеркивается изучение нормативной базы, которая способствует осуществлять защиту прав гражданина Российской Федерации. Первостепенно автор затрагивает вопросы, связанные с законодательной базой, а именно необходимой обороне прокурорских работников. Особое внимание уделяется образованию и профессиональной подготовке будущих прокурорских работников. Отмечается высокий уровень обучения студентов Университета прокуратуры и его филиалов основам самообороны как необходимого

профессионального навыка. Акцентируется внимание, что в основу самообороны входит изучение приемов различных видов единоборств. Автором упоминается, что изучаемые техники используется при правовом применении необходимой обороны сотрудниками прокуратуры. Также автор анализирует правоприменительную и судебную практику реализации необходимой обороны при нападениях правонарушителей.

Ключевые слова: необходимая оборона, прокуратура Российской Федерации, образование, правоприменительная практика, прокурорские работники, судебные органы, закон, правовые нормы, уголовное право, Уголовного кодекса Российской Федерации.

Annotation. The paper examines the institution of necessary defense as an important component of law enforcement activities, including the activities of the prosecutor's office of the Russian Federation. The study emphasizes the importance of the regulatory framework that contributes to the protection of the rights of citizens of the Russian Federation. The author primarily addresses issues related to the legislative framework, specifically the necessary defense of prosecutors. Special attention is given to the education and professional training of future prosecutors. The paper highlights the high level of training provided to students at the University of the Prosecutor's Office and its branches in the fundamentals of self-defense as a necessary professional skill. The paper emphasizes that self-defense is based on the study of various martial arts techniques. The author mentions that the techniques studied are used in the legal application of necessary defense by prosecutors. The author also analyzes the law enforcement and judicial practice of implementing necessary defense.

Key words: necessary defense, Prosecutor's Office of the Russian Federation, education, law enforcement practice, prosecutors, judicial bodies, law, legal norms, criminal law, Criminal Code of the Russian Federation.

Введение. В настоящее время в уголовном праве сформулированы некоторые положения, которые предоставляют гражданам право осуществлять защиту своих прав и законных интересов. Это, например, возможность обратиться в суд за защитой уже нарушенного права, а также обжаловать решение суда; возможность обратиться к компетентным органам за протекцией, если гражданин подозревают, что ему или его близким может грозить опасность. Сюда же можно отнести право граждан на осуществление необходимой обороны в случае непосредственного нападения.

Изложение основного материала статьи. Такую юридическую категорию как «необходимая оборона», установленную в российском законодательстве, в частности в ст. 37 Уголовного кодекса Российской Федерации (далее – УК РФ), целесообразно считать отдельным правовым институтом, который имеет свои особенности и юридические характеристики. Сформированный еще в период средневековой России как естественное право человека, данный институт претерпел немало изменений, пока не закрепился окончательно в Уголовном кодексе России. На сегодняшний день он представляет собой совокупность правовых норм, регулирующих право лица на защиту от неправомерно совершаемого общественно опасного посягательства и определяющих условия, в которых данная защита рассматривается как правомерная, а не преступная. Фактически законодатель декриминализирует общественно вредное поведение человека в силу невозможности иным образом противостоять правонарушителю.

Тема исследования является актуальной по той причине, что в виду наличия некоторых критериев, которые разграничивают необходимую оборону и превышение ее пределов (необоснованное, не вызванное реальной необходимостью противоправное поведение обороняющегося лица), существуют определенные коллизии в теории и в судебной практике, что делает затруднительным понимание в каком случае осуществление необходимой обороны будет выступать правомерным, а в каких повлечет уголовную ответственность для лица, перешедшего черту и причинившего вред сверх необходимого. В рамках исследуемой проблематики следует отметить, что вопрос определения пределов и границ правомерности необходимой обороны остается весьма актуальным ввиду ряда законодательных и правоприменительных пробелов. Так, законом не урегулированы конкретные критерии и факторы, влияющие на определение пределов правомерности необходимой обороны, отсутствует единообразная правоприменительная и судебная практика, руководящие толкования и разъяснения высшей судебной инстанции и т.д. Зачастую по делам о применении необходимой обороны при защите от посягательства, опасного для жизни и здоровья, высшая судебная инстанция в порядке надзора указывает нижестоящим судебным органам не только в части допущения ими процессуальных нарушений, но и в части тех положений, которые касаются применения положений ст. 37 Уголовного кодекса Российской Федерации. Одной из основных проблем в данном контексте является неверная квалификация деяний лица и неправильное применение норм уголовного закона. Так, например, зачастую суды игнорируют фактические обстоятельства дела и совокупность собранных доказательств о наличии опасного посягательства, нападения или его угрозы, и квалифицируют действия обороняющегося лица по основным статьям Особенной части УК РФ, не применяя при этом специальные нормы, предусматривающие ответственность за причинение вреда жизни или здоровью при превышении пределов необходимой обороны по ст. 108, 112 УК РФ [7].

Исходя из вышеизложенного в контексте исследования и реализации права на необходимую оборону становится важным вопрос определения законных пределов, условий и оснований самообороны, а также определение критериев ее правомерности, исключающих преступность причинения вреда.

Одним из наиболее важных является временной критерий возникновения угрозы и реализации необходимой обороны. Нарушениями пределов правомерности необходимой обороны будут являться случаи преждевременной обороны или же запоздалой.

Вторым критерием определения пределов законности необходимой обороны является реальность посягательства, которое должно иметь место в объективной действительности. В случае отсутствия реальности осуществляемого посягательства будет иметь место мнимая необходимая оборона.

Центральным критерием определения правомерности необходимой обороны является соразмерность причинения вреда нападающему, что является оценочной категорией и подлежит установлению в каждом конкретном деле. Однако, в случае причинения нападающему явно чрезмерного вреда, обороняющемуся грозит установленная законом ответственность. О соразмерности в таких случаях могут свидетельствовать такие фактические обстоятельства, как характеристики нападающего и обороняющегося, обстановка и условия на месте происшествия и т.д.

В юридической литературе также можно встретить умысел обороняющегося лица в качестве критерия правомерности необходимой обороны [5, С. 165]. Так, согласно действующему УК РФ, наличие умысла обороняющегося лица на причинение чрезмерного вреда жизни или здоровью нападающему не исключает преступность деяния и ответственность будет наступать за преступления, предусмотренные статьями Особенной части УК РФ. О наличии такого умысла могут свидетельствовать фактические обстоятельства дела, в том числе и несоблюдение ранее перечисленных критериев правомерности обороны.

Отдельно необходимо отметить, что оградить от уголовной ответственности за несоразмерное причинение вреда нападающему во время совершения необходимой обороны могут определенные приемы, применение которых не причинит опасного для жизни вреда преступнику, но задержит его, дезориентирует, позволит позвать на помощь или убежать, а также

позволит лишить его орудия преступления. Эти приемы можно классифицировать: удары, блоки, захваты, броски, рычаги. В зависимости от цели будет использоваться определенный элемент самообороны или защиты третьих лиц, на которых посягает правонарушитель.

Особую значимость правильная самооборона в контексте отражения нападения и задержания преступника приобретает для сотрудников правоохранительных органов, в связи с тем, что нападения на них совершаются периодически. В рассматриваемом случае ключевым фактором является подготовленность сотрудника к подобному нападению, а именно: наличие у него необходимых навыков, силы и достаточной скорости реакции. Так как случаи причинения вреда сотрудникам и работникам различных правоохранительных систем представляют собой серьезную опасность не только для жизни и здоровья самих этих лиц, но и для нормального функционирования общества в целом, не будет являться разумным возложение обязанности на сотрудников изучать и практиковать самостоятельно приемы самообороны, а необходимо создавать определенные учебные курсы или циклы при осуществлении подготовки кадров в государственные органы. В настоящее время данная тенденция развития и улучшения качества подготовки кадров прокурорских работников, реализуемая в Университете прокуратур РФ и его филиалах по всей стране, что находит свое отражение в образовательных стандартах, профессиональных компетенциях и планах обучения студентов. В рамках обучения студентов Университета и его филиалов на занятиях по физической подготовке студенты не только развивают индивидуальные физические возможности, улучшают физические показатели, но также изучают и практикуют приемы самообороны, систематически успешно сдают зачеты на основе нормативов ГТО в рамках унифицированной образовательной программы, которая разрабатывается во взаимодействии с квалифицированными специалистами в указанной сфере, а также постоянно совершенствуется в соответствии с условиями и требованиями современного общества и правопорядка.

Важность обучения прокурорских работников приемам самообороны и реализации ими права на необходимую оборону обусловлена наличием ряда угроз и опасностей, с которыми могут столкнуться правоохранители в своей профессиональной деятельности [8, С. 337]. К числу таковых угроз следует относить:

– физическое насилие, нападения на прокурорских работников как на представителей государства и в связи с осуществляемой ими деятельностью;

– угрозы по отношению к членам семьи прокурорских работников, как один из способов воздействия на принимаемые ими решения и действия;

– киберугрозы и иные противоправные действия с использованием инновационных технологий, что особенно актуально в условиях современных реалиях развития общества;

– психологическое давление путем обмана, шантажа, угроз и т.д., что сказывается на качестве осуществляемой прокурорским работником деятельности.

История развития института необходимой обороны и обучения правоохранителей приемам самообороны уходит еще в досоветскую эпоху, когда издавались практикоориентированные руководства для правоохранителей и сотрудников исправительных учреждений в целях пресечения правонарушений и обеспечения личной безопасности и безопасности окружающих (например, руководство 1902 г., предложенное И.А. Смирновым) [3, С. 5].

В контексте исследуемой проблемы стоит отметить, что применение сотрудниками правоохранительных органов физической силы и специальных средств, в том числе приемов и средств самообороны наиболее детально регламентируется в органах внутренних дел (полиции). Нормативной правовой базой в данном случае выступают Федеральный закон от 07.02.2011 № 3 «О полиции» и ведомственные акты, такие как Приказ Министерства внутренних дел России от 01.07.2017 № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». В вышеуказанных актах установлены законные основания и условия реализации предоставленного сотрудникам права на применение физической силы, конкретный перечень специальных средств и т.д. [4, С. 526].

Вопрос реализации прокурорскими работниками права на необходимую оборону в критических условиях в настоящее время активно развивается и подвергается нормативно-правовому урегулированию, что чрезвычайно важно в нынешних условиях развития общества и государства. Так, например, в целях обеспечения личной безопасности прокурорских работников и членов их семей в структуре Генеральной прокуратуры действует управление физической защиты и обеспечения безопасности в соответствии с Положением от 11.09.2014). Данное управление призвано подготавливать проекты нормативных актов по вопросам реализации самообороны и применения оружия, проводить систематические мероприятия по формированию профессионально значимых умений и навыков в указанной сфере и т.д. Особую значимость вопрос реализации права на необходимую оборону в современных условиях приобретает для подразделений военной прокуратуры, который регулируется Приказом Главной военной прокуратуры от 05.04.2022 № 81 «Об организации профессиональной подготовки в органах военной прокуратуры».

Процесс подготовки будущих прокурорских работников основам самообороны, ее пределам и эффективному применению не является хаотичным, а основан на фундаментальных педагогических принципах, выработанных многолетней практикой. Так, подготовка кадров прокуратуры в данном аспекте реализуется по нескольким взаимосвязанным направлениям, включающим не только формирование физических навыков, но и психологическую подготовленность обучающихся [1, С. 234]:

– прививание обучающимся способностей критического мышления и постоянной бдительности, наблюдательности и готовности к экстремальным ситуациям;

– формирование устойчивости психоэмоциональной составляющей обучающихся и их мобильности;

– осознание обучающимся повышенной ответственности за их действия и поступки в профессиональной деятельности;

– тренировка быстроты реакции на возникающие угрозы и т.д.

В контексте исследуемой проблемы можно выделить ряд основных направлений, в рамках которых реализуются образовательные программы по обучению как прокурорских работников, так и сотрудников правоохранительной системы, в целом. К таковым направлениям относятся: базовая физическая подготовка, являющаяся фундаментом для успешной реализации самообороны и иных мер защиты в критических случаях опасности жизни и здоровью; специальная тактическая подготовка, психологическая подготовка, реализуемая в целях формирования устойчивости, стойкости и уверенности будущих сотрудников, а также техническая подготовка, представляющая особую актуальность в современном мире. При этом курс самообороны включает в себя изучение нескольких самостоятельных, но взаимосвязанных между собой разделов, к которым относятся: приемы страховки при падениях и применении насильственных действий, защитные действия от ударов руками и ногами, освобождение от захватов и обхватов, защиту от угрозы оружием, болевые приемы задержания, броски и удержания и многие другие направления, отличающиеся в зависимости от конкретных требований, предъявляемых к работникам тех или иных ведомств в зависимости от условий прохождения службы и характера осуществляемой правоохранительной деятельности, направленной на обеспечение общественных и государственных задач [2, С. 134].

Подготовка прокурорских работников к реализации права на необходимую оборону и обучение их приемам самообороны основывается на следующих фундаментальных принципах, обеспечивающих единство, эффективность и

качество усвоения обучающимися способов и приемов самообороны:

– последовательность и системность освоения технических элементов в их совокупности и взаимосвязи друг с другом;

– регулярность тренировочного процесса и поддержание дисциплины, в целях формирования у обучающихся стабильного, а не хаотичного комплекса знаний, умений и навыков;

– моделирование реальных ситуаций в целях практического усвоения полученных навыков и умения применять их в условиях реальной опасности, осуществляемое в контролируемых и безопасных для обучающихся условиях в соответствии с требованиями техники безопасности;

– учет индивидуальных особенностей обучающихся и пристальное внимание к каждому из них в целях качественного закрепления полученных навыков всеми студентами – будущими работниками правоохранительных органов.

В контексте подготовки прокурорских работников и правоохранителей, в целом, к реализации права на необходимую оборону в критических и экстремальных условиях, безусловно, важной частью является психологическая подготовка обучающихся. Психологическая подготовка включает в себя формирование у студентов способности быстро ориентироваться и принимать социально значимые решения, что имеет особое значение в аспекте будущей правоохранительной деятельности и условиях прохождения службы. Кроме того, наряду с психологической подготовкой, студенты, как будущие юристы, обучаются правовой составляющей и юридическим аспектам применения необходимой обороны. Система контроля качества подготовки реализуется через периодическое тестирование, практические экзамены и зачеты, ситуационные тренинги и проверку теоретических знаний.

Однако в настоящее время существует ряд проблем, с которыми сталкиваются прокурорские работники и будущие кадры органов прокуратуры при обучении навыкам самообороны, к таковым относятся:

– отсутствие полного, достаточного и объективного представления о преступной среде и криминологическом портрете правонарушителя, чье поведение напрямую влияет на состояние общественного правопорядка и личной безопасности правоохранителей;

– низкий уровень развития психологической устойчивости и психологически значимых качеств;

– отсутствие навыков саморегуляции и др.

В связи с этим данная подготовка должна являться обязательным элементов профессионального обучения будущих сотрудников. Целью такого обучения является формирование и развитие профессионально важных качеств обучающихся, действующих сотрудников, психологических знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного выполнения профессиональных задач и обязанностей.

Начинать психологическую подготовку необходимо еще на этапе профессионального обучения, когда человек еще может полностью осознать, сможет ли он соответствовать тем психологическим критериям, которые установлены для данной профессии, или нет.

Выводы. Изучением проблемы данного исследования занимался также Рыжков О.В., включая в том числе и юридические аспекты реализации права на необходимую оборону. С позиции осуществления прокурорской деятельности, он в своих трудах отмечал, что прокурорские работники являются государственными служащими, выполняющими возложенные на них обязанности особой значимости, в связи с чем находятся под защитой государства, а также члены их семей. Зачастую прокурорские работники сталкиваются с угрозами их жизни и здоровью в связи с осуществляемой ими деятельностью, именно поэтому государство уделяет пристальное внимание к обеспечению их личной безопасности, безопасности членов их семей и, в том числе имущества [6, С. 253]. Таким образом, подобный подход к обучению позволяет достичь такого результата, который формирует у студентов, будущих работников прокуратуры, уверенность в собственных возможностях при обеспечении своей безопасности при осуществлении ими профессиональной деятельности в интересах общества и государства.

Литература:

1. Басинский, А.М. Профессиональная психологическая подготовка кадров органов и организаций прокуратуры Российской Федерации / А.М. Басинский, Т.П. Гордиенко, Е.С. Колесник // Ученые записки университета Лесгафта. – 2026. – № 1(251). – С. 232-237

2. Бибиев, А.Ш. Современные аспекты применения приемов самозащиты в профессиональной деятельности сотрудников ОВД Российской Федерации / А.Ш. Бибиев, А.И. Куров // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2025. – № 3. – С. 133-136

3. Варинов, В.В. Экспертный анализ содержания первого в России руководства по самообороне для сотрудников правоохранительных органов / В.В. Варинов, А.Н. Аксенова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 1. – С. 1-9

4. Волкова, М.А. Обучение сотрудников правоохранительных органов приемам самообороны в процессе физической подготовки / М.А. Волкова, И.С. Кленин // Вестник науки. – 2023. – № 12(69). – С. 522-526

5. Зарина, А.М. Проблемы определения пределов правомерности необходимой обороны в российском уголовном праве / А.М. Зарина, Е.А. Смирнова, Д.А. Скотникова // Государственная служба и кадры. – 2025. – № 3. – С. 163-167

6. Рыжков, О.В. Правовые механизмы обеспечения личной безопасности сотрудников органов прокуратуры Российской Федерации, вопросы личной подготовки указанных сотрудников / О.В. Рыжков // Молодой ученый. – 2024. – № 16(515). – С. 253-257

7. Кассационное определение Судебной коллегии по уголовным делам Верховного Суда Российской Федерации от 05.03.2024 № 18-УД23-44-К4. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ARB&n=802553 (дата обращения: 15.03.2026)

8. Хусаинова, С.М. Основы личной безопасности прокурорского работника / С.М. Хусаинова // Молодой ученый. – 2024. – № 26(525). – С. 337-339

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бахлова Наталья Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Кучеров Владислав Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Митяева Светлана Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ): МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССА ПО МЕЗЕНСКОЙ РОСПИСИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей труда (технологии) к проведению занятий по декоративно-прикладному творчеству в школе. В центре внимания находится организация и проведение мастер-класса по Мезенской росписи как одному из видов русского народного промысла. В статье обоснована актуальность обращения к народным художественным традициям в процессе профессиональной подготовки педагогов. Авторы аргументировали выбор темы мастер-класса. В статье представлена методика проведения мастер-класса, когда мастер-класс проводят студенты для студентов. Авторы уточнили, что за успешным проведением мастер-класса, стоит серьезная подготовительная работа. Также в статье приводится пример технологической карты занятия. В результате исследования установлено, что участие в мастер-классе способствует формированию у обучающихся практических навыков выполнения росписи, развитию творческого мышления, воспитанию уважения к культурному наследию, а также готовности к самостоятельной педагогической деятельности. Анализ проведенного мастер-класса позволил выделить ряд сформированных профессиональных навыков как для Мастера, так и для участников занятия. В работе представлены перспективы дальнейшего использования Мезенской росписи в работе учителя труда в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: подготовка учителей труда (технологии), декоративно-прикладное творчество, Мезенская роспись, народные художественные промыслы, мастер-класс, технологическая карта, профессиональные компетенции.

Annotation. The article is devoted to the problem of preparing future teachers of labor (technology) to conduct classes in decorative and applied arts at school. The focus is on organizing and conducting a master class on Mezen painting as one of the types of Russian folk art. The article substantiates the relevance of the appeal to folk art traditions in the process of professional training of teachers. The authors argued for the choice of the master class topic. The article presents the methodology of the master class, when the master class is conducted by students for students. The authors clarified that there is serious preparatory work behind the successful implementation of the master class. The article also provides an example of a technological lesson map. As a result of the research, it was found that participation in the master class contributes to the formation of students' practical painting skills, the development of creative thinking, respect for cultural heritage, and readiness for independent teaching. The analysis of the conducted master class made it possible to identify a number of formed professional skills for both the Master and the participants of the class. The paper presents the prospects for further use of the Mezen painting in the work of a labor teacher in a secondary school.

Key words: training of teachers of labor (technology), decorative and applied arts, Mezen painting, folk art crafts, master class, technological map, professional competencies.

Введение. Система высшего педагогического образования предъявляет высокие требования к уровню практической подготовки будущих учителей труда (технологии). В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом выпускник направления подготовки «Технология» должен не только владеть теоретическими знаниями по предмету труд, но и уметь организовать проектную и творческую деятельность обучающихся, использовать различные техники и материалы, развивать у школьников интерес к декоративно-прикладному искусству и народным промыслам.

Значение обращения к народным промыслам в педагогическом процессе подчёркивал Д.С. Лихачёв: «Народное искусство – это не только источник красоты, но и нравственный и исторический опыт народа» [6]. Применительно к подготовке учителя технологии это означает, что через освоение народных промыслов человек усваивает систему ценностей и историческую память. Теоретическую базу изучения декоративно-прикладного искусства в педагогике заложили В.М. Василенко, М.А. Некрасова, Т.Я. Шпикалова, В.А. Барадулин и другие [4].

Декоративно-прикладное искусство (ДПИ) включает в себя огромное множество техник: от традиционной вышивки и лоскутного шитья до художественной обработки дерева, бересты, керамики и лаковой миниатюры [1]. Каждый из этих видов имеет свою историю, художественные особенности и технологические нюансы. В процессе подготовки учителей труда (технологии) важно познакомить студентов с максимально широким спектром народных промыслов, однако невозможно одинаково глубоко освоить все существующие техники. Поэтому возникает необходимость выбора нескольких приоритетных направлений, которые наиболее полно отражают культурное многообразие России и при этом доступны для изучения и преподавания в условиях общеобразовательной школы [4].

Изложение основного материала статьи. В Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского подготовка учителей труда (технологии) ведется с акцентом на практико-ориентированное обучение. Студенты осваивают различные виды декоративно-прикладного творчества, учатся разрабатывать и проводить мастер-классы для школьников. Для студентов организуются специальные практикумы, в ходе которых они не только совершенствуют собственные навыки в определенной технике, но и осваивают методику передачи этих навыков детям.

Работа со студентами строится таким образом, чтобы каждый из них мог выбрать наиболее близкое ему направление декоративно-прикладного искусства, углубленно изучить его историю, технологию и символику, а затем разработать собственный мастер-класс для школьников. Это позволяет будущему учителю не только обогатить свой методический портфель, но и обрести уверенность в своих силах перед реальной работой в классе.

Цель нашего исследования – на примере проведения мастер-класса по Мезенской росписи показать возможности вузовской подготовки учителей труда (технологии) в области декоративно-прикладного творчества и определить перспективы использования данного вида росписи в школьной практике.

Выбор Мезенской росписи обусловлен рядом причин:

1. Мезенская роспись (или Палащельская роспись) является одним из древнейших русских художественных промыслов. Она зародилась в начале XIX века в низовьях реки Мезень Архангельской области, а с конца XIX века ее центром стала деревня Палащелье. Изучение этой росписи позволяет прикоснуться к глубинным пластам народной

культуры.

2. Для Мезенской росписи характерен ярко выраженный геометрический орнамент: ромбы, диски, волнистые линии, кресты. Ее цветовая гамма обычно ограничена двумя цветами – красным (кирпичным, терракотовым) и черным, что делает технику доступной для освоения даже начинающими.

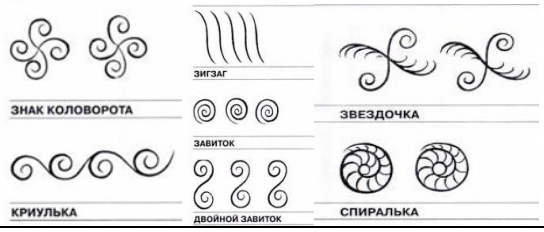
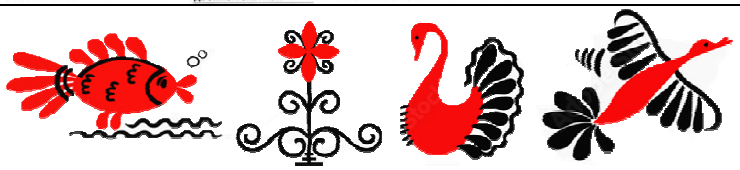
3. Сюжеты росписи включают изображения коней, оленей, реже – лосей и птиц, а также многоярусное построение композиции, что открывает широкие возможности для творческой интерпретации.

4. Техника выполнения росписи исторически была связана с использованием деревянной палочки-тиски, однако сегодня чаще применяются кисти, что не требует специального приспособления и позволяет быстро организовать работу в школьном классе [5].

Успешное проведение мастер-класса по декоративно-прикладному творчеству невозможно без тщательной предварительной подготовки как со стороны организаторов мастер-классов (Мастера), так и со стороны участников мастер-класса (студенты группы). Подготовительный этап включал в себя несколько ключевых моментов (Таблица 1).

Таблица 1

Подготовительный этап к проведению мастер-класса

1. Подробно изучить историю возникновения мезенской росписи, ее символику и композиционные особенности.	Собраны и проанализированы сведения о традиционной технологии росписи: нанесение изображения на негрунтованное дерево с помощью деревянной палочки-тиски, последующее олифление, покрытием акриловым лаком изделия для придания золотистого оттенка.
2. Определить необходимые материалы и инструменты, необходимые участникам.	Изучив данную технику, были подобраны инструменты: деревянная дощечка (основа для росписи); черная копировальная бумага; распечатанный листок с эскизом росписи (шаблон); простой карандаш; краски (гуашь или акрил); кисти разной толщины; стакан с водой; клеенка для защиты рабочего стола.
3. Изучить построение простых элементов росписи.	
4. Подготовить несколько вариантов эскизов, чтобы каждый обучающийся мог выбрать наиболее понравившийся элемент росписи.	

Тщательная подготовка позволяет не только грамотно выстроить теоретическую часть занятия, но и адаптировать технологию к современным условиям. Использование копировальной бумаги и готового шаблона позволило участникам, не имеющим начальной художественной подготовки, успешно перенести рисунок на деревянную основу и сосредоточиться непосредственно на процессе раскрашивания. Использование эскизов позволило выбрать наиболее понравившийся элемент росписи. Это обеспечило индивидуализацию творческого процесса и повысило мотивацию участников мастер-класса.

Ключевыми методическими документами, обеспечивающими четкое и последовательное проведение занятия, явились презентация и технологическая карта мастер-класса. Разработка технологической карты является важной профессиональной компетенцией будущего учителя труда (технологии), поскольку она позволяет структурировать занятие, определить его этапы, временные рамки, действия педагога и обучающихся. Представленная ниже технологическая карта отражает опыт проведения мастер-класса по Мезенской росписи (Таблица 2).

Таблица 2

Технологическая карта выполнения элемента «Дерево жизни» в технике Мезенской росписи

№	Название этапа	Фото
1	Подготовка всех необходимых материалов и инструментов	

2	Берется дощечка и на неё кладется черная копировальная бумага (красящей стороной вниз) и трафарет	
3	Перенос рисунка: Аккуратно обведите все линии рисунка простым карандашом, плотно прижимая его к бумаге	
4	Работа в цвете: С помощью тонких кистей начните повторять рисунок красками по переведенному контуру. Соблюдайте традиционную цветовую гамму мезенской росписи (красный и черный цвета)	
5	Завершение: Дайте краске полностью высохнуть. Проверьте аккуратность исполнения деталей	

Общее время мастер-класса составило примерно 95 минут (с учетом небольшого перерыва). Такая структура позволила охватить как теоретическую, так и практическую составляющие, дать участникам достаточно времени для самостоятельной творческой работы и при этом сохранить динамичный темп занятия.

По завершении мастер-класса студенты представили свои работы (расписанные разделочные доски). Качество работ оказалось в целом высоким, учитывая, что большинство участников ранее не имели опыта работы в технике Мезенской росписи. Удалось соблюсти традиционную цветовую гамму, геометрический характер орнамента и многоярусное построение композиции.

Среди наиболее заметных результатов можно выделить:

1. Практическое освоение участниками базовых элементов Мезенской росписи: изображения коня, птицы, волнистых линий, ромбов, крестов.
2. Развитие графических навыков и чувства ритма в построении орнаментальной композиции.
3. Повышение интереса к изучению народных художественных промыслов России, в частности – к Мезенской росписи.
4. Формирование у будущих учителей труда (технологии) понимания методики проведения подобных занятий: от выбора материалов до организации практической работы и подведения итогов [2].

Следует отметить, что итогом работы стали не только готовые расписанные разделочные доски, но и раздаточные материалы (технологическая карта, шаблоны эскизов, краткое описание истории росписи), которые участники могут использовать в своей будущей педагогической деятельности.

Проведение мастер-класса по Мезенской росписи способствовало развитию целого ряда профессиональных навыков у студентов (Таблица 3).

Таблица 3

Приобретённые навыки по завершению мастер-класса

Для организатора (Мастера):	Для участников:
– совершенствование навыков публичного выступления и объяснения нового материала; – научиться планировать занятие по времени, распределять этапы работы; – отработать приемы демонстрации художественных техник; – развитие умений оказывать индивидуальную помощь участникам, корректировать их действия, не подавляя творческой инициативы; – закрепить навыки самоанализа и рефлексии по итогам проведенного занятия [3].	– расширить свой методический арсенал за счет конкретной техники декоративно-прикладного творчества; – повысить уверенность в собственных художественных способностях; – получить наглядный пример того, как можно построить занятие по народной росписи с учетом возрастных особенностей школьников; – освоить универсальный алгоритм работы, который в дальнейшем легко адаптировать для проведения аналогичного мастер-класса в школе [3].

Опрос, который проводился после мастер-класса, показал, что и организаторы мастер-класса, и его участники с большим увлечением занимались предложенной работой и, кроме этого, после занятия часть студентов решили продолжить изучать приемы Мезенской росписи.

Мастер-класс по Мезенской росписи выступил не только как форма обучения конкретному ремеслу, но и как эффективный инструмент формирования профессиональных педагогических компетенций, предусмотренных образовательным стандартом подготовки учителя труда (технологии) [2].

Выводы. Проведенное исследование и практическая работа в рамках мастер-класса показывает, что подготовка учителей труда (технологии) по заданному направлению подготовки должна включать в себя не только теоретическое обучение, но и активное практическое освоение конкретных видов декоративно-прикладного творчества. Обращение к народным художественным традициям в процессе подготовки учителей труда (технологии) не только обогащает профессиональный багаж будущего педагога, но и служит важным средством воспитания у подрастающего поколения любви и уважения к культуре своего народа, что является одной из ключевых задач современного образования.

Литература:

1. Барадулин, В.А. Основы художественного ремесла / В.А. Барадулин. – Москва: Просвещение, 1979. – 320 с.
2. Бахлова, Н.А. Мастер-класс как форма оценки педагогической деятельности будущего дизайнера / Н.А. Бахлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(1). – С. 33-36
3. Бахлова, Н.А. Этнодизайн. Мастер-классы в профессиональной подготовке будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(1). – С. 28-32
4. Василенко, В.М. Русское народное искусство / В.М. Василенко. – Москва: Искусство, 2011. – 168 с.
5. Круглова, О.В. Народная роспись Северной Двины / О.В. Круглова. – Москва: Изобразительное искусство, 1987. – 192 с.
6. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – Москва: Детская литература, 1985. – 207 с.

Педагогика

УДК 37

доктор педагогических наук, профессор Белова Светлана Владимировна
Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего образования «Ордена Трудового Красного Знамени Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва);
адъюнкт Гордеев Руслан Робертович
Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего образования «Ордена Трудового Красного Знамени Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва);
адъюнкт Тухто Елена Николаевна
Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего образования «Ордена Трудового Красного Знамени Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

ГУМАНИТАРНЫЕ СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ПОЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Ставится проблема разработки методологических основ исследования гуманитарных смыслов образования. Данная проблема рассматривается на междисциплинарном уровне осмысления педагогических задач, на пересечении идей из области культурологии, герменевтики, феноменологии, психологии сознания, метакогнитивистики, когнитивной лингвистики. Уточняются понятия «смысл», «смысловая реальность», «гуманитарные смыслы образования». Раскрываются вопросы поиска механизмов смыслообразования, возможности построения модели образования и образовательных ситуаций, обращенных к гуманитарным смыслам, которые предполагают признание личностью значимости своего собственно человеческого образования. Такое образование связано с опытом самопознания. Предложены пути реализации гуманитарных смыслов в образовательной практике через метакогнитивные инструменты познания.

Ключевые слова: методология педагогического исследования, гуманитарная парадигма образования, личность, смысл, гуманитарные смыслы, смыслообразование, текстуально-диалогическая технология, метакогнитивистика, опыт самопознания.

Annotation. This article addresses the need to develop a methodological framework for studying the humanitarian meanings of education. This issue is examined at the interdisciplinary level of understanding pedagogical tasks, at the intersection of ideas from the fields of cultural studies, hermeneutics, phenomenology, psychology of consciousness, metacognitive science, and cognitive linguistics. The concepts of «meaning», «semantic reality», and «the humanitarian meanings of education» are clarified. The article explores the mechanisms of meaning formation, the possibility of constructing an educational model and educational situations focused on humanitarian meanings, which presuppose an individual's recognition of the significance of their own human education. Such education is associated with the experience of self-knowledge. Paths for implementing humanitarian meanings in educational practice through metacognitive tools are proposed.

Key words: methodology of pedagogical research, humanitarian paradigm of education, personality, meaning, humanitarian meanings, meaning formation, textual-dialogical technology, metacognitive science, experience of self-knowledge.

Введение. Актуальность проблематики гуманитарных смыслов образования обусловлена глубокими потрясениями и трансформациями, которые переживает современное общество. Экспансия технократизации и цифровизации, доминирование «рыночной парадигмы» мышления, сложившаяся «культура полезности» (А.Г. Асмолов) привели к смешению критериев добра и зла, к дезориентации человека в вопросах смысла собственного существования. В этой ситуации вопросы о гуманитарных смыслах как значимости «человеческого» становятся педагогическими задачами, связанными с выживанием человеческой цивилизации.

Как верно подметил В. Франкл, современный человек страдает не столько от подавления влечений (как во времена Фрейда), сколько от «экзистенциального вакуума» – ощущения пустоты и бессмысленности существования [13, С. 24-30]. Этот вакуум напрямую проецируется и на образовательную реальность, например: утрата интереса к учебе, формализм в освоении знаний, цинизм и апатия, а также различные формы девиантного поведения среди молодежи часто являются следствием неутоленной «воли к смыслу» [14, С. 105-112].

Современная педагогическая наука переживает период глубокой методологической рефлексии. Всё отчетливее осознается недостаточность сугубо технократического подхода к образованию, редуцирующего человека до носителя знаний, умений и компетенций, а сам образовательный процесс – до трансляции готовых значений. Необходимостью преодоления кризиса модели, ориентированной на «знаниевый» результат, объясняется появление ряда концепций, в которых особое значение придается личности и субъективному компоненту содержания образования: личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.), контекстного обучения (А.А. Вербицкий), ноосферного образования (Н.В. Маслова), субъектоцентрированной модели образования (А.В. Брушлинский, И.А. Лескова и др.), гуманитарной образовательной модели (В.И. Слободчиков).

Можно признать, что педагогика продолжает двигаться к пониманию подлинно «человекосообразных» оснований педагогической деятельности, к гуманитарному измерению явлений и процессов в образовании. Но проблема в том, что многие личностно ориентированные, гуманистические и гуманитарные идеи, в основном, декларируются, а не реализуются в полной мере на практике. И одна из причин этого – недостаточная изученность гуманитарности как качества образования и неотрефлексированность «процедуральности педагогического знания» (А.В. Карпов), которое связано с опытом реальных действий личности по управлению своим целостным развитием.

Анализ образовательных программ и педагогической практики, который мы провели на базе образовательных школ Волгограда, Волгоградской, Московской, Нижегородской областей, Республики Калмыкия, а также Калмыцкого государственного университета, показывает, что все еще доминирует предметоцентрированность, стандартизация знания при отборе содержания учебных дисциплин и учебных занятий. В центре внимания остается информация, которую надо «усвоить», а не личность, познающая собственный процесс познания.

Такая же ситуация наблюдается и в ведомственных образовательных учреждениях. В частности, как пишет Н.В. Сердюк, одной из важных проблем, которая сегодня существует в образовательной системе МВД, связана с перекосом между «предметной» и «человеческой» составляющими (объектной и субъектной), с засилием репродуктивных методов [9, С. 39].

Отмечается необходимость усиления гуманитарного смысла учебного занятия в университетской педагогической практике, и это объясняется тем, что рациональное начало не должно доминировать в ущерб эмоциональному и эстетическому развитию личности и что, сосредотачивая внимание на рациональности, в процессе познания не следует преуменьшать значение переживаний [8, С. 21].

Исследуя вопросы разработки гуманитарных образовательных технологий, мы ставим, в рамках данной статьи, задачи уточнения гуманитарных смыслов как одного из сущностных явлений образовательной практики. В связи с этим нам важно рассмотреть понятия «смысл», «гуманитарные смыслы» и определить научные основы разработки образовательных ситуаций гуманитарного типа.

Изложение основного материала статьи. Обращение к гуманитарным смыслам образования в контексте методологической проблематики предполагает, прежде всего, прояснение самого понятия «методология педагогики». В.В. Краевский, разграничивая уровни методологического знания, указывает, что педагогическая методология должна отвечать на вопрос о том, как строится научное педагогическое исследование. Необходим переход от нормативно-технологического понимания методологии к рефлексивному, ориентированному на понимание природы педагогических явлений [6]. Педагогика в её отечественной традиции всё отчётливее позиционирует себя как наука гуманитарная – ориентированная не на «объективные» законы, а на «субъективные» смыслы. Вместе с тем, практика показывает, что образовательный процесс (в средней и высшей школах) зачастую строится без учета субъективной реальности.

Методологически изучение гуманитарных смыслов предполагает отказ от позитивистских методов объяснения и обращение к традициям герменевтики как искусства понимания (М.М. Бахтин, В. Дильтей, Г.Г. Гадамер и др.), феноменологии как описания живого опыта (Э. Гуссерль, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер и др.), философской антропологии как экзистенциальности самоосознавания (Н.А. Бердяев, Э. Кассирер, М. Шелер и др.). Это методология понимания человека не только как «социальной функции», обладающей определенными компетентностями, но главным образом – как состоящей из «прорыва и духа» сущности (М. Шелер), как автора собственной реальности.

Как говорит И.А. Колесникова, гуманитарная парадигма принципиально отличается от технократической прежде всего своей целью: не формирование заданных свойств, а создание условий для того, чтобы личность находила сама свои смыслы образования. Позиция педагогики здесь: признание «права каждого познавать мир без ограничений» [5, С. 88.].

Предметоцентрированная (технократическая) парадигма образования, основанная на получении «готового» знания, на заучивании фактов и отработке умения решать типовые задачи, очевидно, уже исчерпала свой образовательный потенциал. Выход в другие парадигмальные контексты, в частности, в гуманитарный, предполагает иное структурирование образовательного процесса, его целей, содержания и методов. В этом случае следует различить: то, что в традиционном образовании находится «на периферии» и видится как условие, в гуманитарной модели выступает системообразующим «центром» и воспринимается как содержание. В такой модели личность познающего/самопознающего) субъекта не столько результат образования, сколько его «отправная точка», главный «компонент» содержания.

Исследователи гуманитарной парадигмы образования (И.А. Колесникова, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.) разделяют мысль о том, что гуманитарные смыслы отражают систему идей, идеалов, ценностей, принципов, которые присутствуют в культуре, развернутой к человеку, к его «Высшему Я» и позволяют исследовать «внутреннего человека», понимать субъективную реальность и культивировать сущностное.

Когда возникает вопрос о реализации данных смыслов, обнаруживаются глубинные противоречия. Нередко то, что составляет суть человеческого – способность понимать, осознавать, переживать, оценивать, взвешивать, сомневаться и

многое, многое другое – остается за пределами педагогического внимания. Кроме того, есть противоречие между «данным» и «заданным» в образовании, между внешним (объективным) и внутренним (субъективным). Необходима методология, которая позволит «объективно» и педагогически целесообразно работать с миром субъективного как полноценным предметом научного исследования, как содержанием педагогической работы.

Очевидно, в игнорировании субъективного, в отчужденности личности от содержания образования, что характерно для массовой школы (средней и высшей), надо искать причины того, что люди, по словам В. Франкла, оказались в веке распространяющегося чувства смыслоутраты [13]. Факт современной педагогической действительности: ученики/студенты ищут ответы на вопросы, которые ставят не они сами себе, а педагог (учебник) задает им. Нередки ситуации, когда обучающиеся, направляя внимание на изучаемый предмет, не осознают себя как субъекта познания. И тогда можно констатировать: из образования уходят гуманитарные смыслы.

Если говорить о гуманитарных смыслах, то невольно возникает вопрос: а какие они еще бывают? Ответ, казалось бы, лежит на поверхности: «негуманитарные». В нашем исследовании мы имеем в виду смыслы, направленные на познание человека и отражающие человекоориентированность, человекосообразность, экологичность в мышлении и деятельности, то есть гуманитарные, альтернативой которым являются смыслы естественнонаучные, рациональные, внеличностные.

Базовой для понятия «гуманитарные смыслы» в образовании является психологическая традиция, восходящая к А.Н. Леонтьеву. Он ввёл категорию «личностный смысл» как отношение мотива к цели деятельности. Смысл – не знание об объекте, а пристрастное отношение субъекта к миру: «осознание – это то, какой личностный смысл имеет для ребёнка данное явление, а не знание им этого явления» [10]. Методологическая и педагогическая трудность исследования смысла в том, что, как говорит Д.А. Леонтьев, отдельного объекта под названием «смысл» не существует, можно лишь говорить о смысловой реальности [12, С. 37]. Такая реальность включает в себя систему смысловых связей. И значит, постижение смысла возможно в контексте познания этих самых связей и отношений. Смысловые структуры личности – смысловые установки, мотивы, диспозиции – образуют особое измерение психической жизни, которое не сводится ни к сознанию, ни к поведению, ни к знанию [11]. Смысловая реальность – это то «ради чего» человек живёт и действует. И тут невольно возникает вопрос: а тот образовательный процесс, в котором участвует личность, является этим «ради чего» или существует в ее сознании отдельно как «временная» и «чужая» реальность?

Известна традиционная практика: «надо» выучить кем-то отобранный материал, «нужно» выполнить чье-то задание и сдать экзамен. Проблема здесь не в том, чтобы отказаться от этой данности (как говорится, социальный заказ никто не отменял), а в том, чтобы изначально обучающийся находился в позиции познающего, который встраивает предлагаемый материал в нечто большее, чем знание о конкретном предмете и даже о будущей профессии. А это «большее» связано с его собственной личностью, жизнью, развитием, становлением в культуре, самопознанием.

Исследователи проблемы смыслов в образовании указывают на ее междисциплинарность. Необходимость актуализации смыслов возникает всякий раз, когда в образовательной ситуации в фокус внимания попадают феномены личностного самоопределения, самосознания, самопонимания, жизнесозидания. То есть тогда, когда образование по своей глубинной сути становится гуманитарным. И в этой связи можно выделить именно гуманитарные смыслы, среди которых: осознание личностью значимости собственного образования, любовь к своему процессу ученичества, намерение непрерывно развиваться и самообразовываться, интерес к поиску истины и к самопознанию, формирование разумности (здравого смысла), стремление к высшим ценностям и к созиданию прекрасного.

В методологии исследования гуманитарных смыслов образования обнаруживаются «белые пятна» относительно выстраивания образовательного процесса, который отвечал бы качеству гуманитарности. И здесь, по всей видимости, требуется расширение методологического поля – необходимо обращение к психологии сознания (Б.Г. Ананьев, У. Джеймс, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), культурологии (Е.В. Бондаревская, И.С. Гессен, Б.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.), метакогнитивистике (А.В. Карпов, М.В. Кларин и др.), когнитивной лингвистике (Дж. Лакофф, Н. Хомски и др.).

В свое время Дильтей заявлял: смысл нельзя измерить эмпирически – его можно только понять, интерпретировать, реконструировать или адаптировать в диалоге [2, С. 15-20]. Это требует смены исследовательского фокуса внимания: от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от выявления общих закономерностей к фиксации уникальных ситуаций и прецедентов, от идеи полезности к идее ценности, от материалистически-рационального к духовно-иррациональному.

В. Франкл в концепции логотерапии убедительно обосновал стремление к смыслу в качестве механизма регуляции, который необходим человеку. И меру смысловой регуляции поведения человека можно рассматривать как меру человечности [12, С. 39]. Такая регуляция предполагает осмысление личностью своих действий, определения места, роли, значимости для себя этих действий. В контексте образования это действия познания (самопознания) в контексте определенных ситуаций.

Образовательная ситуация определяется как «единица образовательного процесса» и «клеточка деятельности его субъектов», как «микрособытие педагогической реальности» [3, С. 84]. В гуманитарной модели образования образовательная ситуация предстает в контексте движения к цели становления целостности личности и формирования ее родовых, базовых способностей («человеческого»). Такая ситуация предполагает вопросы/задания, которые соотносятся с данной целью, связаны с динамикой процессов смыслообразования, смыслоосознания, смыслостроительства.

Но здесь «прячется» каверзный вопрос: «кто» все это – смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство – осуществляет? Насколько личность осознает себя в качестве субъекта по «производству» смыслов и, значит, занимается осмысленным самообразованием? Педагог может инициировать вопросы и задания метакогнитивного характера, побуждающие к осознаванию личностью собственной субъектности и принятию ценности восхождения к собственной целостности. Нужен диалог, в котором возникает понимание смысла самопознания, собственной субъектности в «деятельности» жизнетворения и самостроительства. Тогда образовательная ситуация становится «знанием про меня».

Опираясь на идеи становления «человека культуры», на знания психологии сознания и когнитивной лингвистики, а также рассматривая образовательный процесс как текстуально-диалогическую технологию [1], мы делаем вывод, что сущностное содержание образовательных ситуаций, ориентированных на гуманитарные смыслы, составляют: осознанные действия как персональные «сообщения»; продукты образовательной деятельности как «гуманитарные тексты»; диалогические коммуникации; опыт познания личностью своей субъективной реальности и субъектности; выстраивание договоренностей и совместной учебной деятельности субъектов образовательного процесса. Это возможно, когда образовательный процесс будет строиться не вокруг предмета и заучивания учебного материала, а вокруг исследования обучающимся своего языка/речи (в контексте изучения той или иной дисциплины), рефлексии собственных познавательных процессов, осознавания качества продуктов деятельности как «диалогических посланий».

Огромна роль педагога в создании таких ситуаций, где он сам являет собой пример предъявления «гуманитарного текста». Подобный пример приводит А. Роботова, обращаясь к текстам литературоведа А.В. Карельского и к анализу уникальности его университетских лекций. Отмечает гуманитарную составляющую их содержания: это «и обширный

культурный контекст, и обобщающие суждения лектора, преподнесенные им не в форме нейтральных логико-дидактических выводов, а в форме изящных метафорических конструкций» [8, С. 21]. Преподаватель предстает здесь как языковая личность.

Гуманитарные смыслы обнаруживают себя тогда, когда совершается метакогнитивная работа – познание своего сознания, мышление о собственном мышлении. В процессе такого познания можно различить «мышление как памятование» и «мышление как изобретение» [4]. Проблема традиционной системы образования состоит в том, что внимание обучающегося направляется на познание уже существующего, созданного кем-то. Но нужен сдвиг педагогического сознания, связанный с осмыслением принципиально новой современной ситуации: человечество вышло на другой уровень – «массового» креатирования миров (реальных и виртуальных). Требуется усиление метакогнитивной составляющей образования.

Так или иначе, сегодня важны те способности, которые выходят за рамки знания конкретного учебного предмета. Это выход в контекст собственной жизнедеятельности и мыследеятельности. Как говорил М.К. Мамардашвили, сегодня нужно строить знание так, чтобы это знание не зависело от того, что выявится в качестве ложного со временем, и чтобы это было знание о мысли, которая связана со смыслом [7, С. 410]. Речь о знании метакогнитивного порядка – опыте самопознания и саморефлексии.

Проведенный нами анализ проблемы методологии исследования гуманитарных смыслов образования позволяет рассматривать такие смыслы не как абстрактную категорию, а как сложную, многоуровневую структуру, вписанную в контекст жизнедеятельности личности. Ее можно представить как единство трех взаимосвязанных планов: философско-антропологического (смысл – фундаментальная характеристика человеческого бытия), психологического (смысл выполняет роль регулятора деятельности и отношения к миру) и педагогического (смыслообразование есть процесс и результат учебной деятельности).

Выводы. Актуальность обращения к гуманитарным смыслам сегодня продиктована социокультурной ситуацией. В условиях кризиса традиционных ценностей и нарастающей неопределенности утрата смысла становится массовым феноменом. Необходим синтез знаний из области герменевтики, феноменологии, культурологии, метакогнитивистики, когнитивной лингвистики и других направлений мысли, что задает перспективы дальнейших научных изысканий в данной области и построения человекосообразных педагогических практик.

Основные выводы, которые можно сделать на основе анализа исследований и выделить как основополагающие принципиальные установки: кризис смыслов есть вызов для современного образования; смысл нельзя передать – его можно только «предъявить»; гуманитарные смыслы связаны с признанием ценностей ученичества как культуротворчества, авторства, диалога, самопознания, совместного созидательного труда, уважения к личностному контексту другого человека; образовательная ситуация в гуманитарной модели образования предстает как динамика процессов смыслообразования, смыслоосознания, смыслостроительства; новые возможности формирования у личности гуманитарных смыслов открываются с реализацией метакогнитивных практик обучения, включающих в себя опыт самопознания.

Литература:

1. Белова, С.В. Текстуально-диалогическая технология в системе профессионального образования / С.В. Белова // Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика / под редакцией С.В. Беловой. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 102-115

2. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. – Санкт-Петербург: Алетейя, 1996. – 160 с.

3. Землянская, Е.Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса / Е.Н. Землянская // Наука и школа. – 2020. – № 3. – С. 83-92

4. Инженерная онтология: инженерия как странствие: учебное пособие / В. Никитин [и др.]. – Ч. 1: Введение в инженерную онтологию. – Екатеринбург: Форжект: Ажур, 2013. – 229 с.

5. Колесникова, И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84-95

6. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Москва: Академия, 2006. – 400 с.

7. Мамардашвили, М.К. Философские чтения / М.К. Мамардашвили. – Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2002. – 832 с.

8. Роботова, А.С. Современная лекция: гуманитарный смысл / А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 20-24

9. Сердюк, Н.В. Педагогика понимания / Н.В. Сердюк. – Москва: Академия управления МВД России, 2013. – 148 с.

10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.

11. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003. – 487 с.

12. Леонтьев, Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии / Д.А. Леонтьев // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы Международной конференции (Москва, 19-21 мая 2005 г.). – Москва: Смысл, 2005. – С. 36-47

13. Франкл, В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; пер. с анг. и нем.; под общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.

14. Франкл, В. Воля к смыслу / В. Франкл; пер. с анг. – Москва: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 2000. – 368 с.

УДК 623.5

кандидат юридических наук Бибиев Ахмед Шайхиевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Руденко Евгений Фёдорович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждения высшего образования
«Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург);
преподаватель кафедры огневой подготовки Печенкин Сергей Викторович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Министерства внутренних дел Российской Федерации дисциплина «Огневая подготовка» традиционно занимает доминирующее положение в формировании прикладных компетенций. Однако её воспитательный потенциал, к сожалению, нередко остаётся недооценённым либо реализуется фрагментарно, сводясь к декларативному патриотизму без внедрения в ткань практических занятий. Между тем именно огневая подготовка создаёт уникальную образовательную среду, где будущий сотрудник впервые сталкивается с необходимостью нравственного выбора, экзистенциальной ответственности за применение силы и осознания ценности человеческой жизни. Цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании и методической конкретизации воспитательной составляющей огневой подготовки как неотъемлемого элемента формирования профессионально-значимых качеств личности курсанта и слушателя высшего учебного заведения Министерства внутренних дел Российской Федерации. Научная новизна заключается в выявлении психолого-педагогических факторов воспитания курсантов образовательных организаций МВД России. Практическая значимость заключается в разработке рекомендаций для преподавателей по применению современных форм, средств и активных методов, нацеленных на воспитание обучающихся к самосовершенствованию умений и навыков скоростной стрельбы. За счет повышения интереса курсантов к скоростной стрельбе из пистолета возможно решение проблемы повышения общего уровня огневой подготовленности выпускников ВУЗов МВД России. Полученные результаты исследования можно применять в учебно-тренировочном процессе огневой подготовки образовательных организаций МВД России.

Ключевые слова: огневая подготовка, воспитательная составляющая, моральный выбор, профессиональная деформация, преподавательская методика, воспитание.

Annotation. In the system of professional training of employees of the internal affairs bodies of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, the discipline of «Fire training» traditionally occupies a dominant position in the formation of applied competencies. However, unfortunately, her educational potential often remains underestimated or is implemented in fragments, reducing to declarative patriotism without being embedded in the fabric of practical training. Meanwhile, it is fire training that creates a unique educational environment where a future employee is faced for the first time with the need for moral choice, existential responsibility for the use of force and awareness of the value of human life. The purpose of this article is to theoretically substantiate and methodically specify the educational component of fire training as an integral element of the formation of professionally significant personality traits of a cadet and a student at a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The scientific novelty lies in the identification of psychological and pedagogical factors of the education of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The practical significance lies in the development of recommendations for teachers on the use of modern forms, tools and active methods aimed at educating students to improve their skills in high-speed shooting. By increasing the interest of cadets in high-speed pistol shooting, it is possible to solve the problem of increasing the overall level of fire readiness of graduates of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The obtained research results can be applied in the educational and training process of fire training of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: fire training, educational component, moral choice, professional deformation, teaching methods, education.

Введение. В системе высшего образования Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее – МВД России) огневая подготовка традиционно рассматривается как одна из ключевых профильных дисциплин, формирующих не только прикладные навыки обращения с табельным оружием, но и мировоззренческие установки будущего офицера. Однако в последние годы всё более отчётливо проявляется тенденция к редукции воспитательного потенциала практических стрельб и технических занятий, где акцент смещается в сторону тактико-технических характеристик (далее – ТТХ), четкого выполнения установленных нормативов и достижения больше количественных показателей, чем качественных. Подобная деформация неизбежно приводит к утрате того фундаментального смысла, ради которого офицер вообще допускается к применению оружия, а именно защите личности, общества и государства. Как справедливо отмечает В.С. Елагина с соавторами, патриотическое воспитание курсантов силовых высших учебных заведений МВД России (далее – ВУЗ МВД России) не может существовать в отрыве от профессионально-прикладных дисциплин, а напротив, именно огневая подготовка даёт уникальную возможность экзистенциального переживания ответственности за каждое решение о применении силы. Следовательно, задача преподавателя кафедры огневой подготовки состоит не только в том, чтобы научить курсанта и слушателя разбирать и собирать огнестрельное оружие, но и в том, чтобы сформировать мировозренческую установку, в рамках которой оружие осознаётся как крайняя, но легитимная мера государственной защиты.

Изложение основного материала статьи. Переходя к конкретным механизмам реализации воспитательной составляющей, необходимо подчеркнуть, что традиционные лекционно-семинарские формы здесь работают с низкой эффективностью. Монологическое изложение морально-этических норм, закреплённых в Федеральном законе «О полиции» и Приказе МВД России от 02.02.2024 № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации», не создаёт того эмоционально-волевого напряжения, которое возникает при моделировании боевой или оперативно-служебной ситуации. Именно поэтому в последние годы в ведомственных ВУЗах МВД России стал чаще и активнее обсуждаться вопрос о внедрении методики, основанной на контекстном обучении, где курсант помещается в обстановку, приближенную к реальной, и должен принять решение о применении огнестрельного оружия в условиях дефицита времени, информационной неопределённости и морального выбора. К примеру, использование специализированных компьютерных тиров с элементами виртуальной реальности

позволяет не только отрабатывать стрелковые навыки, но и фиксировать психофизиологические реакции курсанта на вид «пострадавшего заложника» или «неожиданно появившегося ребёнка в зоне поражения». Как показало исследование П.В. Клименко, интеграция традиционных для военной педагогики методов с инновационными технологиями повышает уровень морально-психологической готовности курсантов к применению оружия на 37-42% [1, С. 90]. При этом ключевым условием остаётся также разбор не только технических ошибок, но и этической составляющей принятого решения курсантом или слушателем в той или иной ситуации.

Особого внимания заслуживает проблема формирования у будущих сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД) не просто лояльности, а именно идеологической убеждённости в превосходстве отечественных систем вооружения. На первый взгляд, этот тезис может показаться идеологически нагруженным, однако в контексте ведомственной профессиональной педагогики он имеет глубокое прагматическое основание. Если курсант внутренне не убеждён в надёжности своего пистолета Макарова или автомата Калашникова, в экстремальной ситуации у него с высокой вероятностью разовьётся «синдром неуверенного стрелка», который представляет из себя когнитивно-поведенческий комплекс, проявляющийся в задержках открытия огня, неоправданной смене позиции, стремлении перепроверить оружие перед принятием важных решений. Данный феномен детально описан в работе А.В. Полковникова и А.З. Гараева, которые показали, что курсанты, систематически изучающие историю создания, технологические преимущества и тактические схемы применения именно российского стрелкового оружия, демонстрируют более высокую эффективность в контрольных стрельбах с введением внезапных отказов [3, С. 115]. Следовательно, воспитательная работа на кафедре огневой подготовки должна включать регулярные сравнительные занятия, на которых анализируются не только ТТХ, но и философия конструкторских школ, а именно важно обсуждать такие вопросы как почему отечественное оружие часто выигрывает в условиях запыления, обледенения и длительного ношения без обслуживания. Без такого сравнительного контекста воспитание патриотизма подменяется абстрактной декларативностью.

Эффективным инструментом, который одновременно решает задачи обучения и воспитания, выступают мультимедийные информационные системы, подобные разработанной в Пермском военном институте Росгвардии системе «Оружие России». Однако её адаптация для нужд ВУЗов МВД России требует серьёзной модификации. В отличие от общевойсковых задач, сотрудник ОВД чаще всего применяет оружие в городской среде, в условиях скученности гражданского населения, в местах с интенсивным движением. Поэтому воспитательная составляющая дисциплины «Огневая подготовка» должна включать модуль «Ответственное применение оружия в мегаполисе», где курсант в интерактивной форме изучает не только устройство штатного пистолета, но и правовые последствия каждого выстрела, включая риски рикошета, пробития стен и поражения третьих лиц. В ходе апробации такой системы в ВУЗе МВД России нами было установлено, что курсанты, прошедшие интерактивный курс в часы самостоятельной подготовки, в три раза реже допускают ошибки на итоговых стрельбах. Иными словами, технологическая наглядность работает на воспитание ответственности эффективнее, чем десятки часов традиционных лекций по огневой подготовке.

Нельзя обойти стороной и проблему моральной деформации, которая иногда возникает у курсантов при систематическом обращении с оружием. Длительное привыкание к имитации поражения (пусть даже на интерактивных мишенях) при отсутствии постоянного воспитательного сопровождения способно приводить к феномену, который в ведомственной педагогике называют «операциональной жестокостью», которая представляет из себя снижение эмоционального отклика на страдания противника или условного нарушителя. Данный эффект, к сожалению, редко становится предметом обсуждения в методических материалах кафедр, хотя именно он представляет скрытую угрозу профессиональной деформации личности сотрудника ОВД. В этой связи воспитательная составляющая огневой подготовки должна также включать в себя постоянную работу по деконструкции агрессивных стереотипов. Например, после каждой стрельбы с элементами тактики (особенно если использовались динамические мишени с «биологически правдоподобной» реакцией на попадание) необходимо проводить краткую групповую рефлексию с акцентом на различение между служебной необходимостью и психологической аутоагрессией. Дополнительно в рамках исследования нами учитывался данный аспект, что позволяет говорить о том, что курсанты, участвовавшие в еженедельных дебрифингах, сохраняли более адекватный уровень эмпатии и самоконтроля при выполнении внезапных контрольных стрельб с «гражданскими лицами» в зоне поражения, а также проводилось анкетирование выпускников, которые отмечали уверенность в своих действиях, а также проявление должной заботы о пострадавших. Таким образом, воспитание не должно проходить отдельно от огневой подготовки, а наоборот должно выступать её необходимым составляющим, обеспечивающим противодействие профессиональному выгоранию и развитию эмпатии к пострадавшим участникам происшествия.

Переходя к вопросу организации самостоятельной работы, важно отметить, что именно здесь воспитательный потенциал дисциплины раскрывается наиболее полно, но и наиболее сложно в методическом плане. Курсант или слушатель, оставшийся один на один с материальной частью, с видеоматериалами и нормативными таблицами, может либо механически зазубрить порядок неполной разборки, либо через сравнение, анализ и эмоциональное переживание прийти к внутреннему принятию ценности огневой культуры. Второй путь невозможен без методически грамотно составленных заданий, которые побуждают к внутреннему осознанию. Так, например, задание на самостоятельное изучение Федерального закона «О полиции» (статья 23, «Применение огнестрельного оружия») может быть сформулировано не как пересказ, а как подготовка аргументации для условного суда присяжных, где курсант должен сначала письменно обосновать, почему в конкретной смоделированной ситуации (например, вооружённое нападение на отдел полиции) применение оружия было не только законным, но и нравственно оправданным, а уже после должен выступить с подготовленным материалом перед аудиторией. При проверке таких работ преподаватель кафедры огневой подготовки выступает не столько контролёром, сколько наставником, корректирующим логику нравственного выбора. Опыт Санкт-Петербургского университета МВД России показал, что курсанты, систематически выполнявшие подобные задания, при итоговом тестировании показывали более высокую способность к быстрому принятию решений в нестандартных ситуациях, тем самым развивается именно то качество, которое напрямую коррелирует с выживаемостью сотрудника ОВД в реальном боестолкновении [2, С. 34].

Не менее важной, но часто недооцениваемой стороной воспитательной работы является формирование коллективной ответственности за обращение с оружием. В реальной служебно-боевой деятельности одиночные действия сотрудника практически всегда вписаны в контекст групповой работы (следственно-оперативная группа, патруль, группа задержания). Поэтому воспитательная составляющая огневой подготовки должна включать упражнения, в которых ошибка одного курсанта (например, преждевременное снятие с предохранителя) влечёт последствия для всей учебной группы, не дисциплинарные, а именно моральные, через публичный разбор и коллективное принятие мер профилактики. В русле этой логики воспитательный эффект возникает не тогда, когда курсант боится наказания, а когда он не хочет подвести товарищей и осознаёт важность его умений для товарищей.

Следующим рассматриваемым ключевым вызовом для современной системы подготовки сотрудников ОВД выступает так называемая «цифровая гигиена» в контексте огневой подготовки. Воспитательная составляющая дисциплины должна давать курсанту иммунитет против деструктивных интернет-трендов, которые романтизируют неконтролируемое

применение оружия, формируют культ «одинокого стрелка» или, напротив, демонизируют любой выстрел со стороны представителя власти. На кафедрах огневой подготовки целесообразно внедрение специального раздела, в рамках которого анализируются реальные случаи (на основе материалов служебных проверок) как правомерного, так и неправомерного применения оружия сотрудниками полиции за последние три года. Анализ должен быть бескомпромиссным, где преподавательский состав совместно с обучающимися разбирают не только правовые ошибки, но и нравственные тупики, в которые попадал сотрудник перед выстрелом. Как показывает практика Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, курсанты, прошедшие данный факультативный блок, на 55% реже попадают в ситуации дисциплинарных взысканий, связанных с нарушением правил обращения с оружием, в период первичной стажировки в территориальных органах. Иными словами, воспитание через анализ чужих трагических ошибок оказывается эффективнее, чем позитивное морализаторство.

Структурно воспитательная работа в рамках дисциплины «Огневая подготовка» должна быть встроена в общую систему воспитательной деятельности ВУЗа МВД России, но при этом сохранять свою специфику. Если на занятиях по служебной этике акцент делается на общих ценностях и нормах, то на занятиях по огневой подготовке эти ценности проходят проверку на прочность в экстремальных условиях. Следовательно, преподаватель кафедры огневой подготовки должен обладать не только высокой стрелковой подготовкой и методической компетенцией, но и психолого-педагогической подготовкой, позволяющей распознавать начальные признаки моральной деформации у курсантов, например, чрезмерный цинизм при обсуждении реальных служебных ситуаций, отсутствие сомнений в ситуациях моральной неопределённости, подчёркнутое пренебрежение к правовым ограничениям. В этой связи в программу повышения квалификации преподавателей огневой подготовки целесообразно включить модули по конфликтологии и профессиональной этике, а не только по технической составляющей стрельбы, при этом важно рассмотреть вопрос о привлечении сотрудников смежных кафедры к проведению таких учебных занятий (например преподавателей дисциплины «Профессиональная этика и служебный этикет»).

Отдельного рассмотрения заслуживает воспитательная функция экзамена по огневой подготовке. В большинстве ВУЗов МВД России экзамен сводится к выполнению нормативов и упражнений контрольных стрельб, что полностью нивелирует его воспитательный потенциал. Представляется продуктивным введение в экзаменационный билет ситуационной задачи, в которой курсант или слушатель должен не только поразить мишень, но и письменно (или устно) обосновать своё решение с позиции законодательства и профессиональной морали. Например: «Нарушитель с ножом находится в двух метрах от заложника. Вы имеете возможность произвести выстрел на поражение. Обоснуйте решение, учитывая риск поражения заложника и статью 23 закона «О полиции». Включение такого задания переводит экзамен из чисто технического в инновационный способ профессионально-нравственной идентификации [4, С. 224]. Первые результаты нашей апробации такой модели показали, что курсанты воспринимают экзамен как более справедливый и значимый, а количество неудовлетворённых обучающихся полученными результатами на 40%. Кроме того, благодаря такой практике, у выпускников формируется устойчивая внутренней позиция, где огневая подготовка становиться не только технической составляющей профессионального становления, но и формирует внутреннюю ответственность перед собой и окружающим, что и является прямым воспитательным эффектом.

Нельзя игнорировать и гендерный аспект воспитательной составляющей огневой подготовки. С каждым годом в ВУЗах МВД России увеличивается доля курсанток, и их психологические реакции на обращение с оружием, на ситуации морального выбора могут отличаться от традиционных мужских реакций. Воспитательная работа не должна сводиться к унификации или игнорированию этих различий. Напротив, преподавательский опыт сотрудников кафедры показывает, что курсантки чаще зацикливаются на правовых последствиях выстрела и дольше принимают решение в ситуациях с заложниками, но при этом реже принимают импульсивные решения и как результат совершают меньше неправомерных выстрелов. Преподавателю кафедры огневой подготовки важно не оценивать эти особенности как недостаток, а использовать их для балансировки групповой динамики, где курсанты-юноши учатся у девушек правовому осознанию своих действий, девушки у юношей скорости принятия решений. Воспитательная цель в данном контексте заключается в формировании не универсального «суперсолдата», а нравственно зрелого специалиста, способного к коллективным действиям с учётом индивидуальных психофизиологических особенностей каждого члена группы.

Выводы. В заключение следует подчеркнуть, что воспитательная составляющая дисциплины «Огневая подготовка» не является факультативной надстройкой или «нагрузкой сверх программы». Это органическая, имманентная часть подготовки сотрудника ОВД, без которой технически правильная стрельба превращается в опасную игру с оружием. Анализ актуальной ведомственной литературы за 2022-2025 годы, а также проводимые нами исследования в данном направления показывают, что наиболее успешные педагогические практики кафедры огневой подготовки уже перешли от декларативного патриотизма к системной интеграции воспитательных задач в каждое практическое занятие, каждое упражнение, каждую контрольную точку. Тем не менее остаются нерешёнными проблемы методического сопровождения, подготовки преподавательского состава и, главное, создания единой межведомственной базы ситуационных задач с моральной дилеммой, которая была бы доступна всем кафедрам огневой подготовки системы МВД России. Без решения этих задач любые разговоры о воспитательной составляющей останутся благими пожеланиями, не способными конкурировать с реальным давлением служебной обстановки.

Литература:

1. Клименко, П.В. Интеграция традиций и инноваций как ресурс патриотического воспитания курсантов вуза / П.В. Клименко // Педагогика и психология образования. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 88-97

2. Михайлов, А.А. Рефлексивные практики на занятиях по огневой подготовке / А.А. Михайлов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – № 2(89). – С. 33-40

3. Полковников, А.В. Психологическая надежность стрелка при применении отечественного оружия в экстремальных условиях / А.В. Полковников, А.З. Гараев // Вестник военного образования. – 2022. – № 4(37). – С. 112-118

4. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к стрельбе в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 223-226

УДК 378.2
кандидат филологических наук, доцент Большак Алла Викторовна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
кандидат филологических наук, доцент Савельева Ольга Геннадиевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА СИНТАКСИЧЕСКИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АРХИТЕКТУРНЫХ ТЕКСТОВ)

Аннотация. В условиях динамичного развития архитектурной практики методология обучения переводу специализированных архитектурных источников требует более детального и комплексного описания. Данная статья посвящена анализу подходов к переводу синтаксических стилистических приемов, которые являются ключевыми элементами архитектурного дискурса. Эффективное применение подобных конструкций обеспечивает целевой аудитории полное понимание существенного содержания представленного материала. В настоящее время учебные пособия, содержащие достаточный объем информации и практических упражнений по переводу синтаксических стилистических приемов, остаются ограниченными в количестве; таким образом, данное исследование восполняет существующий педагогический пробел. Синтаксические стилистические приемы представляют собой сложный лингвистический феномен. Адекватная передача значений эмфатических конструкций в языке перевода часто требует различного рода структурных трансформаций. Данная ситуация обусловлена двумя основными факторами. Во-первых, указанные конструкции не всегда имеют эквивалентные формы в языке перевода. Во-вторых, даже при совпадении механизмов их образования в обоих языках структурные модификации часто становятся необходимыми вследствие того, что синтаксически эквивалентная фраза не всегда звучит естественно в переводном варианте. Следовательно, возникает настоятельная необходимость в более подробном описании стратегий перевода указанных конструкций как в научных публикациях, так и в учебной литературе.
Ключные слова: целевая аудитория, профессиональная коммуникация, расщепленное предложение, отрицательная эмфатическая конструкция, эллиптическая конструкция, инверсия.
Annotation. Given the rapid advancement of architectural practice, the pedagogical methodology for teaching the translation of specialized architectural sources requires more comprehensive description. This article examines approaches to translating syntactic stylistic devices that constitute key features of architectural discourse. The effective deployment of such constructions enables target audiences to fully comprehend the substantive content of the material presented. Currently, instructional materials containing sufficient information and exercises on the translation of syntactic stylistic devices remain limited; therefore, this study addresses this pedagogical gap. Syntactic stylistic devices represent a complex linguistic phenomenon. The adequate rendering of emphatic constructions in the target language frequently necessitates various structural transformations. This situation arises from two primary factors. First, these constructions do not always possess equivalent forms in the target language. Second, even when the formation mechanisms coincide in both languages, structural modifications are often necessary because syntactically equivalent phrases do not always sound natural in the translated version. Consequently, there is a pressing need for more detailed descriptions of translation strategies for these constructions in both scholarly publications and instructional materials.
Key words: target audience, professional communication, cleft-sentence, negative-emphatic construction, elliptical construction, inversion.

Введение. Перевод архитектурных текстов представляет собой сложный творческий процесс, требующий не только переводческой компетенции, но и глубоких знаний в узкоспециальной области. Основной характеристикой таких источников является наличие терминологических единиц, посредством которых осуществляется описание концептов, непосредственно связанных с архитектурной проблематикой. Стилистические приемы, включая синтаксические конструкции, также встречаются в архитектурных текстах, обеспечивая целевой аудитории полное понимание излагаемого материала и вызывая определенные эмоциональные реакции [6, С. 3877]. Полноценное воспроизведение на другой язык предложений, отличающихся определенной степенью экспрессии, возможно при условии четкого понимания переводчиком исходного высказывания и наличия у него глубоких познаний синтаксических норм обоих языков.

Объектом исследования являются стилистические особенности архитектурных текстов; предметом – синтаксические конструкции, характеризующиеся повышенной выразительностью и отражающие авторскую интенцию [3, С. 122].

Целью исследования является выявление синтаксических стилистических приемов, наиболее часто встречающихся в англоязычных архитектурных текстах, и описание методов их перевода на русский язык. Для достижения поставленной цели решены следующие задачи: 1) проанализировать отобранные источники с целью выявления эмфатических структур; 2) отобрать конструкции, характеризующиеся наибольшей частотностью в архитектурных текстах; 3) определить способы перевода данных синтаксических стилистических приемов на язык перевода. Исследование проводилось методом сплошной выборки, а также квантитативным и компаративным методами.

Актуальность исследования обусловлена недостаточным количеством учебных пособий, содержащих информацию о переводе синтаксических стилистических приемов и упражнений для развития соответствующих навыков. Данное исследование восполняет существующий пробел в педагогической литературе относительно принятия переводческих решений при работе с синтаксическими конструкциями, которые используются для достижения стилистического эффекта. Материалом исследования послужили архитектурные тексты различных жанров.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов при разработке новых образовательных программ для подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а также при создании учебных пособий по переводу, предназначенных как для студентов, так и для специалистов в области архитектуры.

Изложение основного материала статьи. Синтаксические стилистические приемы представляют собой сложный лингвистический феномен, требующий особого внимания при переводе. Переводчик не всегда может обеспечить эквивалентность на синтаксическом уровне, что обусловливает необходимость структурных трансформаций. Данная ситуация возникает по следующим причинам: во-первых, эти конструкции не всегда имеют эквивалентные формы в языке перевода; во-вторых, даже при совпадении механизмов их образования в обоих языках необходимы модификации, поскольку синтаксически эквивалентная фраза не всегда звучит естественно в переводе. Особенно это актуально при использовании инструментов искусственного интеллекта в процессе обучения профессионально ориентированных переводчиков [4, С. 63]. Несмотря на то что ИИ является полезным образовательным инструментом [1, С. 10], его применение при переводе специализированных текстов не может полностью заменить знания и навыки, приобретаемые студентами в процессе вузовской подготовки.

После анализа архитектурных источников с целью выявления синтаксических стилистических приемов, посредством которых выделяются наиболее значимые элементы сообщения [5, С. 99], были отобраны примеры, представляющие интерес с точки зрения подходов к их переводу. Следует отметить, что при переводе одного и того же текстового сегмента возможны вариативные подходы [7, С. 567].

Итак, рассмотрим **расщепленное предложение (Cleft sentence**), которое в английском языке представлено конструкцией *It + to be + noun phrase + relative clause*:

Concrete is made of aggregate, gravel, cement, sand and water. *It is the variable proportional quantities of these materials that give* concrete its intrinsic strength. – В состав бетона входят заполнители, гравий, цемент, песок и вода. *Именно переменные пропорциональные количества этих материалов придают* бетону повышенную прочность.

Расщепление предложения акцентирует внимание на важности соблюдения пропорций компонентов, используемых при производстве связующего вещества – одного из основных строительных материалов.

Следующая конструкция, представляющая интерес – **псевдо-расщепленное предложение (Pseudo-cleft sentence)**. Данная конструкция начинается с вопросительного слова *what*, за которым следует предикативное ядро (подлежащее и сказуемое), а затем информация, являющаяся фокусом всего высказывания. В большинстве случаев такие эмфатические предложения переводятся на русский язык аналогичной моделью, однако переводчик может прибегнуть к деэмфатизации при условии сохранения семантического содержания:

What is certain is that land in such a location has always been at a premium. – *Безусловно,* земля в таком месте всегда пользовалась большим спросом.

В данном случае расщепление было воспроизведено с помощью наречия *безусловно*, служащего индикатором важности последующей информации.

Особого внимания заслуживают **эллиптические конструкции**, в которых опускается сказуемое или другие значимые члены. Такие предложения отличаются не только выразительностью, но и лаконизмом:

Once a thriving commercial and cultural hub, this area fell on hard times in the 1970s and ’80s. – *Некогда процветающий коммерческий и культурный центр*, в 1970-х и 1980-х годах этот район переживал тяжелые времена.

В этом примере наречие *once*, используемое в функции обстоятельства времени, целесообразно перевести его эквивалентом *некогда*, которое придает всему русскому предложению определенный колорит и в некоторой степени драматизм, указывая на то, что раньше ситуация с описываемым объектом была куда более благоприятная. Следует отметить, что перевод эллиптических конструкций варьируется в зависимости от типа опущенного члена предложения.

С точки зрения перевода также интересна отрицательная эмфатическая конструкция типа **not only… but …**, подчеркивающая равную значимость обоих упоминаемых концептов, она характеризуются наибольшей степенью частотности употребления в архитектурных текстах абсолютно всех жанров. Представленный ниже пример является наглядным подтверждением того, как можно более понятно и доступно донести до аудитории ту или иную мысль:

The goal of the new law is *not only* to increase housing options for all incomes in high-growth areas *but* also to promote regional integration of housing and transportation. – Цель нового закона состоит *не только в том, чтобы* расширить возможности обеспечения жильем представителей всех слоев населения в быстроразвивающихся районах, *но и* в том, чтобы содействовать региональной интеграции жилых массивов и транспортного сообщения.

Также достаточно часто в текстах по архитектуре встречаются предложения с **инверсией**, которые отличаются эмоциональной насыщенностью и привлекают внимание читателя к конкретному сегменту высказывания. В предложении, которое мы выбрали в качестве примера, синтаксическая эмфаза реализуется двумя способами: использованием вспомогательного глагола *did* перед смысловым глаголом и вынесением послелога *off* в препозицию, что придает речи определенную динамику:

They *did know* where they were, and the map was once more consulted, and the thing seemed simpler than ever, and *off they started* for the third time [8, P. 76]. – *Зная*, где они находятся, они сверились еще раз с планом, убедились, что все затруднения не стоят ломаного гроша, *и начали свой поход* в третий раз [2, С. 81].

Переводчик выбрал нейтральную модель в русском варианте, что, однако, не изменяет семантическое содержание высказывания.

Эмфатическая конструкция *As fanciful as it might seem* в следующем примере используется автором для того, чтобы подчеркнуть необычный характер описываемой ситуации, сложившейся в сфере строительства многофункциональных жилых комплексов – высоток, представляющих собой самодостаточные объекты, отличающиеся совокупностью различных инфраструктурных характеристик, обеспечивающих максимально комфортное проживание резидентам.

As fanciful as it might seem, the vertical village has some attractive selling points. – *Каким бы странным это ни казалось*, но вертикальная деревня имеет ряд коммерчески привлекательных особенностей.

Как видно из этого предложения, фраза, составленная путем сочетания союза *as*, используемого в данном контексте в уступительном значении, прилагательного *fanciful* и модального глагола *might*, выражающего возможность или вероятность какого-либо события, усиливает авторскую позицию по отношению к рассматриваемому им концепту.

В рамках нашего исследования также целесообразно упомянуть и подходы к переводу такого синтаксического приема, как анафора.

I like this house because of *its* scale, *its* beauty, *its* decoration and *its* craftsmanship. – В этом доме мне нравится абсолютно все: *и* масштабность, *и* красота, *и* отделка, *и* мастерство его создателей.

В данном случае четырехкратный повтор структуры, начинающейся с притяжательного местоимения *its*, позволяет сфокусировать внимание реципиента на характеристиках здания, которые, по мнению автора, наиболее выгодно отличают его от других подобных сооружений. Перифраз первой части предложения – *В этом доме мне нравится абсолютно все*, сопровождаемый структурной трансформацией, позволяет обобщить последующие элементы сообщения.

При этом, как уже отмечалось выше, подходы к переводу одного и того же эмоционально окрашенного сегмента предложения могут различаться в зависимости от того, какую синтаксическую структуру предпочтёт переводчик. Так, анафору в рассматриваемом нами примере можно перевести и с помощью парного подчинительного союза *как …, так и*:

В этом доме мне нравится *как* его масштабность *и* красота, *так и* отделка *и* мастерство его создателей.

Подчеркнуть смысловой оттенок наиболее значимого отрезка высказывания также можно с помощью структур с наречием *ever*, которое в утвердительных предложениях в сочетании с наречием в сравнительной степени используется в компаративной функции. Рассмотрим этот случай на следующем примере:

Unless architectural profession and schools of architecture are prepared to look outwards, our standing in research could slip *ever lower*. – Если архитекторы и архитектурные школы не будут ориентироваться на последние мировые тенденции, мы рискуем утратить свой авторитет в исследовательском сообществе.

Здесь следует отметить, что английская эмфатическая конструкция *ever lower* имеет в русском языке в нейтральную формулировку, что, впрочем, не меняет сути исходного высказывания.

Выводы. Синтаксические стилистические приемы являются эффективным средством усиления выразительности, акцентируя внимание реципиента на наиболее значимых элементах исходного текста. Архитектурные тексты, независимо от их жанровой принадлежности, могут содержать подобные конструкции. Задача переводчика состоит в подборе варианта, соответствующего не только синтаксическим, но и лексико-грамматическим нормам языка перевода. Следовательно, для глубокого освоения студентами методов перевода стилистически маркированных структур необходимо обучить их анализировать различные варианты их воспроизведения на языке перевода с четким аргументированием выбранного подхода.

Литература:

1. Аксютенкова, Л.Г. Межкультурная компетенция через киноконтент с AI-поддержкой в неязыковом профессиональном образовании / Л.Г. Аксютенкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88 (3). – С. 10-12
2. Джером К.Дж. Трое в лодке, не считая собаки (пер. М. Донского) / К. Дж. Джером. – Екатеринбург: Артель, 2024. – 272 с.
3. Жандарова, А.В. Анализ использования идиом в современном китайском романе (на примере произведения Мосян Тунсю «Система «Спаси-Себя-Сам» для главного злодея» / А.В. Жандарова, С.Н. Семенова, Д.Д. Тертычко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 2-2. – С. 121-124
4. Кодрле, С.В. Искусственный интеллект в освоении профессиональных компетенций переводчика / С.В. Кодрле // Актуальные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных статей. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т. – 2025. – С. 59-68
5. Пушинина, И.В. К вопросу о расщепленных предложениях с начальным вопросительным словом в современном английском языке / И.В. Пушинина // Альманах современной науки и образования. – 2017. – № 2 (116). – С. 97-99
6. Семерджиди, В.Н. Каламбур как разновидность языковой игры (на материале англоязычных медиатекстов, посвященных выходу Великобритании из ЕС) / В.Н. Семерджиди // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14. – № 12. – С. 3876-3879
7. Стрельцов, А.А. Вариативность перевода художественного текста (на примере переводов романа М. Твена «Приключения Гекльберри Финна» на русский язык) / А.А. Стрельцов // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2023. – Т. 42. – № 3. – С. 566-575
8. Jerome, K.J. Three Men in a Boat / K.J. Jerome. – Great Britain. Wordsworth editions. 2008. – 336 p.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Боташева Мадина Юсуфовна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ЯЗЫКОВОГО КОНСУЛЬТАНТА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В данной теме описывается языковой метод, основанный на принципах целостного подхода и консультирования. Он рассматривает обучающихся как комплексные личности, требующие от преподавателя внимания к их интеллектуальным, эмоциональным, физическим и инстинктивным аспектам. Метод направлен на снижение страхов перед ошибками и новым опытом, путем создания безопасной среды, где преподаватель выступает в роли языкового консультанта. Обучение базируется на работе с аутентичными материалами: обучающиеся первоначально общаются и знакомятся на родном языке, далее преподаватель помогает им формулировать фразы на целевом языке в процесс диалога. Данный способ обучения становится основным процессом взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Взаимодействие строится на взаимопонимании и доверии, фокусируя процесс на совместной работе, а не доминировании одной из сторон. Родной язык используется как переходный этап к целевому языку, который постепенно занимает его место. Суть данного метода строится на создании самостоятельного и заинтересованного обучающегося, а непросто в передаче знаний и навыков. Развивая способность к самоанализу и оценке, преподаватель закладывает фундамент для постоянного роста и самообучения, выходящего за пределы аудитории. Студенты учатся принимать ошибки как ценный опыт, а не как препятствие, будучи в активном поиске пути для самостоятельного улучшения своих языковых навыков.

Ключевые слова: целостное обучение, консультирование, языковой консультант, целевой язык, стенограмма, психологическая безопасность, эквиваленты, рефлексия, творческое мышление, критическое мышление, транскрибирование.

Annotation. This topic describes a language method based on the principles of a holistic approach and counseling. It views learners as complex individuals, requiring the teacher to address their intellectual, emotional, physical, and instinctual aspects. The method aims to reduce fear of mistakes and new experiences by creating a safe environment where the teacher acts as a language consultant. Teaching is based on working with authentic materials: learners initially communicate and become acquainted in their native language, then the teacher helps them formulate phrases in the target language through dialogue. This teaching method becomes the primary interaction between the teacher and learners. Interaction is built on mutual understanding and trust, focusing on collaboration rather than the dominance of one party. The native language is used as a transitional stage to the target language, which gradually takes its place. The essence of this method is based on creating an independent and motivated learner, rather than simply transferring knowledge and skills. By developing the ability for self-reflection and evaluation, the teacher lays the foundation for continuous growth and self-learning beyond the classroom. Students learn to embrace mistakes as valuable experiences rather than obstacles, actively seeking ways to improve their language skills independently.

Key words: holistic learning, counseling, language consultant, target language, transcript, psychological safety, equivalents, reflection, creative thinking, critical thinking, and transcription.

Введение. Преподаватель приобретает особое значение как языковой консультант в обучении студентов неязыковых вузов в связи с современными требованиями к профессиональной компетенции и межкультурной коммуникации. Вместо того чтобы просто передавать знания по традиционной системе и методу, консультативный подход вовлекает студентов в процесс обучения, делая акцент на индивидуальную заинтересованность каждого студента и его способностей уверенно применять знания в профессиональной сфере и повседневной жизни. Ключевыми аспектами роли преподавателя как консультанта основанного на педагогической практике обучения иностранных языков в неязыковых вузах являются: формирование персональной характеристики обучаемого с целью разработки индивидуализированного образовательного

маршрута; создание комплексного профиля студента для обеспечения адаптивного подхода к его обучению; Разработка индивидуальной модели обучающегося как основы для конструирования персонализированной образовательной программы [1].

Разработка индивидуальной системы обучения.

На основе глубокого анализа преподаватель дает возможность студенту составить персонализированный, индивидуальный план процесса обучения. Это не просто стандартная система обучения, а гибкая система, которая включает в себя:

- Подбор специализированных материалов: достоверных статей по специальности, профессиональная документация, видеоматериалы.
- Определение ключевых навыков. К примеру, для инженера может выступать изучение технической литературы и написания отчетов, а для менеджера – первостепенным навыком является ведение переговоров и деловой переписки.
- Решение перспективных задач стимулирует студентов к более активной деятельности и достижению результатов.

Поддержка и оценка результатов – это ключевая функция консультирования. Преподаватель выступает в роли эксперта, с помощью которого обучающийся может решить конкретные языковые задачи.

- Исправление неточностей: Преподаватель не только корректирует ошибки в тексте, но и разъясняет их причины, предлагает альтернативные варианты корректировки и предоставляет новые задания для закрепления материала.
- Консультирование: Помощь в написании эссе, курсовых и дипломных работ на изучаемом языке, корректировка текстов, подбор лексики и стилистики.
- Подготовка к публичному выступлению: Повторение докладов, помощь в подготовке презентаций и сопутствующих материалов на иностранном языке.

Главная задача языкового консультирования заключается в том, чтобы дать обучающимся возможность самостоятельно контролировать процесс своего обучения. В рамках этого подхода преподаватель обучает студентов применять цифровые инструменты, такие как онлайн словари и специализированные онлайн сервисы для проверки грамматических и лексических знаний. Осваивать методы самостоятельного анализа собственных речевых и письменных произведений, оценивать свои достижения и при необходимости корректировать стратегию обучения [2].

В условиях неязыкового вуза роль преподавателя, выступающего в качестве языкового консультант, становится основополагающей. Она позволяет сформировать у обучающихся не просто набор теоретических знаний об изучаемом языке, а действенный инструмент для решения конкретных профессиональных задач. Данный подход способствует становлению профессиональной личности, способному к непрерывному развитию и самообразованию для успешной коммуникации в международной профессиональной среде.

Данная методика обучения призывает преподавателей воспринимать своих студентов как целостные личности. Такой подход к обучению предполагает, что преподаватель должен учитывать не только интеллектуальный аспект студента, но и иметь представление о том, как его чувства, физические реакции, инстинктивные защитные механизмы и желание учиться взаимосвязаны. Языковое обучение, организованное в формате сообщества, базируется на более широких принципах консультирования. Обучающиеся нередко испытывают дискомфорт и даже страх перед началом обучения. Изменения, связанные с процессом обучения, а также опасение показаться некомпетентными, могут вызывать у них тревогу. Одним из эффективных способов преодоления этих страхов является трансформация роли преподавателя в языкового консультанта [3].

Роль языкового консультанта не сводится к наличию психологического образования. Скорее, это специалист, обладающий глубоким пониманием специфических трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при освоении иностранного языка. Преподаватель, демонстрирующий такую эмпатию, способен установить доверительные отношения со студентами. Его чуткое отношение к их опасениям позволяет эффективно управлять негативными эмоциями и трансформировать их в мотивацию для дальнейшего учебного процесса.

Каковы основные характеристики процесса преподавания/обучения?

На начальных этапах обучения студенты, как правило, общаются на своем родном языке с преподавателем. Преподаватель выступает в роли посредника, помогая им формулировать мысли и предлагая пошаговый перевод на изучаемый язык. Эти переведенные фрагменты фиксируются и при последующем прослушивании создают впечатление естественной, беглой речи.

Позднее создается письменная версия диалога, где под словами на целевом языке указываются их эквиваленты на родном.

Обучающиеся выполняют задания порученные преподавателем, на основе грамматических правил, работа над речью и правильным произношением определенных фраз, и построение предложений из новых слов. Такие способы обучения способствуют более углубленному запоминанию и освоению языка, при самостоятельном построении. В процессе обучения студентам представляется возможность проявлять свои эмоции, что дает преподавателю лучше изучить потребности обучающихся.

Для создания благоприятной учебной среды способствующей интересному и занимающему процессу обучения, следует живое вовлечение, предоставления обучающимся проявления собственной инициативы в процесс обучения. Одним из таких способов достижения поставленных целей, позволить обучающимся самостоятельно вести диалог.

Для продуктивного освоения языка, необходимо уметь сфокусировать свое внимание на наиболее важных моментах. Важным элементом изучения языка, является рефлексия, которая проявляется в процессе обучения несколькими способами: при анализе языка во время прослушивания чтения преподавателем перевода и при усвоении нового материала на более глубоком уровне [4].

В процессе преподавания языка, динамика взаимодействия преподавателя с обучающимися постоянно меняется. Это происходит в течение всего цикла обучения. В таких случаях преподаватель выступает в роли помощника, помогая им формулировать свои мысли на изучаемом языке. Он может даже отойти в сторону, чтобы наблюдать общение между самими студентами. В другие моменты преподаватель активно направляет процесс, давая четкие инструкции. На протяжении всего занятия преподаватель организует учебную деятельность, но на более поздних этапах студенты могут начать брать на себя больше ответственности за этот процесс.

Групповое изучение языка не фокусируется исключительно на студентах или преподавателе. Вместо этого оно основано на активном обмене между ними, где и преподаватель, и студенты совместно принимают решения в учебной среде.

Создание прочных связей как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами имеет огромное значение. В атмосфере взаимного доверия студенты могут преодолеть страх и неуверенность, что способствует их готовности к обучению. Студенты могут учиться как друг у друга, так и у преподавателя. В результате может развиться дух сотрудничества, а не соперничества [5].

Как учитываются интересы обучающихся?

В рамках обучения на основе коммуникации считается очень важным реагировать на интересы обучающихся. Одним из регулярных мероприятий является предложение обучающимся высказать свои интересы по отношению к изучаемому предмету. Преподаватель внимательно выслушивает и отвечает на каждое замечание. С течением процесса обучения, преподаватель начинает понимать эмоции обучающихся и таким образом помогает преодолеть негативные барьеры, которые в противном случае могли бы помешать их дальнейшему изучению языка.

Восприятие языка и культуры в процессе обучения.

В процессе обучения преподаватель работает над укреплением отношений и доверия к изучаемому языку.

На начальном этапе обучения, когда студенты только начинают осваивать новый язык, они часто сами выступают в роли создателей учебного контента. Это происходит потому, что именно они определяют, какие языковые навыки и знания им необходимы для достижения своих целей. По мере того, как учащиеся набираются уверенности, преподаватель может взять на себя роль разработчика учебных материалов или использовать готовые пособия из опубликованных источников.

В процессе занятий особое внимание уделяется отработке конкретных грамматических структур, правильному произношению и освоению лексики, опираясь на языковой материал, который был самостоятельно сформирован студентами. На начальном этапе приоритет отдается развитию навыков аудирования (понимания на слух) и говорения. В дальнейшем эти навыки подкрепляются и углубляются через чтение и письмо.

Роль родного языка в процессе обучения?

На начальном этапе использование родного языка повышает чувство защищенности обучающихся. Цель использования родного языка заключается в создании моста от знакомого к незнакомому. По возможности, к транскрибированным словам целевого языка приводятся дословные эквиваленты на родном языке. На более поздних этапах, конечно, использование целевого языка становится все более распространенным. К тому времени, когда обучающиеся переходят на III и IV этапы, в их разговорах остается мало слов и фраз на родном языке. В аудитории, где обучающиеся говорят на разных родных языках, разговоры с самого начала ведутся на целевом языке.

Смысл разъясняется другими способами, например, с помощью пантомимы, картинок и использования синонимов целевого языка.

Как проводится оценка?

В рамках методики обучения языку в неязыковых вузах существует предписанная форма оценивания обучающихся, но любая оценка должна отражать полученные знания в процессе обучения. Если, например, университетский курс завершается тестом, преподаватель должен убедиться, что студенты готовы продемонстрировать свои знания.

Тесты, которые преподаватели составляют во время занятий, скорее всего, будут проверять комплексное владение языком, а не отдельные его элементы. Студенты будут выполнять задания, требующие связного изложения мыслей (например, написание абзаца или устное собеседование), а не отвечать на вопросы, касающиеся только одного аспекта языка.

Таким образом, после всей проделанной работы, преподаватели будут стремиться к тому чтобы студенты могли сами оценивать свои знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения.

Реакция преподавателей на ошибки обучающихся.

Грамотный руководитель в области своего языка никогда не должен проявлять жесткую реакцию на неточные действия обучающегося. Одним из таких способов является переформулировка ошибки обучающегося, то есть правильная коррекция, неправильных изъяснений обучающегося не привлекая дополнительного внимания. Такой метод помогает поддержать уважительное отношение между преподавателем и обучающимся.

Предоставляя обучающимся возможность выбирать, что и когда говорить, обучающиеся могут взять на себя ответственность за свое собственное обучение. Обучающихся просят поддерживать беседу, используя их родной язык или язык, общий для группы. В многоязычных группах, где нет общего языка, необходимо использовать другие средства [6].

Например, обучающиеся могут использовать жесты, чтобы донести смысл своих слов. После каждого высказывания на родном языке или использования жеста преподаватель переводит то, что обучающийся говорит или изображает, на язык перевода. Преподаватель раздает обучающимся перевод на язык перевода в виде фрагментов соответствующего размера. Каждый фрагмент записывается, и обучающиеся получают окончательную запись, содержащую только язык перевода.

Транскрипция.

Преподаватель расшифровывает записанный разговор студентов на изучаемом языке. Каждому студенту предоставляется возможность перевести свои высказывания, и преподаватель пишет эквивалент на родном языке под словами на изучаемом языке. Учащиеся могут скопировать стенограмму после того, как она будет полностью написана на доске или на большом листе бумаги формата плаката, или преподаватель может предоставить им копию.

Стенограмма служит основой для будущих занятий. Если используется бумага формата плаката, стенограмма может быть вывешена в адутории для последующего ознакомления и в целях повышения безопасности обучающихся.

Выводы. Рассмотренная нами методика преподавания языка базируется на общечеловеческих принципах и глубоком исследовании процесса, перенося акцент с механического заучивания грамматики, лексики, на всестороннее развитие личности учащегося и формирование благоприятного психологического климата. В противовес классическим моделям, где преподаватель играет роль жесткого наблюдателя, здесь он трансформируется в чуткого и внимательного наставника, и помощника, создающего атмосферу доверия и безопасности.

Ключевым преимуществом данной системы является ее комплексность: она гармонично сочетает когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты обучения. Применение спонтанных тем в качестве основы материала не только стимулирует внутреннюю мотивацию и чувство ответственности студентов, но и максимально адаптирует учебный процесс под их реальные жизненные потребности. Ориентация на взаимопомощь вместо конкуренции укрепляет доверительные связи в коллективе, что критически важно для преодоления языковых барьеров [7].

Итак, описанный подход выступает действенной альтернативой устаревшим педагогическим практикам. Чтобы внедрить его успешно, преподавателю требуется не только глубокое знание предмета, но и развитые навыки эмпатии, адаптивности и групповой динамики, что в совокупности превращает образовательный процесс в осмысленное и психологически комфортное совместное действие.

Литература:

1. Артемьева, О.А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации: монография / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд; О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд; М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Тамб. гос. техн. ун-т". – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2015. – ISBN 5-8265-0357-2. – EDN QROJLH

2. Кувшинова, Г.П. Формирование навыков устной речи студентов посредством пересказа текста в процессе обучения английскому языку / Г.П. Кувшинова, Э.К. Текеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 156-158. – EDN ECXYOL
3. Кувшинова, Г.П. Формирование коммуникативного минимума при обучении иноязычному общению / Г.П. Кувшинова // Тенденции развития науки и образования. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский гос. ун-т, 2022. – № 86-5. – С. 106-108
4. Кувшинова, Г.П. Основные принципы обучения иностранному языку посредством игровых технологий / Г.П. Кувшинова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург: Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 5(195). – С. 207-209
5. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2005. – 114 с. – EDN SIGMAP
6. Тамбиева, С.И. Формирование коммуникативного подхода на основе аудио- лингвального и аудио-визуального методов обучения английскому языку с применением интернет-ресурсов / С.И. Тамбиева // Алиевские чтения: Материалы научной сессии, Карачаевск, 15-20 апреля 2024 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2024. – С. 137-141. – EDN DCSXVN
7. Тамбиева, С.И. Способы смешанного обучения при преподавании английского языка / С.И. Тамбиева, М. Шидакова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 6(220). – С. 417-420. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2023.06.p417-420. – EDN ZDIQNW

Педагогика

УДК 37.091.3:57 (045)
магистрант Буданов Даниил Васильевич
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 СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЗНАНИЙ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ЭВОЛЮЦИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДОВ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у старшеклассников системы знаний о закономерностях эволюции в условиях перехода от репродуктивного обучения к активной учебно-познавательной деятельности. Обоснована необходимость использования методов, стимулирующих самостоятельное мышление. Они позволяют обучающимся открывать эволюционные механизмы в процессе обучения. Представлена классификация методов осуществления учебно-познавательной деятельности с конкретными методическими примерами: эвристическая беседа, моделирование естественного отбора, анализ первоисточников, конструирование филогенетических деревьев, исследовательские мини-проекты. Описана поэтапная методика, включающая мотивационный, формирующий и оценочный этапы. Представлена апробация в педагогическом эксперименте с участием 60 обучающихся факультета среднего профессионального образования. Результаты свидетельствуют, что системное применение проблемно-поисковых и исследовательских методов обеспечило значительное повышение когнитивных, диагностических и операциональных показателей. В экспериментальной группе полным определением понятия эволюция владели 85% обучающихся против 60%. В контрольной, аргументированное объяснение причинно-следственных связей дали 72% против 40%, успешно применили знания в новой ситуации 68% против 35%. Сделан вывод об эффективности предложенной методики для формирования глубоких, осознанных знаний об эволюционных закономерностях, развития критического мышления и научного мировоззрения обучающихся.
Ключевые слова: закономерности эволюции, методы обучения биологии, учебно-познавательная деятельность, старшеклассники, проблемно-поисковые методы, исследовательский метод, естественный отбор.
Annotation. The article discusses the problem of forming a system of knowledge about the laws of evolution in high school students in the context of the transition from reproductive learning to active educational and cognitive activities. The necessity of using methods that stimulate independent thinking is substantiated. These methods allow students to discover evolutionary mechanisms during the learning process. The article presents a classification of methods for conducting educational and cognitive activities, including specific methodological examples such as heuristic discussions, modeling of natural selection, analysis of primary sources, construction of phylogenetic trees, and research mini-projects. A step-by-step methodology is described, including motivational, formative, and evaluative stages. The methodology was tested in a pedagogical experiment involving 60 students from the Faculty of Secondary Vocational Education. The results show that the systematic use of problem-solving and research methods significantly improved the students' performance.
Key words: patterns of evolution, methods of teaching biology, educational and cognitive activity, high school students, problem-based search methods, research method, natural selection.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Формирование опыта творческой деятельности обучающихся при изучении объектов живой природы в среде технопарка»

Введение. В условиях модернизации средней школы особое значение приобретает не столько трансляция готовых знаний, сколько вооружение обучающихся методами их самостоятельного добывания. Курс общей биологии в 10-11 классах, базируется на эволюционном учении – теоретическом стержне всей биологической науки. Знания о закономерностях эволюции (движущих силах, направлениях, результатах эволюционного процесса) имеют высокий мировоззренческий потенциал. Однако традиционное обучение зачастую сводится к репродуктивному усвоению материала, оставляя невостребованным познавательный потенциал старшеклассников [2; 3; 8]. Решение данной проблемы видится в

целенаправленном использовании методов организации учебно-познавательной деятельности, активизирующих самостоятельное мышление и позволяющих обучающимся «открывать» эволюционные закономерности в процессе активного обучения.

Изложение основного материала статьи. Знания о закономерностях эволюции представляют собой сложную иерархическую систему. Вслед за ведущими методистами, мы рассматриваем эволюционные знания как совокупность сведений о необратимом историческом развитии органического мира, его причинах, механизмах и результатах [4; 5]. Ключевыми элементами этой системы выступают: теория эволюции Ч. Дарвина, синтетическая теория эволюции, понятия микро- и макроэволюции, учение о виде и видообразовании, закономерности действия естественного отбора, закономерности адаптациогенеза [6; 7].

Возрастные особенности старшеклассников (ранний юношеский возраст) характеризуются развитием теоретического мышления, стремлением к обобщениям, поиску причинно-следственных связей, мировоззренческих ориентиров. Это создает благоприятную почву для перехода от простого запоминания эволюционных фактов к пониманию закономерностей эволюционного процесса. Познавательная деятельность старшеклассников приобретает исследовательско-поисковый характер [1]. Учет этих особенностей требует смены приоритетов с информационно-репродуктивных методов на проблемно-поисковые и исследовательские. В совокупности данные методы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Методы осуществления учебно-познавательной деятельности

Методы по источнику знаний	
Название метода	**Краткая характеристика**
Словесные	Эвристическая беседа с провокацией. Вместо рассказа о борьбе за существование, можно спросить: «Ежегодно треска выметывает сотни тысяч икринок. Если бы выжили все, океан тут же превратился вы в рыбу. Какие факторы и как именно отбирают тех, кто выживает?». Это заставляет логически выводить эволюционные закономерности. Семинар-дискуссия. При изучении необратимости эволюции можно устроить «суд времени». Дается тезис: «Может ли кит, вернувшись в воду, снова отрастить жабры, как у рыб?». Через словесную аргументацию обучающиеся самостоятельно выводят эволюционные закономерности. Проблемная лекция. Возможно использование парадоксальных примеров для введения понятия адаптация. «Почему павлиний хвост, казалось бы, противоречащий выживанию, закрепился эволюцией?». Так мы подводим обучающихся к выводам на закономерности полового отбора. Работа с текстом (анализ первоисточников – трудов Ч. Дарвина).
Наглядные	Трансформация статичной картинки в динамическую. При изучении дивергенции можно использовать не просто картинку с разными клювами дарвиновых вьюрков, а схему – «веер» с одним предком в центре. Можно использовать анимацию или серию рисунков, где видно, как один вид растекается по разным пищевым нишам. Визуализация палеонтологических рядов. Для понимания филогенетических закономерностей выстраивают ряд не просто по росту, а по ключевым адаптациям: редукция пальцев, изменение типа зубов. Можно добавить поиск скачка (момента ароморфоза) в этом ряду. Сравнительно-анатомический коллаж. Для изучения конвергенции нужно разметить рядом не схожие по внешности объекты, а их скелеты. Подписать разное происхождение плавников и общую причину сходства. Графическое сжатие информации. Вместо сплошного текста используются графические изображения или модели закона Харди-Вайнберга: воронка, куда выливают мутации и популяционные волны, а вытекает стабильное равновесие.
Практические	Имитационные игры (моделирование естественного отбора). Используется цветной картон (зеленый и красный) в виде каких-либо насекомых. Зеленый фон в виде травы, а обучающиеся – хищники, которым за определенное время нужно собрать насекомых. Результат должен получить следующий: красных собрали, зеленые размножились. Таким образом заметна закономерность движущего отбора. Работа с материализованными моделями. Выдаются группам по два мешочка с «генами», составляют пары аллелей – это иллюстрирует закономерность панмиксии и дрейф генов. Решение эволюционных задач. Раздаются реальные фотографии или муляжи костей животных. Необходимо найти гомологичные элементы. Использование подручных материалом для создания ветвящегося дерева по карточкам с различными признаками – это физически закрепляет понимание монофилии и сестринских групп.
Методы по характеру познавательной деятельности (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)	
Объяснительно-иллюстративный	Лекция-визуализация с опорным конспектом. При объяснении правила необратимости эволюции учитель на доске рисует лестницу, где кистеперая рыба выходит на сушу, становится рептилией, а затем ихтиозавр возвращается в воду. Возможны комментарии: «Обратите внимание: форма тела и плавники вернулись, но жабры – нет. Это суть необратимости». Готовая схема фиксируется. Демонстрация палеонтологических рядов. Например, эволюция хоботных с комментарием учителя о закономерностях адаптивной радиации. Лекция визцализация о конвергенции. Демонстрация изображений аулы, ихтиозавра и дельфина и объяснение причин сходства: «сходство вызвано не родством, а одинаковыми законами гидродинамики в среде – это и есть закономерность конвергенции».
Методы по характеру познавательной деятельности (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)	
Репродуктивный	Тренировочное решение задач на закон Харди-Вайнберга. После объяснения формулировки, обучающиеся решают типовые задачи по образцу: «Подставьте данные, найдите частоту носителей рецессивного аллеля в популяции». Это закрепляет понимание закономерности генетического равновесия. Заполнение сравнительной таблицы. Используя макет таблицы «Доказательства макроэволюции» и перечень объектов, обучающийся действует по алгоритму (1. Назови орган; 2. Определи происхождение; 3. Вывод о родстве) воспроизводят знание о гомологичности органов.

Проблемного изложения	Раскрытие логики Дарвина на Галапагосах. «Представьте: один вид вьюрка попал на острова. Сегодня их более 10 видов с разными клювами. Возникает противоречие: пищи много, но она разная. Как один вид мог превратиться в несколько? Проследим за ходом мыслей Ч. Дарвина…». Учитель пошагово выводит закономерность дивергенции признаков, показывая, как избегание конкуренции вело к расхождению. Обсуждение закона гомологичности рядов Н.И. Вавилова. Ставится вопрос: «Почему у пшеницы и у ржи независимо возникают остистые и безостные формы? Чарльз Дарвин не мог это объяснить. Разберем как Н.И. Вавилов, изучая горы гербарных образцов, пришел к закону…». Имитируется мыслительный процесс ученого, выходя на закономерность параллельной изменчивости родственных видов.
Частично-поисковый (эвристический)	Эвристическая беседа по графикам стабилизирующего отбора. Учитель показывает график смертности новорожденных в зависимости от веса: высокая смертность при очень низком и очень высоком весе. Вопросы по шагам: «Где смертность выше и почему? Особи с каким весом оставят больше потомства? Какую норму реакции будет поддерживать природа?». Обучающиеся самостоятельно выводят суть стабилизирующего отбора. Лабораторная работа по сравнительной анатомии. Раздаются скелеты ящерицы, летучей мыши и дельфина без подписей. Задание: «Раскрасьте одним цветом кости плеча, предплечья и кисти. Ответьте на вопросы: 1) Что общего в строении? 2) Какую функцию выполняют конечности? 3) Сделайте вывод: сходство указывает на общность происхождения или на приспособление к среде?». Обучающиеся через действие проходят к формулировке принципа родства и специализации. Конструирование филогенетического дерева по готовым признакам. Раздаются карточки: «Позвоночник, челюсти, четыре ноги, амниотическое яйцо (Есть/Нет)». Можно также наклеить название групп (миноги, акулы, лягушки, ящерицы, воробьи) на шаблон ветвящегося дерева. Обучающиеся пространственно осваивают закономерность филогенеза и кладогенеза.
Исследовательский	Самостоятельное моделирование дрейфа генов. Задание на мини-исследование с виртуальной лабораторией или с бросанием монет по группам. Проблема: «В маленькой популяции частота аллеля А равна 0,5. Что с ней произойдет через 10 поколений без отбора? Обучающиеся самостоятельно планируют, сколько раз бросить монету (размер популяции), фиксируют результаты в 10 поколениях, строят график и выводят: закономерность генетико-автоматических процессов. Мини-исследование искусственного отбора. Обучающиеся получают семена растения с изменчивым признаком. Задача: «Смоделируйте выведение линии с максимальным опушением за 2 поколения». Обучающиеся формулируют гипотезу, критерии отбора, скрещивания или отбора семян. Итогом становится отчет о проверке закономерности искусственного отбора как аналога естественного.

Системное применение указанных методов позволяет перевести обучающегося из пассивной позиции «объекта» обучения в активную позицию «субъекта» познания, что является ключевым условием формирования глубоких и осознанных знаний о закономерностях эволюции.

Разработанная методика базируется на поэтапном вовлечении старшеклассников в активную познавательную деятельность. Основные элементы методики (целевой, содержательный, процессуальный, результативный), которые были конкретизированы следующим образом.

Целевой компонент предполагает выражение цели и задач.

Цель – формирование системы знаний о закономерностях эволюции как теоретической основе современной биологии и компоненте научного мировоззрения.

Задачи обучения: усвоение содержания эволюционных закономерностей (движущие силы, направления, результаты); понимание механизмов микроэволюции.

Задачи развития: развитие логического и критического мышления, умений устанавливать причинно-следственные связи, анализировать, сравнивать, обобщать, моделировать, вести научную дискуссию.

Задачи воспитания: формирование научного мировоззрения, диалектического понимания развития природы, экологической культуры.

Содержательный компонент был структурирован вокруг ключевых закономерностей: движущие силы эволюции (наследственность, изменчивость, борьба за существование, естественный отбор), формы естественного отбора, механизмы видообразования, закономерности адаптации, направления эволюции (биологический прогресс и регресс).

Процессуальный компонент реализовывался через систему методов, форм и средств, дифференцированных по этапам эксперимента.

Вводный этап (мотивационный). Первый урок был вводной по теме «Учение об эволюции органического мира». Цель – создать «точку удивления» и мотивировать к поиску закономерностей. Использовались следующие формы и методы обучения: Методы: проблемная лекция «Откуда взялось многообразие видов?», эвристическая беседа о значении эволюционных идей.

Основной (формирующий) этап. Предполагал цикл уроков с доминированием активных методов познавательной деятельности.

Урок 1 «История эволюционных идей». Применялись следующие методы: частично-поисковый и метод работы с историческими источниками. Первый позволял обучающимся самостоятельно выявить сильные и слабые стороны додарвиновских концепций. Второй осуществлялся на основе работ К. Линнея и Ж.Б. Ламарка.

Урок 2. Движущие силы эволюции по Ч. Дарвину. Применялись следующие методы: сочетание объяснительно-иллюстративного метода (для введения понятий) с организацией самостоятельной работы по анализу текста учебника и составлению логической схемы «Механизм действия естественного отбора».

Урок 3-4. Формы естественного отбора и видообразование. Применялись следующие методы: организация групповой исследовательской работы, также использовался метод дискуссии при обсуждении итогов работы групп. Класс делился на группы, каждая из которых получала задание проанализировать конкретную форму отбора или путь видообразования и представить результаты в виде кластера.

Урок 5. Адаптации как результат эволюции. Применение практического метода – лабораторная работа «Изучение приспособленности организмов к среде обитания» с элементами исследования. Учащиеся не просто констатировали факт

приспособленности, но и выдвигали гипотезы о путях ее возникновения.

Заключительный этап (оценочный). Применялись следующие методы: урок-семинар «Синтетическая теория эволюции и современные взгляды на эволюционный процесс». Подготовка к семинару требовала от учащихся применения исследовательского метода для поиска и анализа дополнительной информации. Активно использовался метод дискуссии.

После проведенного эксперимента мы проверили эффективность разработанной методики. Она оценивалась по трем критериям (когнитивный, диагностический, операциональный): полнота усвоения понятий, понимание причинно-следственных связей (закономерностей), умение применять знания в новой ситуации. В эксперименте участвовали обучающиеся факультета среднего профессионального образования МГПУ им. М.Е. Евсевьева в количестве 60 человек. Когнитивный критерий оценивал знание ключевых понятий. В экспериментальном классе (ЭК), где применялась разработанная методика, 85% учащихся дали полное определение понятия «эволюция», включив в него признаки необратимости, историчности и направленности, против 60% в контрольном классе (КК). Диагностический критерий (понимание закономерностей) оценивался через задания на установление причинно-следственных связей. Например, задание: «Объясните, почему популяционные волны могут ускорять действие естественного отбора?». Правильный и аргументированный ответ дали 72% учащихся ЭК и только 40% КК. Операциональный критерий (умение применять знания) проверялся через решение эволюционных задач. Учащимся предлагалось спрогнозировать направление эволюции популяции при изменении условий среды. С заданием справились 68% учащихся ЭК и 35% КК.

Таблица 2

Сравнительные результаты сформированности знаний о закономерностях эволюции (%)

Критерий	Уровень	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Когнитивный	Высокий	25	45
	Средний	45	42
	Низкий	30	13
Диагностический	Высокий	15	40
	Средний	40	45
	Низкий	45	15
Операциональный	Высокий	10	30
	Средний	35	45
	Низкий	55	25

Полученные результаты свидетельствуют о том, что целенаправленное и системное использование методов активной учебно-познавательной деятельности (проблемного, частично-поискового, исследовательского, дискуссионного) позволяет старшеклассникам не просто запомнить набор фактов, а освоить сложные причинно-следственные связи, понять сущность эволюционных закономерностей и научиться применять теоретические знания для объяснения природных явлений.

Выводы. Формирование у старшеклассников глубоких и осознанных знаний о закономерностях эволюции требует перехода от объяснительно-иллюстративного типа обучения к проблемно-деятельностному. Разработанная методика, основанная на поэтапном включении учащихся в активную познавательную деятельность (эвристическую беседу, анализ первоисточников, групповую исследовательскую работу, моделирование, дискуссию), доказала свою эффективность. У старшеклассников экспериментальных классов качественно изменилось понимание эволюционного процесса как системы закономерностей, а не простой последовательности событий. Применение активных методов способствует не только усвоению знаний, но и развитию личности учащихся, их критического мышления и научного мировоззрения.

Литература:

1. Арбузова, Е.Н. Методика обучения биологии: учебное пособие для вузов / Е.Н. Арбузова, В.И. Лошенко, Р.В. Опарин, А.В. Сахаров. – Москва: Юрайт, 2024. – 267 с.

2. Коровин, В.В. Введение в общую биологию. Теоретические вопросы и проблемы: учебное пособие для вузов / В.В. Коровин, В.А. Брынцев, М.Г. Романовский. – Санкт-Петербург: Лань, 2024. – 536 с. – ISBN 978-5-507-47627-5. – URL: https://e.lanbook.com/book/398495 (дата обращения: 06.04.2026)

3. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 347 с.

4. Пасечник, В.В. Биология: 11 класс: учебник для общеобразовательных организаций / В.В. Пасечник, А.А. Каменский, А.М. Рубцов [и др.]. – Москва: Просвещение, 2021. – 264 с.

5. Бекшаев, И.А. Геймификация в инклюзивном образовании как инструмент повышения мотивации и вовлеченности обучающихся в учебный процесс / И.А. Бекшаев, Т.В. Дьячкова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – № 72(1). – 422 с.

6. Северцов, А.С. Теории эволюции: учебник для вузов / А.С. Северцов. – Москва: Юрайт, 2026. – 384 с. – ISBN 978-5-534-07288-4. – URL: https://urait.ru/bcode/598548 (дата обращения: 06.04.2026)

7. Яблоков, А.В. Эволюционное учение / А.В. Яблоков, А.Г. Юсупов. – Москва: Высшая школа, 2006. – 287 с.

8. Якунчев, М.А. Методика преподавания биологии: учебник / М.А. Якунчев, И.Ф. Маркинов, А.Б. Ручин. – Москва: Академия, 2014. – 336 с.

УДК 37.025.7
кандидат педагогических наук, доцент Бузни Виктория Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Осипенко София Дмитриевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность понятия «комбинаторная задача» в контексте начального курса математики, определены основные типы комбинаторных выборок. Обосновывается роль комбинаторных задач как инструмента для развития ключевых умственных операций младших школьников: анализа, синтеза, сравнения и обобщения. В качестве методической основы рассматриваются принципы развивающего обучения Н.Б. Истоминой. Необходимость включения комбинаторных задач обусловлена модернизацией, требующей формирования системности, гибкости и вариативности мышления согласно ФГОС НОО. Внедрение комбинаторных задач подтверждено задачей преемственности между начальной и основной школой, где элементы статистики и теории вероятностей являются обязательным компонентом. Проанализирован неформальный (бесформульный) метод как основной подход, учитывающий психологические особенности и опыт младших школьников. Авторами рассмотрены основные инструменты и средства реализации методики, способствующие эффективной организации учебной деятельности. К ним относятся методы моделирования, включая перевод вербальных моделей в схематические и графические формы. Изучены конкретные механизмы поиска вариантов. Реализация этих методов в рамках последовательной, поэтапной методики способствует как общему повышению качества математической подготовки, так и развитию специфического умения решать комбинаторные задачи неформальными способами.

Ключевые слова: комбинаторные задачи, начальная школа, развивающее обучение, моделирование, неформальный метод.

Annotation. The article examines the essence of the concept «combinatorial problem» in the context of the elementary mathematics course and defines the main types of combinatorial selections. It substantiates the role of combinatorial problems as a tool for developing key mental operations in younger schoolchildren: analysis, synthesis, comparison, and generalization. The methodological principles of developmental education by N.B. Istomina are considered as the foundation. The necessity of including combinatorial problems is driven by modernization, which requires the formation of systemic, flexible, and variable thinking in accordance with the Federal State Educational Standard for Primary Education. Their inclusion is also justified by the task of ensuring continuity between primary and basic school, where elements of statistics and probability theory are a mandatory component. The informal (non-formulaic) method is analyzed as the primary approach, taking into account the psychological characteristics and experience of younger schoolchildren. The authors examine the main tools and means for implementing the methodology that contribute to the effective organization of learning activities. These include modeling methods, involving the translation of verbal models into schematic and graphical forms. Specific mechanisms for searching for options are studied. The implementation of these methods within a consistent, step-by-step methodology contributes both to the general improvement of the quality of mathematical preparation and to the development of the specific ability to solve combinatorial problems using informal methods.

Key words: combinatorial problems, primary school, developmental learning, modeling, informal methods.

Введение. Актуальность развития методики обучения решению комбинаторных задач в начальной школе обусловлена современными требованиями к модернизации математического образования. Эта модернизация нацелена на формирование личности, способной самостоятельно и критически мыслить, анализировать факты и выбирать наиболее оптимальные варианты решения возникающих проблем. В свете этих образовательных тенденций решение комбинаторных задач признается эффективным инструментом для целенаправленного развития у младших школьников таких важнейших качеств мыслительной деятельности, как гибкость, вариативность и системность. Кроме того, внедрение данной методики обеспечивает необходимую преемственность, поскольку готовит учащихся к дальнейшему освоению обязательного компонента школьного курса – элементов статистики и теории вероятностей.

Такая целенаправленная работа в начальной школе решает две задачи. Во-первых, она закладывает основу для дальнейшего изучения стохастики в средней школе, обеспечивая тем самым преемственность курса. Во-вторых, она способствует общему развитию качеств, необходимых для овладения ключевыми математическими действиями, в том числе вычислениями.

Проблема формирования вычислительных умений глубоко изучена в трудах методистов. Так, М.А. Бантова [2] определяла навык как высокую степень овладения приёмами и выделяла два его компонента: осознанность порядка действий и оперативность. Указанные характеристики – осознанное выстраивание последовательности шагов при систематическом переборе и повышение скорости анализа вариантов – одновременно служат индикаторами сформированности комбинаторных умений.

Таким образом, включение комбинаторных задач в урок математики направлено на реализацию общей цели начального образования, а именно на развитие точного, последовательного и эффективного мыслительного действия.

Изложение основного материала статьи. Исторически комбинаторика как наука зародилась в XVI веке, хотя комбинаторные задачи встречались еще в глубокой древности. Изначально этот раздел математики был связан с азартными играми (кости, карты, шашки), где требовалось подсчитывать число возможных комбинаций. Значительный вклад внесли итальянские учёные Джироламо Кардано и Никколо Тарталья, а дальнейшее теоретическое развитие связано с именами Блеза Паскаля и Пьера Ферма в XVII веке. Термин «комбинаторика» был введён Готфридом Лейбницем в 1666 году. Последующее обогащение этой области связано с работами Якоба Бернулли и Леонарда Эйлера. Именно в ходе этих исследований были сформулированы фундаментальные правила – суммы и произведения, а также выведены основные комбинаторные формулы.

Если исторически комбинаторика развивалась как прикладная наука для анализа игр, то в контексте современного общего образования целесообразность включения комбинаторных задач в школьный курс математики была обоснована ещё

в 70-80-е годы XX века как основа для сознательного усвоения соответствующих правил в средней школе. С 90-х годов акцент сместился на реализацию развивающей функции этих задач, их роль в становлении мыслительных способностей учащихся. Современные социальные запросы ориентируют школу на воспитание личности, способной к самостоятельному анализу, сравнению фактов, нахождению и выбору оптимальных решений в различных ситуациях. В русле указанных тенденций усиливается практическая составляющая математического образования, чему способствует интеграция элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей. Решение комбинаторных задач совершенствует основные умственные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение. Кроме того, оно формирует такие качества ума, как вариативность и гибкость. Как подчёркивают исследователи, систематическая работа в начальных классах готовит учащихся к успешному освоению вероятностно-статистического тематического блока на следующих этапах обучения.

Анализ учебно-методических комплексов, таких как система Л.Г. Петерсон, Н.Б. Истоминой [4], показывает, что включение комбинаторных задач в них прослеживается, но имеет два существенных недостатка. Во-первых, такие задачи позиционируются как материал повышенной сложности, во-вторых, они вводятся фрагментарно, вне органической связи с ключевым содержанием курса. Указанные недостатки существенно ограничивают развивающий и обучающий потенциал комбинаторных задач.

Следовательно, существует практическая потребность в создании целостной системы комбинаторных задач для младших школьников и методики их решения. Такая система должна обеспечивать преемственность между этапами обучения.

Центральной проблемой становится поиск способов естественного вплетения комбинаторных задач в процесс освоения программного материала по математике в начальной школе.

Рассматриваемая методика базируется на концепции Н.Б. Истоминой [4], в которой формирование умственных действий целенаправленно осуществляется через усвоение математического содержания. Комбинаторные задачи, органично включённые в учебный процесс, служат инструментом этой концепции, так как их решение требует применения анализа, синтеза, классификации. Ключевым принципом здесь является интеграция: комбинаторные задачи органично включаются в изучение основных тем (арифметических, геометрических, логических), выступая не как отдельный сложный раздел, а как инструмент для более глубокого их осмысления. Такой подход исключает формальное добавление в курс новых абстрактных понятий, предотвращая перегрузку учащихся, и позволяет раскрывать развивающий потенциал комбинаторики в рамках привычного учебного содержания.

Комплексный анализ комбинаторной задачи необходим для глубокого осмысления как самой ситуации, так и логики поиска решения. Основная цель на первом этапе работы над любой текстовой задачей – это достижение ее понимания. В методике традиционно выделяются два ключевых направления такого анализа. Во-первых, как указывает Н.С. Айвазян, это предметно-содержательный анализ, который направлен на декодирование словесной (вербальной) модели ситуации для воссоздания той реальной обстановки, моделью которой является данная задача [1]. Во-вторых, осуществляется логико-семантическая работа с текстом, главной задачей которой является установление величин, их значений и зависимостей между ними, а также разбиение всего текста задачи на отдельные элементарные условия и требования.

Е.П. Виноградова в своем исследовании «Комбинаторные задачи в системе развивающего обучения четырехлетней начальной школы» акцентирует внимание на том, что эффективная работа над комбинаторной задачей требует многостороннего подхода, предполагающего ее рассмотрение с нескольких ключевых позиций [3]. С математической точки зрения, необходимо точно определить, какие арифметические действия и операции требуются для нахождения результата. С логической стороны, важно выстроить четкие рассуждения и последовательность шагов, ведущих к решению. Психологический аспект заключается в выявлении и активном задействовании необходимых мыслительных операций.

По своей сути, комбинаторные задачи стимулируют умственную деятельность, поскольку их решение требует постоянного использования фундаментальных познавательных приёмов, таких как анализ, синтез, сравнения, классификация и обобщение. Интенсивная работа над задачами целенаправленно формирует у учащихся важные качества мышления, включая гибкость, вариативность и критичность [3].

Методическая сторона работы с задачей сосредоточена на выборе соответствующих приёмов обучения. В младших классах это реализуется через практические методы и моделирование описанных ситуаций. Моделирование признано ключевым средством, которое упрощает изучение сложного материала, переводя словесное описание проблемы в наглядные и доступные формы. Такой перевод достигается двумя способами. Первый – манипуляции с реальными объектами, в том числе через приём драматизации или обыгрывания ситуации. Второй – построение графических моделей: таблиц, графов и «дерева возможных вариантов». Как отмечает Л.П. Стойлова [5], использование наглядных моделей особенно эффективно при решении комбинаторных задач в начальной школе.

Комбинаторные задачи органично интегрируются в общую методику обучения младших школьников математике. Их решение требует от учащихся активного перевода словесной модели описанной ситуации в более наглядные формы, что способствует расширению представлений о разнообразных способах моделирования.

Ведущим методом для младшего школьного возраста признаётся неформальный подход, который выдвигает на первый план не запоминание формул, а процесс составления и поиска всех возможных комбинаций. Этот метод опирается на житейский опыт детей и не требует введения специальной терминологии. Ключевым средством обучения становится моделирование ситуации, описанной в задаче. Оно помогает перевести словесное описание в наглядную схему, делая сложное доступным и фиксируя ход рассуждений. Например, задание «Сколько разных двузначных чисел можно составить из цифр 1, 2 и 3, если цифры не должны повторяться?» сначала может решаться практическим перебором записей: 12, 13, 21, 23, 31, 32.

Начинать следует с перебора возможных вариантов. На подготовительном этапе используется хаотичный перебор, а затем происходит переход к систематизированному (упорядоченному) перебору. Систематизированный перебор требует от ребенка выбора определенной последовательности рассмотрения всех вариантов, исключая повторения и пропуски. Сложность решения методом перебора заключается в том, что необходимо выбрать систему, которая позволит учесть все возможные варианты. Эффективным средством организации перебора выступает моделирование. Наиболее доступный его вариант предполагает составление таблиц.

Когда в задаче требуется систематически перебрать комбинации из небольшого числа элементов (как правило, двух), табличный способ оказывается наиболее удобным. Он не только упорядочивает поиск, но и помогает избежать повторений, а также выявить те сочетания, которые условию не удовлетворяют.

Однако при увеличении количества элементов таблица становится громоздкой, а в некоторых случаях и полностью неприменимым для использования. Здесь на помощь приходят графические модели, среди которых наиболее распространены графы и так называемое «дерево вариантов». Их применение в начальной школе особенно оправдано, поскольку они позволяют представить комбинаторную идею наглядно, без привлечения формального аппарата. В таких моделях объекты, о которых идёт речь в задаче, обозначаются точками, а связи между ними или порядок действий

передаются с помощью линий или стрелок. «Дерево возможных вариантов» – это разновидность графа, которую удобно применять при последовательном расположении объектов и учёте всех возможных комбинаций, поскольку оно «растёт» сверху вниз. Процесс формирования навыка завершается ознакомлением с правилами комбинаторики – правилами суммы и произведения. Они применяются через проговаривание действий и рассуждений, т.е. без записи в виде формул.

Обучение строится поэтапно. В первом классе на подготовительном этапе дети через простые практические действия с предметами (разложить фигуры, составить узор из двух цветов) учатся хаотичному перебору в задачах с небольшим числом элементов. Это развивает умение переводить словесную инструкцию в действие. Данный этап характеризуется выполнением заданий с помощью практических действий: манипуляции с реальными предметами и их моделями, рисование, приём драматизации. Такая работа опирается на предметно-действенное и наглядно-образное мышление детей. Комбинаторные задания включают небольшое количество элементов, а число вариантов сознательно ограничивается. Выполнение таких заданий способствует формированию умений представлять ситуацию, заданную словесно, и переводить вербальную модель в предметно-действенную.

Во втором-третьем классах (основной этап) происходит переход к организованному перебору с помощью таблиц и простых графов. В этот период учащиеся знакомятся с понятием «текстовая задача» и приходят к выводу, что комбинаторные задания также могут классифицироваться как задачи. Вводится табличный способ решения, который помогает в последовательном поиске всех возможных вариантов и предотвращает повторения. Учащиеся также знакомятся с графами, что позволяет им переводить вербальные модели в схематические. На этом этапе решаются задачи, требующие составления различных последовательностей (аналоги размещений и перестановок) и выборок (аналоги сочетаний). В процессе решения задач на составление комбинаций, таких как выбор платья и воротника, дети приходят к правилу произведения (без его формального обозначения) через проговаривание рассуждений.

Наконец, этап отработки умений (4 класс) характеризуется повышением сложности задач и увеличением числа элементов. Для проведения систематического перебора вводятся новые модели, такие как «граф-дерево» (или «дерево возможных вариантов») и линейный граф. Закрепление умений достигается решением комбинаторных задач разными способами: перебором, с помощью таблиц, графов и «дерева вариантов». Все это формирует навыки самоконтроля и вариативность мышления. Правило произведения вводится осознанно через проговаривание. Например: «Чтобы дойти от дома до озера, есть 3 тропинки, а от озера до леса – 2. Значит, для всего пути существует 3 умножить на 2, то есть 6 разных маршрутов». Такой подход обеспечивает не только формирование комбинаторных умений, но и их глубокую интеграцию с основным содержанием математического курса начальной школы.

Выводы. Таким образом, интеграция системы комбинаторных задач в основное содержание начального курса математики через моделирование представляет собой эффективный методический подход. Его реализация углубляет и систематизирует математические знания младших школьников, а также целенаправленно развивает у них умение решать комбинаторные задачи, используя гибкие, наглядно-действенные и неформальные методы. Использование моделирования (предметного, табличного, графического) позволяет реализовать принцип развивающего обучения, формируя логические приемы умственной деятельности и развивая вариативность мышления, что создает прочную основу для сознательного изучения элементов стохастики и алгебры в основной школе.

Литература:

1. Айвазян, Н.С. Этапы, методы и способы решения текстовых задач начального курса математики / Н.С. Айвазян // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 50-56

2. Бантова, М.А. Методика преподавания математики в начальных классах / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова; под ред. М.А. Бантовой. – Москва: Просвещение, 1984. – 335 с.

3. Виноградова, Е.П. Комбинаторные задачи в системе развивающего обучения четырехлетней начальной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.П. Виноградова. – Москва, 2003. – 23 с.

4. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах / Н.Б. Истомина. – Москва: Академия, 1999. – 224 с.

5. Стойлова, Л.П. Способы решения комбинаторных задач / Л.П. Стойлова // Начальная школа. – 1994. – № 1. – С. 45-48

Педагогика

УДК 5.8.7

старший преподаватель Букатова Виктория Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
старший преподаватель Конченков Анатолий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ТАКТИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ЧЕРЕЗ ЭСКИЗНУЮ ПРАКТИКУ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессионального восприятия тактильности у студентов, обучающихся по направлению декоративно-прикладного искусства и народные промыслы. Обосновывается значимость тактильного восприятия как ключевого компонента профессиональной компетенции будущего художника. Осознанная работа с фактурой и текстурой материалов напрямую оказывает влияние на качество проектных решений. Особое внимание уделяется роли эскизной практики как эффективного инструмента развития навыков тактильного восприятия. Анализируются типичные затруднения, возникающие у обучающихся при графической подаче проекта изделий декоративно-прикладного искусства. Основное внимание уделяется визуальному восприятию поверхности, тогда как не меньшее значение имеет передача тактильных ощущений. В заключительной части статьи дается описание организации эксперимента по освоению оригинального инструмента – «мокрой щепочки». Эксперимент является частью рассматриваемой дисциплины по развитию тактильности в графическом эскизировании. Это принципиальное предложение, предполагающее различные формы развития и усложнения. Приведен перечень примерных упражнений и их краткое описание.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, эскиз, тактильность, проект, изделие, материалы, проектирование, обучение.

Annotation. This article addresses the pressing issue of developing professional tactile perception among students majoring in Decorative and Applied Arts and Folk Crafts. It substantiates the significance of tactile perception as a fundamental component of a

future artist's professional competence. A conscious approach to working with the texture and grain of materials directly impacts the quality of design solutions. Particular attention is given to the role of sketching practice as an effective tool for cultivating tactile perception skills. The study analyzes typical difficulties students encounter when graphically presenting design projects in decorative and applied arts. While the primary focus is often on the visual perception of a surface, the conveyance of tactile sensations is of equal importance. The final section of the article describes an experimental exercise designed to master a unique, non-traditional tool: a «moistened wooden stylus». This experiment is integrated into a curriculum aimed at developing tactile awareness in graphic sketching. This foundational approach allows for various forms of progression and increased complexity in student training. Finally, a list of sample exercises and their brief descriptions is provided.
Key words: arts and crafts, sketch, tactility, project, product, materials, design, training.

Введение. Тактильные ощущения играют огромную роль в восприятии произведения искусства и вызывают сильные эмоциональные отклики. Гладкий шелк, шероховатый камень, мягкая шерсть, холодный металл – все это ассоциируется с определенными чувствами и настроениями.

Кочнева А.С. и Панкина М.В. Рассматривают «тактильность» как коммуникативные качества объекта с точки зрения тактильного канала восприятия, который охватывают кинестетику, хаптику, осязание [2]. Обучение передачи тактильности в эскизе развивает у студентов тактильное воображение – это способность мысленно воспроизводить или создавать новые ощущения прикосновения, текстуры, формы без реального физического контакта с объектом. Это важный навык для художника декоративно-прикладного искусства, который должен прогнозировать ощущения заказчика.

И.А. Балакшина в своей статье, посвящённой тактильности в искусстве, приходит к утверждению, что в основании тактильности лежат осязание, кинестетическое и пространственное чувства, а также зрение, память на прикосновение, ощущение фактуры и текстуры и некоторые другие ощущения и представления [1].

Цель данного исследования – обосновать необходимость развития тактильного восприятия материалов у будущих художников декоративно-прикладного искусства. Показать, как целенаправленное развитие тактильного восприятия способствует формированию оригинальных и запоминающихся художественных решений.

Изложение основного материала статьи. Обучение будущих художников тактильному восприятию в эскизах изделий декоративно-прикладного искусства критически важно по нескольким причинам, которые тесно связаны с природой самого направления искусства и задачами профессиональной подготовки. Первое – это сам характер проектируемых изделий, они обладают материальностью, плотностью, текстурой и фактурой. Без понимания и умения передавать эти свойства в эскизе, тяжело спроектировать по-настоящему убедительное и выразительное изделие.

Эскиз – это не просто изображение, а часто первый этап проектирования, определяющий образ будущего объекта, предвосхищение будущего объекта. В рекомендациях по оцениванию процесса проектирования произведений искусства есть понятие фактурного эскиза. Например, эскиз гобелена может быть выполнен из нитей, приклеенных на твердую основу для придания фактической материальности. Общепринятая необходимость тактильности поверхности отражается в оценивании произведений искусства и является одним из требований при рассмотрении проекта художественными советами различного уровня. Если эскиз не передает тактильные характеристики, то весь последующий процесс создания будет лишен этой информации и студент не будет понимать, какие ощущения на эмоциональном уровне должно вызывать готовое изделие.

Тактильность – неотъемлемая характеристика изделий декоративно-прикладного искусства. Но эскизы изделий по природе двухмерны и не передают напрямую ощущение грубости, шероховатости, мягкой упругости и др. У художника декоративно-прикладного искусства возникает задача передачи тактильных свойств изделия так, чтобы зритель мог их воспринимать как дополнительную эмоцию. Такой прогноз ощущений особенно необходим в практическом использовании предметов и изделий. Эти компетенции роднят декоративно-прикладное искусство с направлениями современного дизайна в вопросах выпуска промышленных партий художественной продукции на специализированных предприятиях.

Работа над проектом ведется последовательно. На первом, самом важном этапе, определяющем характер и логику будущего изделия, студенты ищут направления композиционных решений – создают серию фор-эскизов. В декоративно-прикладном искусстве используются разные материалы по природе происхождения и по технологии обработки. Это дает большое разнообразие текстур и фактур поверхности изделий. Выбирая направление композиционного поиска, студент одновременно определяется с выбором не только конструктивных свойств материала, но и его тактильными качествами. На втором этапе работы, этапе «эскизного проектирования» студент должен проявить способность изобразить, средствами графики, тактильные качества поверхности проектируемого изделия или объекта. Умение передать тактильное ощущение в эскизе делает проектную работу более глубокой и выразительной.

На этапе эскизирования, при подборе графических средств визуализации проекта, необходимо учитывать ряд факторов, связанных с тактильным восприятием поверхности проектируемого объекта. Подбор инструментов и материалов для рисования осуществляется с учетом особенностей вида будущего изделия декоративно-прикладного искусства. Например, проект шамотного изделия будет лучше представлен грубыми мелками (на шероховатой бумаге), а тонкое перо хорошо подойдет для изображения холодного батика. Эскиз будущего изделия отражает решение конструктивно-технологических задач: тактильность напрямую связана с технологией изготовления. Передача этих аспектов в эскизе помогает студенту лучше понять художественно-технологические нюансы и избежать возможных ошибок при реализации проекта в материале.

Также большое значение имеет и характер поверхности на которой рисуют эскиз, здесь тоже могут быть различные варианты: гладкая мелованная бумага, картон, шероховатая бумага, наждачная бумага, калька, малопроклеенная бумага, тесненная бумага, предварительно заколерованная и отфактурированная бумага для последующего рисования, полимерные поверхности.

Еще одним из важных аспектов, влияющих на эскизирование при проектировании, является учет рисования в масштабе. Верное восприятие будущего изделия или произведения в истинных габаритах тоже относится к понятию «тактильность». Например, проекты ювелирных изделий выполняются в масштабе 1:1, это позволяет ювелиру и заказчику ощутить вес, объем и размер изделия так, как если бы оно уже было создано. В отличии от ювелирных изделий, крупные объекты (мебель, панно, одежда и прочее) часто проектируются с использованием масштабированных изображений. Часто, это меняет восприятие композиции, пропорций, текстуры и цвета изделий. Когда художник или заказчик смотрит на масштабированный эскиз, они мысленно представляют его реальный размер, что, конечно, требует дополнительной работы воображения.

Помимо масштаба, также необходимо учитывать угол восприятия проектируемого объекта. Нужно представить наиболее вероятные точки обзора и несколько из них вынести в проект для наглядности. Для эскизирования масштабного произведения и правильного восприятия его применяют «стаффаж». Это изображение фигуры человека или иного объекта с известными параметрами, расположенное рядом, для ощущения соразмерности. Фактура поверхности также будет

изображаться с учетом изменения в сторону уменьшения.

Часто, переходя на этап разработки эскиза в натуральную величину, студенты просят разрешить применение цифровых технологий (увеличение при помощи проектора или распечатать на бумаге). Они видят в этом ряд преимуществ: экономия времени, легкость работы и другие. Однако, на наш взгляд, в таком способе больше минусов, если говорить именно о создании произведений декоративно-прикладного искусства. Такой эскиз не передает тактильные ощущения, вес, текстуру, сложность обработки. Сложно представить конечный результат. Когда студент приступает к работе в материале, не имея четкого, проработанного эскиза, он вынужден принимать решения на ходу, под давлением сроков. Спешка и недоведение эскиза до логического конца негативно влияет на качество работы. Бывает, что в процессе работы становится очевидно, что придется начинать все заново, что в итоге ведет к потере времени, материалов и мотивации.

Авторы полагают, что эскиз, выполненный в натуральную величину и в цвете, является финальной стадией проверки жизнеспособности проектируемого объекта, когда всего аспекты представляются максимально реально. Необходимо постоянно подчеркивать связь между качеством эскиза и качеством конечного продукта, как на хороших, так и на плохих примерах работ других студентов.

В качестве примера описания методики формирования профессионального восприятия тактильности у студентов, обучающихся по направлению декоративно-прикладного искусства и народные промыслы в Тихоокеанском государственном университете, рассмотрим одно из экспериментальных заданий. Суть упражнения заключается в рисовании размоченными щепочками. Цель: выполнить рисунок натурной постановки. Материалы: бумага, темпера, гуашь. Инструмент: деревянная щепа. Задачи: изучить выразительные особенности инструмента; разнообразное использование инструмента на разных поверхностях.

Студентам рекомендуется выдавать задание на изучение и анализ фактуры и текстуры различных материальных поверхностей. Оформить задания на изучение удобней в виде таблиц на формате А2 где разместить последовательно сгруппированные окна размером 12Х8 сантиметров. В окнах выполнять различные варианты поверхностей и материалов, применяя доступные графические средства, инструменты и приемы. Студенты должны развивать наблюдательность, изобретательность и аккуратность, что позволит им обогатить и усовершенствовать проектную часть работы над изделием.

Фрагменты поверхностей студенты могут выполнять на белой бумаге или бумаге с использованием цветных грунтов, окрашенных в цвет общего колорита изделия или на контрастных цветных подкладках отдельных участков композиции. Такой подход обогащает цветовую палитру, придает поверхности дополнительную фактурность. В работе применяются следующие материалы и приемы:

1. Рисование соусом, углем, графитом. Может осуществляться как в виде палочек, так и в виде порошка, при помощи растушевок, тампонов, кистей;
2. Набрызг. Аэрография акварелью и нитроэмалевыми красителями;
3. Рисование акриловыми и акварельными маркерами;
4. Накат фактурными валиками;
5. Фактурирование бумаги иглой, для последующей отмывки акварелью;
6. Натирание «сухими» тампонами, применяя специальные пасты, контуры, соль;
7. Отлип темперой и масляными красками;
8. «Творожная» отмывка темперой;
9. Особенного разнообразия тактильной поверхности можно достигнуть при использовании мастихина, размоченной щепочки.

Во время работы необходимо поощрять и побуждать студентов к изобретению новых, оригинальных способов и инструментов для эскизирования. Можно дать следующие рекомендации для успешного развития навыка эскизирования у студентов: анализировать эскизы других художников; приводить примеры эскизов и готовых изделий других студентов с разбором плюсов и минусов работы; четко определять, какие задачи должен решать эскиз на каждом этапе; устраивать промежуточные мини-защиты эскизов с обсуждением принятых решений; отмечать и высоко оценивать проекты с хорошо выполненными эскизами.

Авторы в процессе обучения студентов направления декоративно-прикладного искусства применяют методику интегрирующую тактильные исследования в процесс проектирования изделий декоративно-прикладного искусства: от небольших графических зарисовок фактур на первом курсе до эскизов с имитацией различных материалов в натуральную величину на старших курсах. Работа проводится в несколько этапов. На первом, аналитическом этапе, студенты выполняют серии небольших графических зарисовок, фиксируя визуальные и тактильные впечатления от взаимодействия материалами (дерево, керамика, текстиль и прочее). Второй этап – экспериментальный, обучающиеся выполняют коллажи с комбинированием разнофактурных поверхностей, в процессе этого происходит осмысление контрастов, их сочетание и роль в композиции. На третьем, комбинированном этапе, осуществляется разработка проектов эскизов изделий декоративно-прикладного искусства. Подбор фактуры обоснован замыслом и технологией изготовления будущего изделия. После проведения эксперимента студенты стали увереннее работать с материалом и повысилось качество эскизов проектируемых изделий.

Выводы. В ходе проведенного исследования была научно обоснована значимость формирования профессионального тактильного восприятия у будущих художников декоративно-прикладного искусства. Было выявлено, что недостаточное развитие тактильного воображения на этапе эскизирования приводит к утрате материальной выразительности и смысловой глубины проектных решений. Разработанная авторами поэтапная методика, включающая аналитические зарисовки, экспериментальные коллажи и комбинированное эскизирование, показала педагогическую эффективность. Особую роль в этом процессе играет освоение нетрадиционных инструментов, таких, например, как мокрая щепочка, что позволяет студентам глубже прочувствовать природу материала. Также установлено, что осознанный отказ от избыточного применения цифровых технологий на финальных стадиях проектирования способствует сохранению прямой связи между творческим замыслом и физической реализацией проекта.

Осознанная работа с фактурой и текстурой материалов напрямую влияет на восприятие качеств проектируемого объекта, усиливая у зрителя эмоциональный отклик. Подобный подход существенно расширяет арсенал выразительных средств и позволяет более гибко подходить к проектированию, выбирая оптимальные решения для достижения желаемого эффекта. Данные профессиональные навыки сближают подготовку бакалавра в области декоративно-прикладного искусства с актуальными требованиями современного искусства и дизайна.

Таким образом, обучение тактильности является не просто дополнительным аспектом, а фундаментальной частью подготовки студентов направления декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Целенаправленное развитие тактильного восприятия через эскизную практику является обязательным условием формирования высококвалифицированного специалиста, способного выстраивать логику работы с различными материалами.

Литература:
1. Балакшина, И.А. Осязать моду: тактильность экспоната на выставке как форма взаимодействия со зрителем / И.А. Балакшина // Международный журнал исследований культуры. – 2021. – № 3(44). – С. 53-65
2. Кочнева, А.С. Феномен тактильности в искусстве и его переосмысление в дизайне: проблемы психологии восприятия / А.С. Кочнева, М.В. Панкина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 3(59). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-taktilnosti-v-iskusstve-i-ego-pereosmyslenie-v-dizayne-problemy-psihologii-vospriyatiya (дата обращения: 25.04.2026)

Педагогика

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

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Исследование посвящено анализу роли социальных проектов в формировании и развитии творческой активности студентов педагогических специальностей. Выявлено, что социально значимые проекты выступают эффективным механизмом интеграции учебной и внеучебной деятельности, обеспечивая одновременное развитие профессиональных компетенций и креативного потенциала будущих педагогов. На материале теоретических исследований и практических примеров установлено, что проектная деятельность социальной направленности способствует углублению социальной компетентности, расширению спектра инновационных решений профессиональных задач, формированию готовности к экспериментальной деятельности в образовательной среде. Особое внимание уделено педагогическим условиям, необходимым для реализации социальных проектов в контексте подготовки кадров. Анализ показал тесную взаимосвязь между участием студентов в социально-проектной деятельности и уровнем развития их креативного мышления, социальной ответственности, способности к самостоятельному поиску нестандартных решений. Материалы работы могут быть полезны преподавателям педагогических вузов, кураторам студенческих инициатив, руководителям образовательных организаций.
Ключевые слова: креативность педагогов, педагогическое проектирование, социальная активность, социально значимые проекты, студенческое самоуправление, творческая активность, формирование профессиональных компетенций.
Annotation. The research is devoted to the analysis of the role of social projects in the formation and development of creative activity of students of pedagogical specialties. It is revealed that socially significant projects act as an effective mechanism for integrating educational and extracurricular activities, ensuring the simultaneous development of professional competencies and creative potential of future teachers. Based on theoretical research and practical examples, it has been established that social-oriented project activities contribute to the deepening of social competence, the expansion of the range of innovative solutions to professional tasks, and the formation of readiness for experimental activities in an educational environment. Special attention is paid to the pedagogical conditions necessary for the implementation of social projects in the context of personnel training. The analysis showed a close relationship between students' participation in social project activities and the level of development of their creative thinking, social responsibility, and the ability to independently search for non-standard solutions. The materials of the work can be useful to teachers of pedagogical universities, curators of student initiatives, heads of educational organizations.
Key words: creativity of teachers, pedagogical design, social activity, socially significant projects, student self-government, creative activity, formation of professional competencies.

Введение. Современное педагогическое образование находится в состоянии существенной трансформации, обусловленной изменениями требований к профессиональной компетентности будущих учителей. Нормативные документы системы высшего образования предъявляют высокие требования не только к предметно-методической подготовке, но и к развитию креативного потенциала специалистов сферы образования. Вместе с тем обнаруживается противоречие между традиционными формами организации учебного процесса в педагогических вузах, ориентированными преимущественно на трансляцию знаний, и потребностью в активизации инновационной деятельности студентов, их включении в решение реальных социально значимых задач.

Практика показывает следующее: аудиторные занятия, по своей структуре нередко воспроизводящие классическую схему преподавания, не всегда создают условия для развития нестандартного мышления будущего педагога. Это верно, но лишь отчасти, ибо проблема заключается не столько в самих формах организации обучения, сколько в их унификации и недостаточной интеграции с внеучебной деятельностью, особенно деятельностью социально ориентированной. Между тем научная литература все чаще обращает внимание на потенциал социальных проектов как средства педагогического развития, хотя механизмы и условия этого развития остаются недостаточно проработанными с точки зрения целостного педагогического подхода.

Как отмечает Н.В. Калинина, студенческое самоуправление содержит в себе возможности формирования социальной креативности будущих педагогов [1, С. 186]. Однако самоуправление – это лишь один из компонентов более широкой системы социально-проектной деятельности. Следует признать, что в современной педагогике еще недостаточно разработаны теоретические основания для рассмотрения социальных проектов как комплексного инструмента развития инновационной активности в контексте профессиональной подготовки. Исследования М.А. Петруниной, посвященные формированию социальной активности при реализации социально значимых проектов, демонстрируют практическую эффективность такого подхода [2, С. 280-283], но требуют теоретического уточнения и педагогического переосмысления.

Вот здесь и возникает затруднение. Вторичность инновационной активности в системе целей педагогического образования приводит к недооценке роли социального проектирования как механизма развития нестандартного мышления. В отечественной педагогике накоплен значительный опыт изучения инновационной деятельности в контексте методической подготовки, однако социальная проектная деятельность часто рассматривается независимо от проблемы развития креативности. Из этого следует необходимость в углубленном анализе взаимосвязи между включением будущих педагогов в социальное проектирование и становлением их инновационного потенциала.

Изложение основного материала статьи. Феномен творческой активности в педагогическом контексте требует уточнения. Под творческой активностью понимается интегральное качество личности, выражающееся в способности

генерировать новые идеи, находить нестандартные решения профессиональных задач, преобразовывать имеющиеся знания и умения в соответствии с новыми условиями деятельности. Это не сводится к простому воспроизведению известных способов действия, но предполагает активный поиск, экспериментирование, готовность к риску в профессиональной деятельности. Важно подчеркнуть, что таким образом определяемая активность включает в себя как когнитивные компоненты (способность к анализу, синтезу, видению альтернатив), так и мотивационные (стремление к инновационной деятельности), и личностные (готовность к ответственности за результаты).

Педагогическое проектирование, как отмечает Ю.П. Прокудин совместно с Г.В. Филипповой и Н.А. Никулиной, составляет одну из основ инновационного развития образовательных организаций и может выступать фактором развития профессиональной компетентности [3, С. 76-77]. Однако если обратиться к фактам, проектирование в педагогическом вузе часто рассматривается как отдельный вид деятельности, не всегда органично встраиваемый в систему подготовки. Дело осложняется тем, что проектная компетентность будущего педагога нередко развивается в искусственных условиях, без опоры на реальные социальные потребности и без непосредственного взаимодействия с той средой, которую призван трансформировать педагог. Возникает разрыв между теоретическим знанием о проектировании и практическим опытом его осуществления в реальном социальном контексте.

Принципиально важно различение между проектами, реализуемыми в учебных целях, и проектами, направленными на решение реальных социальных проблем. Э.Э. Пурик, Д.Р. Фаткуллина и Е.В. Ефимова в своем исследовании демонстрируют, что социально значимые проекты способствуют развитию, углублению и совершенствованию профессиональных компетенций будущих учителей изобразительного искусства [4, С. 68-70]. Значимость этого вывода выходит за рамки конкретной предметной области. Пожалуй, механизм развития креативного мышления через социальное проектирование обладает определенной универсальностью, хотя форма его проявления будет различаться в зависимости от специфики специальности и природы социальной проблемы.

Что же отличает социальный проект от обычного учебного проекта? Прежде всего, направленность на решение актуальной социальной проблемы, имеющей значение для конкретного сообщества или группы людей. Это создает иной психологический контекст деятельности студента. Параллельно выясняется и еще один существенный момент: студент становится не просто исполнителем задачи, сформулированной преподавателем, но субъектом определения самой проблемы, выбора путей ее решения, оценки результатов. В определенной степени это трансформирует характер мышления, требуя большей самостоятельности, инициативности и нестандартного подхода к решению возникающих задач.

Педагогические условия реализации социальных проектов. З.М. Явгильдина и Л.П. Ефимова специально обращают внимание на необходимость создания педагогических условий для развития социально-проектной культуры, подчеркивая, что это не происходит автоматически [5, С. 110-114]. Данное замечание имеет принципиальное значение. Простая активизация студентов в социальных проектах без целенаправленного педагогического сопровождения может привести к развитию лишь практических умений, оставляя развитие креативного потенциала на периферии внимания. Требуется системное, структурированное воздействие.

Какие же условия следует считать необходимыми и достаточными? Обратимся к анализу процесса. Первое требование – это самостоятельность студентов в определении целей проекта. Без этого социальный проект рискует превратиться в еще одно учебное задание, выполняемое под руководством преподавателя. Самостоятельность здесь понимается не как полная свобода от педагогического влияния, но как сдвиг акцента в сторону субъектной позиции студента. Преподаватель выступает в роли консультанта, рефлексивного партнера, а не единственного источника решений. Это переключение статуса преподавателя имеет существенное значение для трансформации мотивации студентов.

Второе условие касается реальности контекста проектной деятельности. Даже если проект формально ориентирован на решение социальной проблемы, но выполняется в изолированной от реальности среде, его развивающий потенциал значительно снижается. Включение реальных партнеров из сообщества, взаимодействие с благополучателями проекта, обратная связь от людей, непосредственно затронутых проблемой, – все это создает необходимый контекст для инновационного мышления. Именно сопротивление реальности, непредвиденные обстоятельства и необходимость адаптации к ним становятся катализатором нестандартного поиска. Студент оказывается перед необходимостью интерпретировать теоретические знания в условиях конкретной практики, что, несомненно, развивает способность к обобщению и переносу знаний.

Третье условие касается структурированного рефлексивного сопровождения процесса проектирования – оно имеет критическое значение для трансформации опыта в развитие компетенций. Как показывают исследования, простое участие в проекте не гарантирует развитие компетенций; необходимо целенаправленное осмысление процесса, анализ принятых решений, рассмотрение альтернативных подходов. Такая рефлексия может осуществляться в различных формах: групповые обсуждения, индивидуальные консультации, ведение проектных дневников, презентации результатов перед сообществом. Каждая из этих форм создает дополнительные возможности для развития критического и творческого мышления.

М.А. Петрунина указывает на то, что формирование социальной активности обучающегося при подготовке и реализации социально значимых проектов способствует не только социальному развитию, но и повышению общей компетентности [2, С. 282-283]. Здесь важно отметить, что компетентность, о которой идет речь, включает в себя и креативный компонент – способность находить новые решения в условиях социальной неопределенности. Становится ясно: социальная активность и нестандартное мышление не конкурируют между собой, но усиливают друг друга в контексте проектной деятельности. Данное положение заслуживает внимания, так как оно меняет принцип организации педагогической подготовки.

Социальный проект, в котором будущий педагог работает не абстрактно над «развитием своих способностей», но конкретно над решением проблемы, затрагивающей реальных людей, создает естественный контекст для развития именно такого, педагогически ориентированного мышления. Студент оказывается перед необходимостью решать не только методологические и тактические задачи проекта, но и этические дилеммы, возникающие при взаимодействии с людьми. Это предъявляет повышенные требования к качеству нестандартного подхода и одновременно обогащает его содержание за счет социально-нравственного компонента.

Роль студенческого самоуправления в развитии креативности. Н.В. Калинина подходит к самоуправлению как к системе, имеющей потенциал для формирования социальной креативности [1, С. 185-186]. Самоуправление студентов, организованное на базе социальных проектов, предоставляет студентам возможность не только участвовать в проектной деятельности, но и принимать участие в управлении процессом. Это расширяет пространство для инициатив, позволяет студентам предлагать новые идеи, экспериментировать с формами организации деятельности. Однако необходимо оговориться: данное утверждение верно лишь для определенного контекста, при условии что самоуправление не сводится к формальному исполнению роли, но предполагает действительную власть студентов в принятии решений. Когда решения принимаются администрацией, а студентам предоставляется возможность лишь их реализации, говорить о развитии инновационной активности было бы преувеличением.

Подлинное самоуправление требует передачи ответственности и полномочий. Вероятно, это одна из наиболее сложных задач, стоящих перед администрацией педагогических вузов. Отпустить контроль, допустить ошибки, предоставить пространство для экспериментирования – это требует от преподавателей и руководителей определенной психологической готовности. Вместе с тем именно в такой среде развивается подлинная инициативность и нестандартное мышление.

На материале анализируемых исследований можно выделить несколько практических моделей, которые, как выясняется при внимательном изучении, реализуют различные подходы к развитию инновационной активности через социальное проектирование.

Первая модель ориентирована на проекты, инициируемые вузом и педагогами. Студенты включаются в проект, уже сформулированный его организаторами. Целевые установки, масштаб, сроки и ресурсы определены заранее. Эта модель имеет преимущество в том, что создается определенная структурированность, предварительно выверена реалистичность задач. Однако пространство для инициативы студентов ограничивается рамками заранее установленных целей. Студент, пусть и активно работающий, остается в некотором смысле внутри заданного коридора возможностей.

Вторая модель предполагает инициирование проектов самими студентами или студенческими организациями. Здесь процесс начинается с самостоятельного определения студентами социальной проблемы, которую они хотят решить. Вуз и преподаватели выполняют функции поддержки и сопровождения. Такая модель создает значительно более широкое пространство для развития инновационного подхода, поскольку студенты сами определяют направление своей деятельности. Преодоление препятствий, возникающих при определении целей, поиск ресурсов, работа с партнерами – все это требует творческого решения.

Третья модель базируется на взаимодействии между вузом и внешними социальными партнерами, которые формулируют запрос на социальный проект. Преимущество этой модели в том, что гарантируется социальная значимость проекта и включение в его реализацию реальных субъектов общества. Это обогащает контекст проектной деятельности и создает условия для развития мышления в более сложной, «живой» среде. Партнеры выступают как внешний критерий качества работы, что стимулирует студентов к поиску нетривиальных решений.

Объем интеграции социального проектирования в основную программу педагогического образования варьируется в зависимости от вуза и специальности. В одних случаях социальное проектирование рассматривается как обязательный компонент программы подготовки, в других – остается факультативной деятельностью. Это предположительно влияет на качество развития инновационной активности студентов. Систематическое, интегрированное включение социального проектирования в программу, по-видимому, дает более устойчивые результаты, чем эпизодическое участие студентов в отдельных проектах.

Практическое внедрение социального проектирования встречает различные препятствия. Первое из них касается культурных установок в системе высшего образования, где, как правило, доминирует ориентация на аудиторные занятия, лекции, экзамены. Внедрение проектной деятельности требует переструктурирования учебного времени, перераспределения нагрузки преподавателей, готовности к некоторой непредсказуемости в результатах обучения. Такие изменения не происходят быстро и требуют изменения установок на множестве уровней.

Второе препятствие относится к сфере ресурсов. Социальные проекты требуют финансирования, материальной базы, связей с внешними организациями. Вузы, особенно те, которые испытывают финансовые затруднения, могут столкнуться с трудностями при организации такой деятельности. Это не означает, что социальное проектирование невозможно в условиях ограниченных ресурсов, но требует творческого подхода к организации и использованию имеющихся возможностей. История образовательных инноваций показывает, что нередко наиболее интересные решения возникают именно в условиях нехватки ресурсов.

Третье препятствие имеет психологическую природу и касается готовности студентов к участию в деятельности, которая может оказаться более сложной и менее предсказуемой, чем традиционные формы обучения. Некоторые студенты, привыкшие к четкой структуре заданий и ясным критериям оценивания, могут испытывать дискомфорт в условиях проектной деятельности, где многое остается открытым и должно быть определено самими участниками. Преодоление такого дискомфорта требует от преподавателя психологической поддержки и постепенной адаптации студентов к новому типу деятельности.

Однако эти препятствия преодолимы при условии целенаправленной работы администрации вуза, преподавателей, самих студентов. Существенно отметить, что преодоление этих сложностей является частью процесса развития инновационной активности. Сам факт встречи со сложностью, необходимость адаптации, поиск способов решения проблем – все это содействует развитию нестандартного мышления. Даже неудачи и ошибки, возникающие при реализации социальных проектов, при условии правильного педагогического сопровождения, становятся ценным источником обучения и развития.

Социальное проектирование не должно существовать изолированно от других компонентов педагогической подготовки. Его интеграция с теоретическими знаниями, методической подготовкой, практикумом создает более целостную картину профессионального развития. Вероятно, наиболее эффективные программы подготовки педагогов предусматривают связь между лекционным материалом и социальным проектом, между практическими задачами проекта и теоретическим содержанием курсов. Такая интеграция не происходит стихийно, но требует целенаправленного проектирования программы на уровне вуза. Например, студент педагогического вуза, участвующий в социальном проекте по повышению грамотности в местном сообществе, параллельно изучает теоретические основы методики обучения грамоте, психологические закономерности развития письменной речи, социолингвистические аспекты грамотности. Это делает абстрактные теоретические знания более конкретными, применимыми, понятными. В обратном направлении, опыт, полученный в проекте, обогащает понимание теоретического материала, показывает его практическую значимость и граничные условия применения. Возникает диалогическое соотношение между теорией и практикой, что существенно повышает качество обучения.

Выводы. Из проведенного анализа следует, что социальные проекты представляют собой инструмент, обладающий значительным потенциалом для развития инновационной активности будущих педагогов, при условии их надлежащей организации и педагогического сопровождения. Прежде всего, полученные данные подтверждают положение о том, что участие в социально значимой деятельности создает мотивационный контекст, в котором нестандартное мышление перестает быть специально культивируемым навыком, но становится органической частью профессиональной деятельности.

Далее, нельзя не отметить, что развитие инновационной активности через социальное проектирование тесно связано с развитием социальной компетентности студентов. Вероятно, это единый процесс, где социальная и креативная составляющие взаимно усиливают друг друга. Будущий педагог, обладающий опытом решения реальных социальных проблем, развивает не только навыки нестандартного мышления, но и социальную ответственность, этическую сознательность, понимание своей роли в обществе.

Существенно отметить, что эффективность социального проектирования в развитии инновационной активности

зависит от наличия определенных педагогических условий. Самостоятельность студентов в определении целей, реальность контекста проектирования, структурированное рефлексивное сопровождение – эти условия не являются факультативными добавками, но входят в сущность педагогического процесса. Без них социальный проект рискует остаться в границах обычного учебного задания. Их наличие трансформирует характер деятельности качественным образом.

Одновременно с этим практическое внедрение социального проектирования требует трансформации культуры высшего педагогического образования. Это касается переосмысления роли преподавателя, перестройки учебного графика, развития новых форм оценивания, которые способны учитывать результаты, полученные вне традиционных форм контроля. Такая трансформация не является простой и требует согласованных усилий всех участников образовательного процесса – от администрации до студентов.

Существующие препятствия – ресурсные, организационные, психологические – не являются непреодолимыми. Напротив, само преодоление этих препятствий составляет часть развивающего процесса, как для студентов, так и для преподавателей. История внедрения инноваций в образовании показывает, что наибольший развивающий эффект достигается не в условиях идеальной организации, но в ситуациях, требующих творческой адаптации к обстоятельствам.

Наконец, интеграция социального проектирования с другими компонентами педагогической подготовки обеспечивает целостное развитие профессиональной компетентности. Изоляция проектной деятельности от теоретических знаний, методической подготовки, практикума может привести к формированию фрагментарных навыков, не связанных в единую систему профессиональных действий. Необходима координация на уровне программы подготовки в целом, что требует от вузов переосмысления своих образовательных стратегий и готовности к системным изменениям.

Литература:

1. Калинина, Н.В. Возможности студенческого самоуправления в формировании социальной креативности будущих педагогов / Н.В. Калинина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 185-188
2. Петрунина, М.А. Формирование социальной активности обучающегося при подготовке и реализации социально значимых проектов / М.А. Петрунина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2 (46). – С. 276-287
3. Прокудин, Ю.П. Педагогическое проектирование в деятельности общественно активной школы как фактор ее инновационного развития / Ю.П. Прокудин, Г.В. Филиппова, Н.А. Никулина // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2013. – № 1 (21). – С. 75-81
4. Пурик, Э.Э. Социально значимые проекты как метод развития профессиональных компетенций будущих учителей изобразительного искусства / Э.Э. Пурик, Д.Р. Фаткуллина, Е.В. Ефимова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – № 1 (98). – С. 64-75
5. Явгильдина, З.М. Педагогические условия развития социально-проектной культуры школьников / З.М. Явгильдина, Л.П. Ефимова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 1. – С. 110-114

Педагогика

УДК 371

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

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ КАК ПРЕДИКТОРЫ ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Взаимоотношения между преподавателем и студентом составляют ядро образовательного процесса, однако их роль в качестве предикторов учебного поведения остаётся недостаточно систематизированной в отечественной педагогике. Проведённый анализ литературы выявил, что характер педагогического взаимодействия, стиль коммуникации преподавателя и удовлетворённость студентов качеством этих отношений оказывают прямое влияние на академическую мотивацию, активность на занятиях и успешность обучения. Нами выделены основные компоненты конструктивных отношений: взаимное уважение, открытость диалога, эмпатическое понимание и педагогическая грамотность. Исследования показывают, что преподаватели, владеющие развитыми коммуникативными способностями и педагогическим мышлением, способны создавать благоприятный психологический климат, который снижает барьеры в обучении и повышает вовлечённость обучающихся. Выявлено также, что личностные особенности обоих субъектов взаимодействия в значительной степени моделируют эффективность педагогического влияния. Полученные сведения имеют практическое значение для подготовки преподавательских кадров и совершенствования систем профессионального развития педагогов в высшей школе.

Ключевые слова: академическая мотивация, взаимоотношения преподавателя и студента, педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, учебное поведение, учебная активность.

Annotation. The relationship between a teacher and a student forms the core of the educational process, but their role as predictors of learning behavior remains insufficiently systematized in Russian pedagogy. The analysis of the literature revealed that the nature of pedagogical interaction, the teacher's communication style and students' satisfaction with the quality of these relationships have a direct impact on academic motivation, activity in the classroom and learning success. We have identified the main components of constructive relationships: mutual respect, openness of dialogue, empathic understanding and pedagogical literacy. Research shows that teachers with developed communication skills and pedagogical thinking are able to create a favorable psychological climate that reduces barriers to learning and increases student engagement. It is also revealed that the personal characteristics of both subjects of interaction significantly model the effectiveness of pedagogical influence. The information obtained is of practical importance for the training of teaching staff and the improvement of professional development systems for teachers in higher education.

Key words: academic motivation, teacher-student relationship, pedagogical interaction, pedagogical communication, learning

behavior, learning activity.

Введение. В содержательном пространстве современного высшего образования обозначилась серьёзная научная проблема, которая, хотя и привлекает внимание исследователей, остаётся предметом дискуссии. Речь идёт о роли межличностных отношений между преподавателем и студентом в детерминации успешности обучения и характера учебного поведения обучающихся.

Парадокс состоит в следующем: с одной стороны, образовательная практика свидетельствует, что студенты проявляют повышенную активность, лучше осваивают материал и достигают более высоких академических результатов в том случае, когда чувствуют поддержку, понимание и уважение со стороны преподавателя. С другой стороны, механизмы этого влияния, его структурные компоненты и условия его оптимальной реализации описаны в научной литературе недостаточно системно. Несмотря на обилие работ, посвящённых педагогическому взаимодействию, студенческой мотивации и академической активности, попытки связать эти явления в единую объяснительную схему предпринимаются редко. Это верно, но лишь отчасти.

На самом деле такие работы существуют, однако они часто рассматривают отношения в отрыве от конкретных поведенческих проявлений студентов, сводя анализ к психологическому аспекту, в то время как педагогическое содержание остаётся в тени. Как показано в исследовании Д.М. Абдуразаковой и П.Ш. Алиевой, психолого-педагогическая характеристика взаимоотношений между преподавателем и студентом действительно служит фактором эффективности образовательного процесса, однако авторы обращают внимание в большей степени на психологический конструкт отношений, нежели на их педагогическое содержание и влияние на поведение [1, С. 7-9]. Г.В. Глотова и О.В. Дорофеева в своём исследовании связывают удовлетворённость взаимоотношениями с преподавателями с академическими достижениями, но оставляют открытым вопрос о том, какие именно параметры общения работают как предикторы учебного поведения [2, С. 97-107].

Здесь обнаруживается научный пробел. Требуется развёрнутое педагогическое описание того, каким образом конкретные характеристики отношений между преподавателем и студентом преобразуются в осязаемые, наблюдаемые формы учебного поведения. Педагогический аспект означает не просто психологическое понимание, но анализ целенаправленного влияния на становление способностей, знаний, умений, ценностных ориентаций и, что существенно, на устойчивые паттерны поведения в учебном процессе.

Требуется уточнить понятийный аппарат. Под взаимоотношениями между преподавателем и студентом здесь понимается комплекс складывающихся между ними межличностных связей, включающих элементы доверия, взаимного уважения, признания компетентности друг друга и открытости к диалогу. Под поведением в процессе обучения – совокупность действий, высказываний, реакций студента, которые так или иначе связаны с его включением в учебную деятельность: активность на занятиях, самостоятельная работа, уровень ответственности, направленность внимания, готовность к преодолению затруднений, инициативность в проблемных ситуациях. Предиктор – фактор, который позволяет прогнозировать развитие, появление или интенсивность того или иного явления.

Анализ имеющихся исследований позволяет предположить, что ключевые аспекты взаимоотношений действительно выступают в качестве предикторов, однако их система требует педагогической интерпретации и структурирования. Целью настоящей статьи является выявление и описание тех характеристик отношений между преподавателем и студентом, которые наиболее значимо влияют на учебное поведение обучающихся, при этом анализируя явления именно в педагогическом контексте – с позиции целенаправленного формирования личности через учебное взаимодействие.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрение педагогического взаимодействия как основания для прогнозирования учебного поведения требует, прежде всего, понимания того, что означает само взаимодействие в целом. Е.Ю. Двойникова в своём исследовании демонстрирует тесную связь между стилем педагогического общения и учебной мотивацией студентов, выделяя авторитарный, демократический и либеральный (попустительский) стили [3, С. 38-49]. Однако речь идёт не просто о стилях общения в их психологическом смысле, а о педагогических моделях взаимодействия, которые предполагают сознательное использование преподавателем определённых принципов и методов воздействия.

Дело осложняется тем, что один и тот же стиль общения может реализоваться через различные педагогические механизмы и приводить к неоднородным результатам в зависимости от контекста. Авторитарный стиль в одних условиях способствует дисциплине и достижению внешних показателей успеваемости, в других – порождает пассивность, страх и отказ от самостоятельного мышления. Это важный момент. Наиболее продуктивным, как показывают исследования, является демократический стиль, характеризующийся открытостью, справедливостью, вовлечением студентов в принятие решений и признанием их активной роли в образовательном процессе.

Н.Г. Капустина и В.С. Новаковская в своей работе исследовали представления студентов о роли преподавателя в процессе учебного взаимодействия и выявили, что студенты значительное значение придают следующим характеристикам: компетентности преподавателя в предметной области, его способности ясно объяснять материал, готовности помочь в случае затруднений, справедливому оцениванию и личной заинтересованности в успехе студентов [4, С. 109-112]. По-видимому, не все из этих характеристик традиционно включаются в описание педагогического мастерства. Студенты оценивают преподавателя не столько по совокупности демонстрируемых им методических техник, сколько по степени его человеческой включённости в процесс обучения.

М.М. Мишина и А.Ф. Перепелица в своём анализе показывают взаимосвязь педагогического взаимодействия с личностными особенностями субъектов образовательного процесса [6, С. 42-56]. Это означает, что авторитарный стиль преподавателя может быть в определённой степени компенсирован личностными чертами самого студента, если тот отличается высокой уверенностью в себе, низкой тревожностью и сильной внутренней мотивацией. Напротив, для студента с противоположным личностным профилем тот же стиль может оказаться травматичным. Таким образом, предиктивная роль взаимоотношений не абсолютна, характеризуется индивидуальными особенностями обучающихся.

И.В. Серафимович и О.М. Конькова акцентируют внимание на том, что особенности педагогического мышления и коммуникативные способности преподавателей служат предикторами учебной активности студентов [7, С. 87-90]. Педагогическое мышление, в этом контексте, понимается как способность анализировать образовательные ситуации, видеть проблемы в развитии студентов, находить нестандартные решения, приспосабливать содержание и методы обучения к индивидуальным потребностям аудитории. Коммуникативные способности включают умение слушать, понимать, ясно выражать свои мысли, устанавливать контакт, управлять групповой динамикой.

Обратимся к следующему вопросу: каким образом эти характеристики отношений и взаимодействия преобразуются в конкретные поведенческие паттерны? Гипотеза, выдвигаемая на основе анализа литературы и понимания педагогических закономерностей, состоит в том, что существует своего рода цепь преобразований. На первом звене находится восприятие студентом отношения к нему со стороны преподавателя. Студент – пусть не всегда осознанно – улавливает, проявляет ли преподаватель уважение к его личности, верит ли он в его способности, готов ли помочь.

Это восприятие формирует у студента определённое состояние, которое можно обозначить как психологическая безопасность в образовательной среде. Психологически безопасный студент может рисковать, задавать вопросы, признавать свои ошибки, не опасаясь высмеивания или наказания. Такое состояние расслабляет защитные механизмы, которые часто препятствуют обучению, и открывает возможность для действительного погружения в учебный материал. На следующем этапе психологическая безопасность трансформируется в повышение внутренней мотивации: студент начинает учиться не для оценки или избежания неудачи, а из любопытства, желания понять, стремления к компетентности.

Мотивация, будучи внутренним побуждением, материализуется в поведении: увеличивается время, посвящаемое самостоятельной работе, возрастает активность на занятиях, студент инициирует дополнительные контакты с преподавателем для уточнения непонятного, проявляет творческий подход к выполнению заданий. Вероятно, на самом деле ситуация оказывается более сложной, чем может показаться на первый взгляд. Речь идёт не просто о психологической комфортности, а о педагогической закономерности: преподаватель через создание определённых условий взаимодействия формирует у студента готовность к активному, сознательному, произвольному овладению знаниями и умениями.

Обнаруживается ещё один аспект, который заслуживает отдельного внимания. Позитивные отношения между преподавателем и студентом создают благоприятные условия не только для усвоения знаний, но и для развития определённых личностных и социальных качеств. Студент, который испытывает поддержку и понимание, развивает более здоровую самооценку, большую уверенность в своих силах, более конструктивное отношение к критике и ошибкам. Эти личностные изменения переносятся на другие сферы жизни студента, включая его межличностные отношения и профессиональную ориентацию. Педагогическое взаимодействие работает на уровне формирования целостной личности, а не только на уровне передачи информации.

Рассмотрим специфику педагогического общения как элемента взаимоотношений. Г.В. Глотова и О.В. Дорофеева указывают, что удовлетворённость взаимоотношениями коррелирует с академическими достижениями [2, С. 97-107]. Однако содержание общения часто остаётся в тени количественных измерений. В реальной практике общение включает не только передачу информации, но и регулирование эмоционального фона, установление норм поведения, демонстрацию моделей конструктивного мышления. Преподаватель, объясняя материал, демонстрирует при этом процесс мышления: как он анализирует проблему, какие вопросы задаёт, как он преодолевает затруднения, как он относится к своим ошибкам.

Студент, наблюдая этот процесс, интериоризирует не только содержание, но и способ работы с информацией. Кроме того, если преподаватель демонстрирует открытость к мнению студентов, готовность пересмотреть свою позицию при наличии серьёзных аргументов, он моделирует гибкость мышления, критическое отношение к авторитету, научный скептицизм. Это имеет огромное значение для формирования компетентностей, которые в современном образовании рассматриваются как приоритетные: умение самостоятельно учиться, адаптироваться к изменениям, творчески решать проблемы.

Е.Ю. Двойникова отмечает, что взаимосвязь между стилем педагогического общения и учебной мотивацией обнаруживается во всех исследованных группах, но выраженность этой связи варьирует в зависимости от характера учебного материала и типа учебной деятельности [3, С. 38-49]. Материал, требующий воспроизведения готовых знаний, может быть усвоен студентами даже при формальных отношениях с преподавателем. Однако если речь идёт об овладении сложными умениями, развитии критического мышления, формировании собственной позиции, роль позитивных отношений становится критической. Студент, который не доверяет преподавателю или боится его, не будет рисковать выдвигать собственные идеи, проводить эксперименты, совершать ошибки, необходимые для глубокого обучения.

Вот здесь возникает теоретическое уточнение. Если взаимоотношения действительно служат предиктором учебного поведения, то этот предиктор работает не напрямую, а опосредованно, через мотивационные, эмоциональные и когнитивные процессы. Н.Г. Капустина и В.С. Новаковская, анализируя студенческие представления о роли преподавателя, выявили, что студенты ценят не столько формальную компетентность, сколько демонстрируемое преподавателем желание помочь [4, С. 109-112]. Это наблюдение, которое может показаться очевидным на первый взгляд, имеет глубокий смысл. Желание помочь – это проявление педагогической позиции, принятия ответственности за развитие студента. Осознание того, что преподаватель искренне заинтересован в профессиональном росте обучающегося, а не ограничивается формальным выполнением должностных инструкций, становится мощным катализатором повышения академической мотивации студента.

Связано это с феноменом, известным в психологии как эффект Пигмалиона. Преподаватель, который верит в способности своих студентов и демонстрирует это в своём поведении, побуждает студентов действительно лучше учиться. Это не результат воздействия иррациональных сил, а следствие верифицированного психологического механизма: преподавательские ожидания через систему невербальных знаков, тон голоса, выбор вопросов, предоставляемые возможности влияют на самовосприятие студентов. Если рассматривать это явление в педагогическом контексте, выясняется, что преподаватель через создание благоприятного климата и демонстрацию веры в студентов формирует у них более адекватный образ себя как субъектов учения, расширяет представление о своих возможностях, мотивирует на достижения.

М.М. Мишина и А.Ф. Перепелица углубляют анализ, указывая на то, что педагогическое взаимодействие взаимодействует с личностными особенностями обеих сторон [6, С. 42-56]. Экстравертированный, общительный, эмпатичный преподаватель может более легко создавать позитивный климат. Однако это не означает, что интравертированный или менее явно эмпатичный преподаватель не способен на это. Форма проявления может различаться, но суть остаётся: подлинная забота о студентах, справедливость, открытость, готовность к взаимодействию – качества, которые студенты распознают вне зависимости от того, в какой форме они проявляются.

И.В. Серафимович и О.М. Конькова выделяют в качестве ключевых предикторов учебной активности особенности педагогического мышления преподавателя [7, С. 87-90]. Педагогическое мышление подразумевает способность видеть образовательные проблемы, анализировать причины трудностей обучения, разрабатывать адекватные решения. Преподаватель, обладающий развитым педагогическим мышлением, не останавливается на констатации того, что студент не выполнил задание или получил низкую оценку. Он стремится понять: почему это произошло? Какие преграды встали перед студентом? Как адаптировать условия обучения? Такой подход предполагает принципиально иной характер взаимодействия – диагностический, поддерживающий, ориентированный на развитие.

Коммуникативные способности преподавателя, выделяемые И.В. Серафимовичем и О.М. Коньковой, работают как инструмент реализации педагогического мышления [7, С. 87-90]. Без развитых коммуникативных навыков даже самые лучшие педагогические идеи остаются нереализованными. Преподаватель должен уметь ясно объяснять, активно слушать, задавать вопросы, помогающие студентам мыслить, давать обратную связь, мотивирующую, а не демотивирующую. Коммуникативные способности позволяют преподавателю также управлять групповой динамикой, создавать атмосферу, в которой все студенты чувствуют себя значимыми участниками образовательного процесса.

Д.М. Абдуразакова и П.Ш. Алиева указывают на психолого-педагогическую характеристику взаимоотношений как

комплексный феномен, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты [1, С. 7-9]. Когнитивный компонент связан с представлениями студентов о компетентности преподавателя, его способности объяснять, его отношении к студентам. Эмоциональный компонент касается того, какие чувства вызывает взаимодействие с преподавателем: доверие или недоверие, спокойствие или тревога, вдохновение или разочарование. Поведенческий компонент проявляется в характере взаимодействия: готовность студента обращаться к преподавателю, участвовать в обсуждениях, выполнять задания.

Все три компонента работают в интеграции, и именно эта интегрированность обеспечивает влияние отношений на поведение. Если присутствует когнитивный компонент (студент воспринимает преподавателя как компетентного), но отсутствует эмоциональный (студент боится преподавателя), это приводит к формальному, поверхностному обучению. Если присутствуют оба, но отсутствует ясность в рамках поведенческого компонента (неясно, как себя вести, какие правила), то возникает неопределённость, приводящая к апатии или оппозиционному поведению.

Таким образом, предиктивная сила взаимоотношений заключается в их способности одновременно влиять на знания студента (что он понимает о своих возможностях), эмоции (как он себя чувствует в этой среде) и действия (как он ведёт себя). В педагогическом смысле это означает влияние на личность студента в целом, на его образ себя как субъекта учения, на его готовность и способность к активному овладению знаниями, умениями и опытом.

Выводы. Проведённый анализ научной литературы и синтез эмпирических данных позволяют заключить, что взаимоотношения между преподавателем и студентом действительно функционируют как значительный предиктор учебного поведения, однако этот механизм опосредован множеством промежуточных факторов. Прежде всего, следует подчеркнуть, что речь идёт не о прямой причинной связи, а о сложной системе влияний, в которую вовлечены мотивационные, эмоциональные, когнитивные и личностные процессы обеих сторон взаимодействия.

Позитивные, построенные на доверии и уважении отношения создают психологически безопасную среду, которая позволяет студентам преодолевать страхи перед неудачей, рисковать в своих учебных попытках и проявлять инициативу. Такая среда способствует формированию внутренней, автономной мотивации, отличающейся от мотивации, основанной на страхе или внешних наказаниях, большей устойчивостью и переносимостью на новые ситуации.

Педагогическое общение и взаимодействие работают на уровне, превосходящем простую передачу информации. Здесь происходит моделирование для студентов способов мышления, подходов к решению проблем и образцов отношения к знаниям и ошибкам. Преподаватель, обладающий развитым педагогическим мышлением и коммуникативными способностями, демонстрирует гибкость в адаптации своего подхода к индивидуальным потребностям студентов, что также выступает мощным предиктором их активности и включённости.

Вместе с тем существуют значительные индивидуальные различия в том, как студенты реагируют на улучшение взаимоотношений. Студенты с низкой самоэффективностью, высокой тревожностью или сложным личностным профилем оказываются в большей степени зависимы от благоприятного климата взаимодействия, тогда как более устойчивые личности могут проявлять активность даже в менее поддерживающей среде.

Следует признать, что позитивные отношения, хотя они необходимы, не являются достаточным условием для эффективного обучения. Требуется системное сочетание благоприятного психологического климата с педагогически грамотным содержанием, адекватными методами обучения, надлежащей диагностикой и, при необходимости, дополнительной поддержкой студентов с трудностями в обучении.

Отдельного упоминания заслуживает то обстоятельство, что взаимоотношения оказывают влияние не только на академические результаты, но и на личностное развитие студентов, на формирование их самооценки, уверенности в себе, способности к адаптации и общей психологической благополучности. Это означает, что забота преподавателя о качестве взаимоотношений выходит за пределы чисто педагогических целей и имеет глубокое гуманистическое значение.

Реализация позитивных взаимоотношений требует от преподавателя постоянной рефлексии, самопознания и профессионального развития. Преподаватель должен понимать собственные личностные особенности, стиль коммуникации, предрассудки и ограничения, чтобы иметь возможность расширять круг своих подходов и адаптироваться к разнообразию студентов. Кроме того, эффективные взаимоотношения в образовательной среде требуют определённого институционального контекста – условий, которые позволяют преподавателям иметь достаточно времени и ресурсов для развития качественного взаимодействия со студентами, а не только передачи информации.

Из всего вышеизложенного становится ясно, что взаимоотношения между преподавателем и студентом являются не просто дополнительным фактором к содержанию и методам обучения, а его интегральной составляющей, определяющей эффективность образовательного процесса на глубинном уровне. Открытым остаётся вопрос о том, какие конкретные тренинги и программы развития педагогических компетенций наиболее эффективны для формирования способности преподавателей к созданию и поддержанию конструктивных отношений со студентами в условиях современного высшего образования.

Литература:

1. Абдуразакова, Д.М. Психолого-педагогическая характеристика взаимоотношений между преподавателем и студентом как фактор эффективности образовательного процесса / Д.М. Абдуразакова, П.Ш. Алиева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98). – С. 7-9

2. Глотова, Г.В. Удовлетворённость взаимоотношениями с преподавателями как предиктор академических достижений студентов / Г.В. Глотова, О.В. Дорофеева // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 97-107

3. Двойникова, Е.Ю. Взаимосвязь стиля педагогического общения и учебной мотивации студентов / Е.Ю. Двойникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2021. – № 2 (30). – С. 38-49

4. Капустина, Н.Г. Представления студентов о роли преподавателя в процессе учебного взаимодействия / Н.Г. Капустина, В.С. Новаковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 109-112

5. Ледовская, Т.В. Характер взаимоотношений преподавателей и студентов как предиктор академической мотивации обучающихся / Т.В. Ледовская, Н.Э. Солынин // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 143-151

6. Мишина, М.М. Взаимосвязь педагогического взаимодействия преподавателя и студентов с личностными особенностями субъектов образовательного процесса / М.М. Мишина, А.Ф. Перепелица // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2022. – № 1. – С. 42-56

7. Серафимович, И.В. Особенности педагогического мышления и коммуникативные способности преподавателей как предикторы учебной активности студентов / И.В. Серафимович, О.М. Конькова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 3 (36). – С. 87-90

УДК 378.2
кандидат филологических наук, доцент Волошина Карина Сергеевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
кандидат филологических наук, доцент Большак Алла Викторовна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Аннотация***.** В статье рассматриваются подходы к использованию на занятиях по переводу четко структурированного переводческого анализа текста, который является важнейшим инструментом обучения специалистов в данной области деятельности. Данный план должен отличаться последовательностью и логичностью рассмотрения материала с учетом использования разнообразных приемов перевода. Репрезентация результатов переводческого процесса в таком виде поможет студентам рационально использовать свои временные и интеллектуальные ресурсы на системной основе. При наличии четкой схемы обучающиеся могут не только быстро, но и качественно выполнить поставленную перед ними задачу. Также у них вырабатываются навыки выявления тех сегментов ИТ, перевод которых требует более глубокого изучения их языковых особенностей. Как правило, переводческий анализ начинается с базовых языковых характеристик ИТ и заканчивается пояснением решений, принимаемых для достижения эквивалентности и адекватности в ПТ. В этой работе рассматривается первый блок указанной процедуры, а именно лексические аспекты перевода. Он включает в себя описание подходов к переводу терминов, ложных друзей переводчика, синонимов, фразеологизмов и ряда других ключевых единиц ИТ. Правильная интерпретация этих лексических категорий в ПЯ влияет на понимание получившегося в результате перевода текста. В статье приведены примеры, которые наглядно иллюстрируют технологию выполнения переводческого анализа текста на основе структурного подхода.
Ключные слова: прием перевода, переводческий процесс, переводческий комментарий, эквивалентность, адекватность, вариантное соответствие, лексическая категория.
Annotation. The present paper considers approaches to using carefully structured text translation analysis in translation classes, which is an essential tool for training specialists in this field of activity. This plan should be coherent and logical and take into account the application of various translation techniques. Presenting the results of the translation process in this form will help students to use their time and intellectual resources more efficiently and in a consistent manner. With a clear scheme, students can quickly and correctly complete the task assigned. They can also develop the skills to identify those ST segments whose translation requires in-depth study of their language features. As a rule, translation analysis begins with the basic linguistic characteristics of the ST and ends with an explanation of the decisions taken to achieve equivalence and adequacy in the TT. This paper examines the first part of this procedure, namely lexical aspects of translation. It includes a description of approaches to translating terms, false friends of a translator, synonyms, phraseological units, and other key ST units. The correct interpretation of these lexical categories influences the understanding of the text in another language. The article provides examples that clearly illustrate the technology of performing text translation analysis based on a structural approach.
Key words: translation technique, translation process, translation commentary, equivalence, adequacy, variant correspondence, lexical category.

Введение. Дисциплины, непосредственно связанные с переводом, относятся к коммуникативному подходу обучения. Соответственно, методика их преподавания должна отвечать вызовам, с которыми сталкивается современное общество, и быстро реагировать на возможные изменения в концепции подготовки будущих переводчиков. Речь идет о том, что эти методики должны фокусироваться на формировании у студентов профессиональных и общекультурных компетенций, которые в дальнейшем обеспечат им конкурентное преимущество на рынке переводческих услуг. Переводческий анализ является не только мощным педагогическим инструментом, развивающий навыки критического мышления, языковой интуиции и аналитических способностей, но и основным этапом работы по воспроизведению ИТ на ПЯ. Как и любой другой вид деятельности, в основе которого лежит сложный процесс межкультурной коммуникации [1, С. 52], он должен отличаться структурированностью, последовательностью и логичностью рассмотрения материала с учетом использования разнообразных приемов перевода.

Важно понимать, что одним из важных этапов работы по обучению переводчиков является повышение качества самого перевода, которое заключается не только в знаниях теории, но в умении применять свои компетенции на практике.

Для полноценной реализации процесса переводческого анализа важно разработать базовую структуру, которая отражала бы наиболее значимые особенности текста оригинала и то, как переводчик воспроизводит их на другом языке. Этот фактор представляется нам особенно важным, поскольку мы живем в эпоху глобализации и взаимодействия культур [3, С. 74]. Алгоритм представленного исследования выстроен с учетом систематизации и обобщения результатов последних достижений в области преподавания дисциплин, связанных с переводом [2, С. 225].

Объектом исследования является организация переводческого процесса в целом, предметом – подходы к обсуждению лексических аспектов переводческого анализа в рамках аудиторных занятий.

Цель статьи заключается в том, чтобы представить пошаговый алгоритм работы со студентами относительно лексических категорий, которые требуют особого внимания с точки зрения перевода, а также продемонстрировать эффективность переводческой деятельности в развитии языковых навыков при обучении иностранному языку. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи: 1) определить характеристики ИТ, которые следует отразить в блоке под названием «Лексические аспекты перевода»; 2) подобрать примеры, иллюстрирующие применение переводческих приемов, применяемых для их воссоздания в ПЯ; 3) протестировать разработанную нами схему анализа в группах, где студенты уже имеют определенные знания и навыки переводческой деятельности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научить студентов планировать работу по переводу таким образом, чтобы они могли рационально использовать свои временные и интеллектуальные ресурсы на системной основе, а также способностью определить смысловые доминанты и прагматические установки в процессе овладения навыками переводческой деятельности. Для проведения анализа мы использовали такие методы, как сплошная выборка, описание, а также сравнительно-сопоставительный анализ.

Материалом исследования послужили выпускные работы, в которых в полной мере отражены знания и навыки переводческой деятельности, полученные студентами в рамках обучения по программе «Межкультурная деловая коммуникация и перевод» в Кубанском государственном университете.

Практическая значимость работы состоит в том, что представленный в ней вариант той части переводческого анализа

ИТ, в которой описываются лексические аспекты перевода, в некоторой степени подытоживает весь массив знаний по данной дисциплине, которые являются ключевыми в профессиональной деятельности переводчика.

Изложение основного материала статьи. Спецификой работы переводчика, в первую очередь, является выявление особенностей интерпретируемых текстов. Принимая во внимание существующие взгляды на анализ разных видов / классификаций текста, следует отметить, что переводческий анализ текста требует соблюдения определенной последовательности в изложении материала.

Как правило, мы начинаем обучение с базовых языковых характеристик ИТ и заканчиваем пояснением переводческих решений, принимаемых для достижения эквивалентности и адекватности в ПТ. В данной статье мы рассмотрим способы работы со студентами при рассмотрении лексических аспектов перевода, куда входит описание подходов к переводу терминов, ложных друзей переводчика, синонимичных слов, лексических стилистических приемов (в том числе и образных словосочетаний), устойчивых необразных словосочетаний и ряда других ключевых единиц ИТ, правильная интерпретация которых в ПЯ влияет на понимание получившегося в результате перевода текста. Для более полного представления о работе в подобном формате приведем примеры, наглядно иллюстрирующие технологию выполнения переводческого анализа текста на основе плана, который по сути представляет собой структурированный обзор результатов перевода конкретного источника.

При обучении переводческому анализу необходимо помочь студентам правильно осмыслить исходный текст, научить не только корректно передавать смысл, но и показать способы преодоления трудностей, неизбежно возникшие в течение переводческой деятельности.

Для выполнения такого рода работы мы предлагаем студентам приносить на занятия лекционные материалы и задания, которые они выполняли ранее на семинарах, и обращаться к ним уже непосредственно в ходе анализа той или иной единицы перевода. По нашему мнению, такой подход формирует у обучающихся более глубокое представление о рассматриваемых аспектах перевода, поскольку в данном случае на фоне зрительной памяти у студентов активизируется и мыслительные процессы, что позволяет им формулировать свои ответы логично и аргументированно.

Совместное обсуждение особенностей перевода рассматриваемого сегмента текста также приносит положительные результаты, так как дополняя или исправляя ответы друг друга, студенты имеют возможность обмениваться актуальными знаниями в своей области деятельности. Среда сотрудничества укрепляет межличностные отношения и способствует развитию персональных качеств, оказывающих чрезвычайно важное влияние на формирование личности в целом. Кроме того, такой способ работы демонстрирует усиление чувства автономии, что приводит к более глубокой вовлеченности каждого студента к процессу перевода и повышает мотивацию к достижению желаемого результата.

Итак, перейдем непосредственно к примерам работы с указанной выше частью переводческого анализа. В первой таблице целесообразно указать морфологическую структуру термина, дать пример его использования в контексте, представить переводную версию всего предложения, а также указать прием перевода непосредственно самого термина, например:

Suffolk County does not have a *hotline*, and prosecutors do not talk with police in run-of-the-mill cases …

В округе Саффолк нет *горячей линии*, и прокуроры не контактируют с полицией в отношении рядовых случаев … (морфологическая структура – составной термин; способ перевода – калька).

Далее, можно привести примеры перевода ложных друзей, которые в силу созвучия в обоих языках могут вызвать определенные сложности при передаче смысловой нагрузки высказывания в целом. Для полноты картины при объяснении значения рассматриваемой лексической единицы целесообразно указать слово, которое является ложным другом переводчика.

I looked at the population counts for the nation's 53 largest *metros* …

Я ознакомился с данными переписи населения в 53 *крупнейших городах* страны … (*metro* – shortened from *metropolis* but not *метро*).

В процессе перевода текста также приходится иметь дело с полными или частичными синонимами, которые, в том числе, могут использоваться и в рамках одного предложения. Во избежание повторения одного и того же слова необходимо проанализировать дефиниции указанных лексических единиц оригинала, а затем продумать способ их перевода. В большинстве случаев переводчик либо использует синонимы в ЯП, либо прибегает к трансформации исходного предложения, опустив одно из этих слов. В приведенном ниже примере такими словами являются существительные *accident* и *crash*, которые были переведены посредством конкретизации *(ДТП)* и генерализации *(авария)*.

He says phone records that show a driver was on the phone at the time of the *accident* don't always secure a distracted driving conviction, because it's difficult to prove that using the phone is what distracted the driver…It's rare that you know the exact time of a *crash* to the very second".

Он считает, что записи телефонных разговоров не всегда фиксируют опасное управление автомобилем во время *совершения ДТП*, потому что трудно доказать, что именно использование телефона отвлекало водителя... Редко бывает, что вы знаете точное время *аварии* вплоть до самой последней секунды.

Далее рассмотрим подходы к оформлению примеров, иллюстрирующих способы перевода лексических стилистических приемов, которые встречаются не только в художественных произведениях, но и в научно-публицистических текстах [5, С. 25]. Этот пункт также заслуживает внимания, поскольку передача эмоциональной составляющей текста оригинала, как и содержащихся в нем культурных отсылок зависит от выбранного переводчиком способа [4, С. 149].

Although it is not a lawless 'Wild West', a large volume of activity occurs online which would not normally be tolerated offline.

Да, интернет – это не грубо попирающий законы Дикий Запад. Однако нужно признать, что там ведется и такая деятельность (причем в крупных масштабах), которая никогда бы не была дозволена в реальном мире.

Здесь имеет смысл отметить метафорическое сравнение интернета с Диким Западом, для передачи которого на русский язык используется семантический перевод. Также целесообразно отметить, что Дикий Запад – это эпитет, в основе которого лежит образ жизни людей на западе США в прежние времена, когда такие понятия, как закон и порядок были населению чужды.

Следующие примеры демонстрируют модель переводческого анализа фразеологических единиц – образных и необразных. Так, в пояснении к переводу приведенного ниже предложения важно указать, что значение английской идиомы *the tip of the iceberg* можно передать на русский язык тремя способами: полным эквивалентом – *верхушка айсберга*, описательным вариантом – *небольшая видимая часть (чего-либо)* и аналогом – *это ещё цветочки*. В данном случае вполне уместно перевести это выражение его эквивалентом, поскольку он полностью вписывается в исходный контекст и отражает суть высказывания.

Although much of the discussion about internet regulation has focused on social media, Rachel Coldicutt, Chief Executive Officer of Doteveryone, cautioned that this is just *«the tip of the iceberg»*.

Хотя большая часть дискуссий о регулировании деятельности в интернете сосредоточена на социальных сетях, Рэйчел

Колдикутт, генеральный директор компании Doteveryone, предупредила, что это всего лишь *«верхушка айсберга»*.

В комментариях касательно перевода необразного устойчивого словосочетания *settle (a case) out of court*, которое содержится в следующем примере, нужно указать, что его русскими вариантными соответствиями являются фразы *урегулировать без судебного разбирательства*, *заключить мировое соглашение*, *уладить миром*, *пойти на мировую*. Однако с учетом узкоспециального характера текста оригинала, на наш взгляд, было бы правильно выбрать второй вариант.

Statistics show that over 90% of medical malpractice cases *are settled out of court* and they rarely go to trial.

Статистика показывает, что более 90% дел о врачебной халатности заканчиваются *заключением мирового соглашения* и редко доходят до суда.

Выводы. Подводя итог выполненной работы, отметим, что при наличии логически выстроенной схемы обучения переводческому анализу студент может не только быстро, но и качественно выполнить поставленную перед ним задачу. Также у него вырабатываются навыки выявления тех сегментов ИТ, перевод которых требует более детального рассмотрения их языковых особенностей. Кроме того, при таком подходе, у студента формируется уверенность в том, что он может справиться с подобного рода заданиями, полагаясь в первую очередь на имеющуюся у него базу знаний, а не на искусственный интеллект, что очень важно в наше время. Однако следует отметить, что всеобъемлющий переводческий анализ включает в себя не только лексические характеристики, но и грамматические и стилистические аспекты, которые также должны сопровождаться расширенными переводческими комментариями.

Литература:

1. Кайзер, Б.А. Основные аспекты перевода медийного текста / Б.А. Кайзер // Актуальные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных статей. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2025. – С. 50-53

2. Кодрле, С.В. Роль частной школы в современной системе российского школьного образования / С.В. Кодрле, Н.Р. Лопатина // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3(45). – С. 225-236

3. Котик, О.В. Способы перевода фразеологических единиц, связанных с человеческой деятельностью (на материале английского и немецкого языков) / О.В. Котик, М.П. Ткачева, Л.В. Жукова // Актуальные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных статей. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2025. – С. 74-83

4. Семенова, С.Н. К вопросу об изучении текста романа (на материале произведения Дж. Грина «Виноваты звезды» на русском языке) / С.Н. Семенова // Актуальные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных статей. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2025. – С. 148-155

5. Cragie, S. Thinking English Translation. Analysing and Translating English Source Texts / S. Cragie, A. Pattison. – USA: Routledge, 2018. – 134 p.

Педагогика

УДК 371

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

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Исследовано взаимодействие эмоционального интеллекта и механизмов формирования ценностных установок у молодежи в условиях современного образовательного процесса. Проведен анализ педагогической литературы, выявлено наличие противоречия между декларируемой значимостью развития эмоционального интеллекта в воспитательной работе и недостаточной разработанностью его конкретных педагогических функций в становлении ценностной сферы личности. Установлено, что эмоциональный интеллект выступает не только как условие оптимизации межличностного взаимодействия, но и как структурный компонент механизма интериоризации ценностей. Выделены уровни влияния эмоциональной регуляции на процесс аксиологического выбора молодежи: когнитивно-эмоциональный, мотивационно-ценностный и поведенческо-рефлексивный. Подчеркнуто значение педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как условия обеспечения конгруэнтности между внешне усвоенными ценностными ориентирами и подлинно присвоенными личностью ценностями. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании содержания и методик воспитательной работы в образовательных учреждениях различного уровня.

Ключевые слова: аксиологическая компетентность, ведущий вид деятельности, ценностные установки, эмоциональная регуляция, эмоциональный интеллект, юношеский возраст.

Annotation. The interaction of emotional intelligence and the mechanisms of value formation among young people in the context of the modern educational process is investigated. The analysis of pedagogical literature has been carried out, the presence of a contradiction between the declared importance of the development of emotional intelligence in educational work and the lack of elaboration of its specific pedagogical functions in the formation of the value sphere of personality has been revealed. It has been established that emotional intelligence acts not only as a condition for optimizing interpersonal interaction, but also as a structural component of the mechanism of interiorization of values. The levels of influence of emotional regulation on the process of axiological choice of youth are highlighted: cognitive-emotional, motivational-value and behavioral-reflexive. The importance of pedagogical support for the development of emotional intelligence is emphasized as a condition for ensuring congruence between externally acquired value orientations and genuinely appropriated values. The results obtained can be used in designing the content and methods of educational work in educational institutions of various levels.

Key words: axiological competence, leading type of activity, value orientations, emotional regulation, emotional intelligence, adolescence.

Введение. Обращение к проблеме становления ценностных установок молодежи непосредственно связано с

противоречием, обнаруживающимся в современной педагогической практике. С одной стороны, существует широкий консенсус относительно того, что система ценностных ориентиров выступает ключевым регулятором поведения и жизненных выборов обучающихся [1, С. 61-65]. Образовательные стандарты и нормативные документы систематически требуют создания условий для становления духовно-нравственной личности и формирования устойчивых ценностных отношений. С другой стороны, практическая педагогика столкнулась с феноменом поверхностного усвоения таких ценностей – когда молодежь может воспроизводить «правильные» суждения о добре и справедливости, но при этом не демонстрирует соответствующего поведения.

Вот здесь и возникает затруднение, требующее специального анализа. Речь идет не о недостатке информации о ценностях или о слабых интеллектуальных способностях учащихся. Дело осложняется тем, что ценностные установки укрепляются не столько через рациональное убеждение, сколько через эмоциональное переживание, через опыт аффективной насыщенности значимых событий. Между тем роль эмоционального компонента в процессе аксиологического выбора молодежи долгое время оставалась либо на периферии педагогического внимания, либо ассоциировалась исключительно с проблемой мотивации.

В последние годы предпринимаются попытки переосмыслить данную область. М.А. Манойлова предлагает рассматривать эмоциональный интеллект не просто как личностное качество, но как педагогическую категорию, несущую специфическую функцию в воспитании ценностных отношений [5, С. 48-55]. Вместе с тем в работах Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюка ставится вопрос о характере взаимовлияния эмоционального интеллекта и ценностно-смысловой сферы студенческой молодежи [4, С. 44-68], что указывает на актуальность выяснения конкретных механизмов такого взаимодействия.

Пробел в исследованиях заключается в следующем: наличествует достаточная теоретическая база относительно феноменологии эмоционального интеллекта как такового, однако недостаточно разработаны педагогические технологии и подходы, позволяющие целенаправленно использовать развитие эмоционального интеллекта для оптимизации процесса становления подлинных (а не декларируемых) ценностных установок молодежи. Данная статья предпринимает попытку заполнить отмеченный пробел путем систематизации представлений о роли эмоционального интеллекта в аксиологической сфере личности подростка и молодого взрослого человека, а также определения педагогических условий, при которых эмоциональный интеллект выступает эффективным инструментом ценностного становления.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к анализу взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и ценностными установками, необходимо уточнить концептуальное содержание обоих феноменов, равно как их место в структуре личностного развития молодежи.

Эмоциональный интеллект, понимаемый как способность к распознаванию, пониманию и управлению собственными эмоциями, а также эмоциями других людей, не сводится к аффективности как таковой. Это навык, обладающий отчетливо когнитивной составляющей. При этом структура эмоционального интеллекта содержит четыре взаимосвязанных компонента: самосознание в аффективной сфере (способность точно идентифицировать и называть переживаемые эмоции), саморегуляция (умение управлять эмоциональными состояниями в соответствии с целями и контекстом), эмпатия (способность понимать и разделять эмоциональное состояние другого человека) и социальные навыки (умение конструктивно взаимодействовать на основе эмоционального понимания).

Ценностные установки представляют собой относительно устойчивые убеждения и предпочтения личности относительно того, что является желательным, значимым и правильным. Здесь уместно остановиться подробнее. В отличие от ценностных ориентаций, которые могут быть более или менее поверхностными и отражать социальное давление или школьные знания, ценностные установки выражают подлинное, персонализированное отношение человека к миру и предполагают готовность действовать в соответствии с этими установками. На языке педагогической психологии устанавливается принципиальное различие между интериоризацией (внешнее становится внутренним) и персонализацией (присвоением ценности так, чтобы она стала собственной системой отсчета).

Парадоксально, но именно эмоциональный компонент служит решающей гранью между этими двумя процессами. Подлинное усвоение ценности предполагает не просто интеллектуальное согласие с ней, но эмоциональное приятие, переживание ее значимости. Такое переживание может возникнуть лишь в том случае, если молодой человек способен понимать и регулировать свои эмоции таким образом, чтобы они проявляли согласованность с провозглашаемыми ценностями.

Проведенные исследования показывают, что развитие эмоционального интеллекта коррелирует с более глубоким усвоением ценностных ориентиров. О.В. Белова выявила, что у старшеклассников с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта наблюдается большая согласованность между декларируемыми ценностями и реальным поведением [2, С. 112-117]. Это наблюдение не является случайным. М.Г. Сергеева и Т.В. Локтюшина на материале системы профессионального образования установили, что направленное развитие эмоционального интеллекта в образовательном процессе приводит к существенному усилению ценностных ориентаций, связанных с профессиональной ответственностью и этикой [6, С. 204-213].

Механизм влияния эмоционального интеллекта на ценностное становление предполагает несколько уровней взаимодействия. Рассмотрим их последовательно.

На первом уровне – когнитивно-эмоциональном – эмоциональный интеллект обеспечивает адекватное восприятие ценностной информации. Молодой человек, обладающий развитым эмоциональным интеллектом, способен не только услышать слова педагога о значимости честности или сострадания, но и распознать эмоциональную ауру, окружающую эти высказывания. Он улавливает подлинность или фальшь в позиции педагога. Это становится возможным благодаря эмпатии – одному из ключевых компонентов эмоционального интеллекта. Эмпатия позволяет понимать не просто содержание ценностного послания, но его эмоциональный подтекст, его живое значение для конкретного человека.

Второй уровень – мотивационно-ценностный. На этом уровне развитый эмоциональный интеллект помогает молодежи осознавать те эмоции, которые возникают при столкновении с противоречиями между внутренними позициями и внешними требованиями. Способность к саморегуляции, проистекающая из понимания собственных эмоциональных состояний, позволяет молодому человеку не просто подавлять или игнорировать такие противоречия, но сознательно работать с ними. Эмоциональный интеллект в этом аспекте служит механизмом внутренней работы по согласованию личных предпочтений с внешними ценностными нормами. Это верно, но лишь отчасти, ибо следует помнить, что молодежь живет в социальном контексте, где наличествуют конкурирующие ценностные системы. Эмоциональный интеллект в таком случае служит не инструментом индивидуального выбора, а инструментом конструктивного диалога между различными ценностными позициями.

Значимость мотивационно-ценностного уровня подчеркивается в исследованиях Е.В. Голубевой и О.М. Исаевой, которые указывают на то, что в юношеском возрасте развитие эмоционального интеллекта выступает условием для формирования целостной и устойчивой ценностной сферы личности [3, С. 35].

Третий уровень – поведенческо-рефлексивный. На этом уровне на первый план выступают социальные навыки, которые входят в состав эмоционального интеллекта. Молодой человек, понимающий эмоции других людей, способен осознавать социальные последствия своих поступков. Понимание эмоционального состояния другого человека создает мотивацию для действия в соответствии с ценностями сострадания, справедливости и ответственности перед другими. Эмоциональный интеллект здесь выступает как мост между индивидуальной ценностной позицией и социальным действием. Это особенно важно, поскольку одно из главных расхождений в развитии молодежи состоит именно в разрыве между интернализацией ценностей и их поведенческим воплощением.

На этапе критического переосмысления ценностей молодежь нередко переживает внутренний конфликт. Здесь ключевую роль начинает играть саморегуляция как компонент эмоционального интеллекта. Способность молодого человека осознавать возникающие противоречивые эмоции – тревогу, неуверенность, иногда возмущение – и управлять ими, не подавляя, позволяет ему продолжить процесс переосмысления, не впадая в ригидное отрицание новых ценностей или слепое подчинение. Контрольная функция здесь выполняется не внешним давлением, а внутренней готовностью молодого человека разбираться в собственных переживаниях.

На этапе стабилизации и закрепления ценностных установок эмоциональный интеллект работает как через личностные, так и через социальные механизмы. Включаясь в практическую деятельность, молодежь переживает эмоциональные следствия своих поступков, совершаемых в соответствии или в противоречии с ценностями. Эмоциональный интеллект позволяет этим переживаниям стать объектом рефлексии, а не просто быстро забываемыми импульсами. Благодаря развитому самосознанию в эмоциональной сфере молодой человек связывает свое состояние (например, удовлетворение от помощи другому) с конкретной ценностью (милосердие, ответственность). Эта связь закрепляется эмоционально, что придает ценностной установке устойчивость.

Как показано в исследовании А.А. Андреевой и Е.В. Петровой на выборке студентов педагогических специальностей, эмоциональный интеллект в значительной степени опосредует влияние воспитательных воздействий на формирование ценностных ориентаций [1, С. 61-65]. Это означает, что одна и та же воспитательная методика, применяемая к молодежи с различным уровнем развития эмоционального интеллекта, может дать существенно различные результаты. Молодежь с высоким уровнем эмоционального интеллекта не только лучше осознает смысл предлагаемых ценностей, но и более успешно интегрирует их в собственную систему мотивов и целей.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что взаимосвязь эмоционального интеллекта и ценностных установок не является однонаправленной. Это верно и в обратном направлении: формирование определенных ценностных установок способствует развитию эмоционального интеллекта. Молодежь, которая усвоила ценность эмпатии и сострадания, получает мотивацию к развитию той компоненты эмоционального интеллекта, которая позволяет понимать чувства других людей. Более того, в процессе ценностного становления молодежь сталкивается с ситуациями, требующими саморегуляции, управления конфликтными эмоциями, и именно такие ситуации стимулируют развитие эмоционального интеллекта.

Этот процесс циклический и взаимообогащающий. Растущий эмоциональный интеллект позволяет глубже присваивать ценности, а более развитая система ценностных установок предъявляет новые требования к эмоциональному интеллекту, мотивируя его дальнейший рост.

Обратим внимание на возрастные особенности молодежи, которые придают дополнительный вес роли эмоционального интеллекта в становлении ценностей. Подростковый и юношеский возрасты характеризуются интенсивным переосмыслением унаследованной от детства системы ценностей. Если в детстве ценности в значительной мере осваиваются через механизм имитации и подражания, то в подростковом и юношеском возрастах происходит критическое переосмысление, возникают собственные ценностные позиции. Это переосмысление неизбежно сопровождается эмоциональной напряженностью: молодежь переживает конфликты между ценностями, усваиваемыми в школе, и ценностями, культивируемыми в семье или в сверстнической среде; между идеальными ценностями и реальностью социальной практики.

Именно в этих условиях развитый эмоциональный интеллект становится критической переменной. Молодой человек, не обладающий достаточными навыками понимания и регулирования своих эмоций, рискует оказаться в плену у импульсивных реакций на ценностные противоречия. Такой молодежи свойственно либо агрессивное отрицание одной из конфликтующих систем ценностей, либо конформное принятие господствующих норм без подлинного усвоения. Молодежь с хорошо развитым эмоциональным интеллектом получает возможность более гибко и конструктивно работать с этими противоречиями, находить синтезы, совершать осознанный ценностный выбор.

Педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта не должно являться отдельным направлением работы, изолированным от собственно воспитания ценностей. Напротив, эти две задачи должны быть тесно интегрированы. Когда педагог говорит молодежи о ценности справедливости, ему следует не только донести идею, но и создать условия, при которых молодые люди могут пережить чувство справедливости или несправедливости, осознать это чувство и найти способы конструктивно работать с ним. Это требует от педагога особого внимания к эмоциональной атмосфере, складывающейся в коллективе, к признанию и легитимизации различных эмоциональных реакций молодежи на ценностные вызовы.

Эмоциональный интеллект не следует путать с эмоциональностью как таковой или с поощрением выражения эмоций. Высокий уровень эмоционального интеллекта предполагает способность к осознанному управлению эмоциями, включая их произвольное подавление или переориентирование. Молодежь, обладающая развитым эмоциональным интеллектом, может отложить импульсивное проявление гнева ради более важной цели, может пересилить страх ради ценности мужества, может скрыть собственное разочарование ради того, чтобы не ранить другого человека. В этом смысле эмоциональный интеллект служит не усилению эмоциональной жизни, а ее рационализации и подчинению высшим целям.

Зеер Э.Ф. и Сыманюк Э.Э. в своем исследовании выявили, что векторы влияния эмоционального интеллекта на ценностно-смысловую сферу студентов включают как прямые механизмы (через осознание личных ценностей), так и косвенные (через качество взаимодействия в учебной группе, через восприятие авторитета преподавателя) [4, С. 44-68]. Это наблюдение имеет прямое отношение к проблеме педагогической практики. Преподаватель, обладающий высоким уровнем эмоционального интеллекта, эмпатией, способностью к саморегуляции, социальными навыками невольно мотивирует молодежь к развитию собственного эмоционального интеллекта. Более того, эмоционально интеллигентный педагог создает в коллективе такую психологическую атмосферу, при которой молодежь чувствует себя безопасно при выражении собственных ценностных позиций, даже если они отличаются от позиции педагога.

Обсуждение в учебной группе различных ценностных позиций, сопровождаемое взаимным эмоциональным пониманием между молодежью (то есть осуществляемое на основе развитого эмоционального интеллекта), приводит к более глубокому усвоению и собственной ценностной позиции, и позиций других людей. Молодежь учится не просто спорить, но диалогировать, воспринимая противоположную точку зрения не как угрозу, а как возможность расширить собственное понимание. Такого рода взаимодействие является мощным фактором ценностного становления.

Следует, однако, оговориться: данное утверждение верно лишь для определенного контекста. Оно справедливо, когда речь идет о ценностях, которые не находятся в радикальном противоречии с основополагающими человеческими нормами, когда разнообразие ценностных позиций воспринимается как обогащение, а не как вызов идентичности. Если же молодежь сталкивается с попытками манипулирования или искажения ценностей, то здесь эмоциональный интеллект выполняет защитную функцию. Способность распознавать подлинные и фальшивые эмоции, способность понимать скрытые мотивы другого человека позволяют молодежи не стать жертвой ценностной манипуляции.

На практике процесс развития эмоционального интеллекта в контексте становления ценностных установок требует создания специальных условий. Прежде всего, необходимо, чтобы педагогическое сообщество само осознало значение эмоционального интеллекта и овладело методиками его развития. Здесь открывается целая область педагогического проектирования: от разработки специальных программ развития эмоционального интеллекта до интеграции этого развития в содержание традиционных учебных дисциплин и внеклассной работы.

Манойлова М.А. предлагает рассматривать эмоциональный интеллект в контексте педагогических ценностей и задач, подчеркивая, что развитие эмоционального интеллекта не должно быть отделено от воспитания ценностных отношений [5, С. 48-55]. Это предложение конкретизируется в различных методических рекомендациях, включающих использование дискуссий на этические темы, групповых проектов, ролевых игр, предусматривающих необходимость понимания и согласования различных эмоциональных позиций.

Сергеева М.Г. и Локтюшина Т.В. на материале профессионального образования показали, что специальные мероприятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта в контексте формирования профессиональных ценностей, приводят не только к лучшему усвоению этих ценностей, но и к повышению мотивации к профессиональной деятельности и к снижению числа случаев профессионального выгорания [6, С. 204-213]. Это указывает на дальнейшие горизонты применения принципа интеграции развития эмоционального интеллекта и ценностного становления в условиях, как показывает практика, все более требующих от молодого поколения не только знаний, но и способности действовать в соответствии с собственными ценностями.

Выводы. Из проведенного анализа следует, что эмоциональный интеллект выступает в качестве функционально необходимого условия становления подлинных (а не только декларируемых) ценностных установок молодежи. Механизм этого влияния включает три уровня: на когнитивно-эмоциональном уровне эмоциональный интеллект обеспечивает адекватное восприятие ценностной информации через развитие эмпатии; на мотивационно-ценностном уровне саморегуляция позволяет молодежи осознавать и конструктивно разрешать внутренние противоречия между личными предпочтениями и внешними нормами; на поведенческо-рефлексивном уровне социальные навыки создают основание для согласования индивидуальной ценностной позиции с социальным действием.

Существенно отметить, что взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и ценностными установками носит циклический характер: развивающийся эмоциональный интеллект позволяет молодежи глубже присваивать ценности, а формирование новых ценностных установок, в свою очередь, предъявляет новые требования к эмоциональному интеллекту и стимулирует его дальнейшее развитие. Возрастные особенности подросткового и юношеского периодов, характеризующихся интенсивным критическим переосмыслением ценностей, придают особую значимость развитию эмоционального интеллекта как фактора устойчивости и гибкости ценностной позиции молодого человека.

Одновременно с этим становится ясным, что педагогическое сопровождение процесса становления ценностных установок не должно ограничиваться трансляцией ценностной информации или рациональными аргументами в пользу тех или иных ценностей. Педагогическая практика нуждается в переориентации на создание условий, при которых молодежь может пережить эмоциональную реальность ценности, осознать возникающие при этом чувства и научиться их конструктивно регулировать. Эмоционально интеллигентный педагог, сам обладающий развитыми навыками понимания и управления эмоциями, становится моделью и для молодежи, невольно мотивируя ее к собственному эмоциональному развитию.

Отдельного упоминания заслуживает то, что эмоциональный интеллект в контексте ценностного становления выполняет не только конструктивную, но и защитную функцию. Способность распознавать подлинные и фальшивые эмоции позволяет молодежи не стать жертвой манипулирования или искажения ценностей. В этом смысле развитие эмоционального интеллекта является не только условием более глубокого усвоения ценностей, но и средством критической оценки предлагаемых ценностных систем.

Анализ педагогической практики и исследований, посвященных данной проблеме, свидетельствует о том, что интеграция развития эмоционального интеллекта в содержание воспитательной работы приводит к заметному повышению эффективности формирования ценностных установок молодежи. Это особенно значимо в условиях современного общества, характеризующегося плюральностью ценностных систем и высокой степенью неопределенности относительно того, какие ценности должны руководить жизненными выборами молодого поколения. Именно в этих условиях способность молодежи осознавать, понимать и конструктивно работать со своими эмоциями становится в высокой степени адаптивным навыком, необходимым для конструирования собственной ценностной картины мира.

Литература:

1. Андреева, А.А. Роль эмоционального интеллекта в формировании ценностных ориентаций студентов педагогических специальностей / А.А. Андреева, Е.В. Петрова // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 3. – С. 61-65

2. Белова, О.В. Эмоциональный интеллект как фактор формирования ценностных установок у старшеклассников / О.В. Белова // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 4. – С. 112-117

3. Голубева, Е.В. Развитие эмоционального интеллекта как условие становления ценностной сферы личности в юношеском возрасте / Е.В. Голубева, О.М. Исаева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 35.

4. Зеер, Э.Ф. Эмоциональный интеллект и ценностно-смысловая сфера студентов: векторы взаимовлияния в образовательном процессе / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 44-68

5. Манойлова, М.А. Эмоциональный интеллект как педагогическая категория: от теории к практике воспитания ценностных отношений / М.А. Манойлова // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 5. – С. 48-55

6. Сергеева, М.Г. Влияние эмоционального интеллекта на формирование ценностных установок обучающихся в системе профессионального образования / М.Г. Сергеева, Т.В. Локтюшина // Профессиональное образование и общество. – 2024. – № 1 (49). – С. 204-213

УДК 378.2
аспирант Генисаретская Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

НАУЧНОЕ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическому анализу проблемы развития научного мышления у студентов технических вузов. В работе обосновывается актуальность формирования данного качества в контексте требований ФГОС ВО 3++. Автор раскрывает сущность научного мышления инженера как интегрального личностного качества и когнитивного механизма научного познания. Определены ключевые методологические подходы (системно-деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный) и базовые принципы обучения (научного диалога, поликонтекстности, социальной ответственности), обеспечивающие эффективную поддержку исследовательской деятельности будущих специалистов.
Ключевые слова: будущие инженеры, научное мышление, научное познание, педагогическая проблема, системно-деятельностный подход, принцип поликонтекстности, научный диалог.
Annotation. The article is devoted to the theoretical and methodological analysis of the problem of scientific thinking development in technical university students. The paper actualizes the necessity of forming this quality in the context of the Federal State Educational Standards (3++) requirements. The author reveals the essence of an engineer's scientific thinking as an integral personal quality and a cognitive mechanism of scientific cognition. Key methodological approaches (system-activity, axiological, learner-centered) and basic teaching principles (scientific dialogue, polycontextuality, social responsibility) providing effective support for future specialists' research activities are identified.
Key words: future engineers, scientific thinking, scientific cognition, pedagogical problem, system-activity approach, principle of polycontextuality, scientific dialogue.

Введение. Потребность в инженерах нового поколения, которые способны генерировать новые знания, работать в условиях неопределенности и заниматься опытно-конструкторскими разработками, отражена во ФГОС ВО 3++ и Стратегии научно-технологического развития РФ. В этих документах зафиксированы требования к системному, критическому мышлению (УК-1) и способности проводить исследования (ОПК-3). Это означает необходимость развития научного мышления как интегрального качества будущего инженера, позволяющего видеть проблему, выдвигать гипотезы и делать логически непротиворечивые выводы. Становление «научного компонента» в мышлении студента – это закономерный, но требующий специальной педагогической поддержки процесс.

Потребность в инженерах нового поколения, которые не просто владеют готовыми алгоритмами, а способны генерировать новые знания, работать в условиях неопределенности, заниматься исследовательской и опытно-конструкторской разработкой, отражена в Федеральных государственных образовательные стандартах (ФГОС ВО 3++), Стратегии научно-технологического развития РФ. В этих документах зафиксированы требования к универсальным (УК-1 – системное и критическое мышление) и общепрофессиональным компетенциям (ОПК-3 – способность анализировать, проводить исследования) будущих инженеров. Это означает необходимость развития научного мышления как интегрального качества будущего инженера: видеть проблему, выдвигать гипотезы, планировать эксперимент, анализировать данные с позиций объективности, обобщать и делать логически непротиворечивые выводы, отличимые от обыденного знания, и также это означает необходимость формирования у студентов установки (мотивации, ценностного отношения) к научному способу познания как главному профессиональному инструменту.

Изложение основного материала статьи. В широком смысле научное мышление представляет собой целенаправленный, опосредованный и обобщенный способ отражения действительности в сознании субъекта, направленный на получение объективного, обоснованного и системного знания о закономерностях природы, общества и самого мышления. В отличие от обыденного, стихийно-эмпирического мышления, научное мышление характеризуется сознательным использованием специализированных средств, методов и критериев, выработанных в процессе развития науки.

В зарубежной литературе научное мышление часто определяют как тип познавательной деятельности, включающий намеренный поиск информации, постановку вопросов, проверку гипотез, наблюдение, распознавание паттернов и формулирование выводов. Такой подход акцентирует процессуальный, деятельностный характер мышления ученого. Другие исследователи подчеркивают его контролируемый и методичный характер, указывая, что научное мышление – это управляемое и направляемое мышление, по сути своей методологичное, которое заключается в организации и координации фактов [11].

Как утверждал Карл Поппер, научное мышление – это процесс выдвижения смелых гипотез и их последующее строгое опровержение, поскольку научная теория становится возможной именно в случае возможности ее опровержения в ходе критического эксперимента. Поппер признавал, что человеческое познание стремится к истинному описанию мира, но подчеркивал его всегда гипотетический, вероятностный характер [12].

Научное мышление не является вневременным и универсальным: оно исторически изменчиво и зависит от принятых в данном сообществе парадигмальных установок. Как писал Томас Кун в работе «Структура научных революций», наука не стоит на месте, она развивается и признаком этого развития является неизбежная смена парадигм (совокупность фундаментальных теорий, методов и ценностей, разделяемых научным сообществом). В этом суть «нормальной науки» – решать «головоломки» в рамках господствующей парадигмы [8].

Для представления о сущности и процессе развития научного мышления большое значение имеют работы Л.С Выготского, который в работе «Мышление и речь» провел различие между житейскими (спонтанными) и научными понятиями. Житейские понятия развиваются «снизу вверх» – от непосредственного опыта ребенка к осознанию и определению. Научные понятия, напротив, развиваются «сверху вниз» – через обучение, овладение системой знаний, которая затем спускается к конкретным явлениям. Выготский пишет о том, что подлинно научное мышление формируется не путем простого накопления фактов, а через усвоение логических операций и категориальных структур, присущих данной области знания [4].

Одним из ключевых вопросов, требующих прояснения, является вопрос о соотношении понятий «научное мышление» и «научное познание». В философско-методологической литературе эти понятия часто используются как взаимосвязанные, но не тождественные [11]. Научное познание представляет собой вид познавательной деятельности, направленной на получение объективных, систематизированных и обоснованных знаний о мире. Его цель – открытие объективных законов

на основе обобщения реальных фактов в их взаимосвязи, создание научных теорий и долгосрочных прогнозов.

Соотношение этих понятий можно представить следующим образом: научное мышление выступает как процессуальная, инструментальная сторона научного познания. Иными словами, научное познание реализуется через научное мышление, которое является его когнитивным механизмом. Научное мышление – это «живая ткань» исследовательского процесса, включающая в себя постановку проблем, выдвижение гипотез, логический вывод следствий, мысленный эксперимент, интерпретацию данных и рефлексию над используемыми средствами. Научное познание – это более широкое понятие, охватывающее не только сам процесс мышления, но и его результат (научное знание), а также социальные институты, коммуникации и исторический контекст, в которых этот процесс протекает. При этом, как отмечают исследователи, всякое научное познание есть результат рационального отражения (мышления) и всегда дано в форме логического дискурса [11].

Педагогическая наука исходит из понимания того, что становление «научного компонента» в мышлении студента – это закономерный, но требующий специально сконструированной поддержки процесс. Основу для этого утверждения составляет представление о том, что научное мышление можно понимать двойственно: как процесс – особый вид интеллектуально-познавательной деятельности по решению научных задач, предполагающий построение алгоритма их решения и проверку гипотез, и как результат – сформированное интегративное качество личности, позволяющее оперировать понятийным аппаратом, выстраивать причинно-следственные связи и отделять проверяемые факты от предположений [10]. Обе этих трактовки позволяют сделать вывод о возможности развития научного мышления в образовательном процессе, поскольку процесс обучения позволяет субъекту обрести опыт решения научных задач и использования научного метода в осмыслении и поиске инженерных решений. Тем самым понятие «научное мышление» выходит за рамки простого усвоения знаний, понимаясь как сложный интеллектуальный процесс, обусловленный специфической мотивацией личности, направленный на решение исследовательских и профессиональных задач на основе научного метода условиях образовательного процесса.

В педагогических исследованиях научное мышление рассматривается как сложноорганизованная система, включающая в себя ряд обязательных структурных компонентов. В первую очередь исследователи подчеркивают мотивационный аспект научного мышления, подразумевающий наличие у студентов научных стремлений, а также осознание субъектами учебной деятельности ценности научного поиска, превращение научных проблем в личностно-значимые [10].

В педагогических исследованиях также рассматривается технологический аспект научного мышления студентов как владение ими исследовательскими действиями (моделирование, выдвижение гипотез, планирование проверки), а также навыками работы с библиографией, составления планов и тезисов [14]. В ряде работ [15] раскрывается педагогическая сущность этого феномена, который определяется как особый, прагматичный тип мыслительной деятельности. В них подчеркивается, что ключевая особенность научного мышления состоит в ориентации на поиск, проектирование и создание систем, а также умение работать в условиях множественных ограничений (экономических, экологических, технологических).

Теоретической основой этих положений являются системно-деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный подходы, которые обеспечивают активность, ценностную наполненность и индивидуализацию процесса развития научного мышления будущих инженеров. Так, системно-деятельностный подход подчеркивает, что научное мышление развивается не через трансляцию готовых истин, а в процессе активной, целенаправленной деятельности студента по решению учебно-исследовательских и квазипрофессиональных задач. В условиях технического вуза это проявляется как факт, что студент не запоминает алгоритм расчета, а выстраивает его сам в ходе анализа технической проблемы; учебная деятельность носит коллективно-распределенный характер (проектные группы, научные семинары), моделируется работа исследовательской лаборатории.

Аксиологический подход предполагает, что развитие научного мышления будущих инженеров не сводится к набору когнитивных операций, а формирует ценностное отношение к научному знанию, истине, объективности, доказательности, критической самооценке. Для этого в вузе обсуждаются этические нормы инженерного исследования (достоверность данных, отказ от подгонки под ответ, недопустимость плагиата), акцентируя внимание на социальной значимости научно обоснованных технических решений (безопасность, надежность).

Идеи личностно-ориентированного подхода позволили нам утверждать, что научное мышление развивается уникально у каждого студента в зависимости от его предыдущего опыта, познавательных стратегий, мотивов и уровня притязаний. Обучение должно адаптироваться к личности, а не наоборот. В условиях образовательного процесса технического вуза этот подход проявляется в вариативности тем курсовых и выпускных работ (студент выбирает проблему, созвучную его интересам); дифференциации учебных заданий по сложности и степени самостоятельности; поддержке индивидуального стиля исследовательской деятельности (кто-то идет от теории к эксперименту, кто-то – наоборот).

Основу такого обучения составляют принципы научного диалога, поликонтекстности, социальной ответственности, реализация которых позволяет студентам учиться мыслить, аргументировать, подвергать сомнению и конструировать знание так, как это делает научное сообщество, формировать их представления о технической проблеме как многогранной, открытой и социально укорененной, преодолении тем самым узкой, чисто предметной специализации и формировать у обучающихся способность рассматривать любую техническую проблему, объект или знание с разных, часто несводимых друг к другу, точек зрения (контекстов).

Принципы – это конкретные правила, вытекающие из подходов и обеспечивающие их реализацию: принцип научного диалога, опирающийся на идею, согласно которой развитие научного мышления невозможно без столкновения научных позиций, аргументированной дискуссии, критики и обоснования. Диалог ведется не только между студентами, но и между студентом и преподавателем (как носителем научной культуры), а также между студентом и научным текстом (внутренний диалог). Принцип поликонтекстности, основанный на идее, что научное мышление инженера эффективно развивается, когда студент осваивает знание в нескольких контекстах одновременно и это успешная профилактика примитивизма. Принцип социальной ответственности, подразумевающий, что **с**тудент должен видеть прикладной смысл каждого исследовательского действия, его связь с реальными технологиями и социальной практикой и нести ответственность за результаты применения технических решений.

Комплексная реализация принципов научного диалога, поликонтекстности, социальной ответственности образует в образовательной среде вуза организационно-педагогический и методологический каркас для формирования подлинно научного мышления, способного вступать в научную коммуникацию, осознавать явления с разных точек зрения и понимать технические задачи как включенные в жизненный цикл технического объекта – от зарождения потребности до утилизации, и, что инженер несет за этот цикл прямую ответственность, формируя тем самым не просто грамотного специалиста, а создателя и гражданина, чей интеллект направлен на преобразование действительности.

Принцип научного диалога в педагогической практике – это аксиологический регулятор основного дидактического отношения «студент-педагог» и способ организации педагогического взаимодействия на основе равноправного смыслового

общения, коллективного поиска истины и рефлексивного анализа научных позиций.

В целом, в педагогической теории научный диалог понимается как многоаспектное явление, включающее в себя: 1) способ познания действительности; 2) диалектико-коммуникативную среду, обеспечивающую субъективно-смысловое общение; 3) форму многоплановой рефлексии участниками своих позиций, идей и подходов; 4) инструмент добывания новых знаний; 5) форму исследовательской кооперации [13; 9; 6].

Непосредственно диалог, согласно концепции М.М. Бахтина, выступает не только как форма внешней коммуникации, но и как способ организации внутреннего мышления человека, в котором научное мышление предстает как «свернутый, интериоризованный диалог» [1; 2].

Реализация принципа научного диалога в образовательном процессе высшей школы оказывает комплексное воздействие на формирование и развитие научного мышления студентов. Так, этот принцип позволяет активизировать критическое мышление и развивает навыки рефлексии, поскольку в процессе научного диалога студенты должны аргументированно обосновывать собственную позицию, подвергать сомнению и проверять на достоверность предлагаемые утверждения, анализировать сильные и слабые стороны альтернативных точек зрения, что способствует формированию их способности к критической оценке научной информации и выработке самостоятельных суждений.

В процессе диалога студенты осваивают основные функции научной коммуникации: мониторинг актуальных проблем, верификацию научных выводов, оценку различных подходов и согласование позиций [7; 5].

Включение индивида в диалогическое взаимодействие с научным сообществом является необходимым условием его общекультурного и профессионального роста, поскольку *научное мышление развивается и воплощается в социальных практиках.* В образовательном процессе высшей школы этот принцип реализуется через организацию учебно-научных дискуссий, проблемных семинаров, коллоквиумов, методологических кружков и иных форм коллективной научной работы, в которых студенты выступают не пассивными реципиентами готовых знаний, а активными соавторами процесса познания.

Научное мышление – это не просто знание фактов, а способность к проблематизации, генерации гипотез, рефлексии над методами и критической оценке результатов. Важнейшим катализатором этих процессов выступает принцип поликонтекстности [3]. Принцип поликонтекстности (или многоконтекстности) в образовании и науке означает способность рассматривать любой объект, явление или проблему не изолированно, а в системе множества различных смысловых, культурных, дисциплинарных и социальных контекстов. Исходным методологическим тезисом для реализации принципа поликонтекстности является утверждение, согласно которому одно и то же содержание может быть понято по-разному в зависимости от исторической эпохи, научной парадигмы, культурной традиции или практической задачи и что, соответственно, одним из самых действенных способов развития научного мышления является столкновение равных контекстов: научного и обыденного, принадлежащих к разным научным областям, технологического и исследовательского и т.п.

Поликонтекстные задачи учат будущих инженеров видеть не отдельные факты, а связи между ними; вынуждают будущих инженеров заимствовать методы, аналогии и модели из разных областей, развивая тем самым их компетенции переносить принципы решения из одной области в другую, что создает основу для настоящих научных открытий.

Практически этот принцип реализуется в высшей школе через: междисциплинарные задачи, кейсы из разных сфер, анализ одной проблемы с позиций нескольких научных школ, историческую реконструкцию развития идей.

Принцип поликонтекстности превращает обучение из усвоения «правильных ответов» в культуру научного поиска. Он развивает у студентов ключевые качества ученого: способность видеть проблему в перспективе, пересобирать знание под новую задачу, сомневаться в очевидном и находить неожиданные связи между далекими областями. Без этого навыка сегодня невозможно ни подлинное научное творчество, ни эффективная работа на стыке дисциплин.

Принцип социальной ответственности – один из ключевых принципов педагогики и дидактики. В контексте подготовки будущих инженеров он обретает особое значение, выступая этическим и ценностным фундаментом для развития у студентов технических вузов научного мышления – то есть способности не только усваивать, но и творчески применять, а также самостоятельно генерировать новые знания для решения профессиональных задач. Он подчеркивает, что научное познание не является самоцелью. Его конечная цель – совершенствование практической деятельности и улучшение жизни человека. Практика выступает и как источник, и как критерий истинности теоретических знаний.

Этот принцип требует от образовательного процесса такой организации, при которой студенты не просто осваивают теоретические основы наук, но и глубоко понимают их жизненную, человеческую ценность, учатся применять полученные знания для решения практических задач с учетом гуманитарных приоритетов.

Выводы. Таким образом, на основе проведенного в статье анализа можно сделать вывод, что развитие научного мышления будущего инженера является важнейшей педагогической задачей, продиктованной требованиями современных образовательных стандартов и Стратегии научно-технологического развития РФ. Научное мышление понимается одновременно как процесс решения задач и как сформированное интегративное качество личности, выступая когнитивным механизмом и инструментальной стороной научного познания. Развитие научного мышления будущего инженера базируется на системно-деятельностном подходе, обеспечивающем самостоятельное построение алгоритмов, аксиологическом подходе, формирующем ценностное отношение к истине, и личностно-ориентированном подходе, учитывающем индивидуальный стиль студента. Становление научного мышления происходит за счет комплексной реализации трех принципов: научного диалога для активизации критической рефлексии, поликонтекстности для освоения знаний в междисциплинарных контекстах и социальной ответственности, где практика выступает критерием истинности теоретических знаний. В итоге подлинно научное мышление формируется не через механическое запоминание готовых алгоритмов, а в процессе специально организованной и поддерживаемой исследовательской деятельности.

Литература:

1. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – 1984-1985. – Москва, 1986.

2. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин // Эпос и роман. – Москва: Художественная литература, 1986. – С. 392-427

3. Врублевская, Е.Г. Педагогическая и детская культура в теории и практике взаимовлияния / Е.Г. Врублевская. – Казань: ММСИП, 2023. – 320 с.

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

5. Евтюгина, А.А. Научно-педагогический дискурс как тип институционального общения в образовательной среде педагогического вуза / А.А. Евтюгина // Научный диалог. – 2014. – № 3(27). – С. 141-153

6. Колесникова, И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И.А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С. 33-46

7. Коржуев, А.В. Педагогическое исследование в формате диалога исследователя с научно-образовательным сообществом / А.В. Коржуев, О.Е. Баксанский // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 1. – С. 76-87

8. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – Москва: АСТ, 2002. – 608 с.
9. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – Москва: Академия, 2002. – 272 с.
10. Петренко, М.А. Генезис диалогического подхода в науке и образовании / М.А. Петренко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 81. – С. 242-251
11. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – Москва: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – 344 с.
12. Поппер, К. Логика научного исследования / К. Поппер. – Москва: Республика, 2005. – 447 с.
13. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Ю.В. Сенько. – Москва: Академия, 2000. – 240 с.
14. Чернякова, Н.С. Формирование основ исследовательской деятельности студентов в процессе дискуссий по научным проблемам / Н.С. Чернякова // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы XIII Международной научно-практической конференции (Мурманск, 27 февраля 2026 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2026. – С. 364-365
15. Щукина, Д.А. Теория и практика научного диалога в современном техническом вузе / Д.А. Щукина // Записки Горного института. – 2016. – Т. 219. – С. 332-344

УДК 371.32:78

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В представленной работе рассматриваются специфические особенности организации самостоятельной познавательной деятельности будущих кадров в области музыкально-педагогического образования. На основе анализа первоисточников определяются сущность, структура и функции самостоятельной работы студентов гуманитарно-педагогического вуза. Описываются критерии, характеристики и уровни самостоятельной деятельности студентов – будущих специалистов в музыкально-педагогической области. Разработан и обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативность самостоятельного труда студентов в процессе теоретической и практической подготовки. Охарактеризованы структурные компоненты, представлена авторская классификация и многообразие форматов реализации самостоятельной работы обучающихся. Раскрыты особенности целеполагания, планирования, процессуальной стороны учебно-производственного процесса, включающего самоконтроль, коррекцию и самооценку результатов внеаудиторного выполнения полифункциональных заданий. Разработанная методика организации самостоятельной работы включает индивидуально-дифференцированные дидактические приемы и способы, создающие условия для достижения высокого уровня обучения. Современной тенденцией осуществления самостоятельной деятельности является определение типологических особенностей обучающихся на основе осмысления типологической структуры учебной деятельности, элементами которой являются целеполагание, задачный подход, планирование, организация, взаимодействие субъектов образовательного процесса, контроль, коррекция, оценка и проектирование дальнейшего хода учебного процесса.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая специализация, самостоятельность, самостоятельная деятельность, содержание, структура и функции самостоятельной работы, уровни и характеристики учебной самостоятельности.

Annotation. This article explores the theoretical and methodological foundations of organizing the independent work of future music pedagogical specialists. Based on an analysis of primary sources, the article defines the essence, structure, and functions of independent work for students at a humanities and pedagogical university. It describes the criteria, characteristics, and levels of independent work for students who are future music pedagogical specialists. Pedagogical conditions and guidelines aimed at organizing students' productive independent work during theoretical and practical training are developed and substantiated. The article identifies the classification, forms, types, and components of student independent work during university studies. It also explores the specifics of goal-setting, planning, and the procedural aspects of the educational and production process, including self-monitoring, correction, and self-assessment of the results of extracurricular multifunctional assignments. The developed methodology for organizing independent work incorporates individually differentiated didactic techniques and methods that create the conditions for achieving a high level of learning. A modern trend in the implementation of independent activities is the definition of the typological characteristics of students based on an understanding of the typological structure of educational activities, the elements of which are goal-setting, a task-based approach, planning, organization, interaction of subjects of the educational process, control, correction, evaluation and design of the further course of the educational process.

Key words: music-pedagogical specialization, independence, independent activity, structure and functions of independent work, levels and characteristics of educational independence.

Введение. Разнообразие трактовки понятия обусловило необходимость проведения системного контент-анализа определений «самостоятельной работы» и более дифференцированного определения, что это вид деятельности, метод или прием обучения, педагогическое средство, форма организации деятельности, описание путей руководства деятельностью. Анализ научной литературы, посвященный самостоятельной работе будущих учителей музыки в истории, теории педагогики, педагогической психологии и методике музыкального обучения, позволил выделить общие и особые характеристики понятия «самостоятельная работа студентов» и сформулировать авторское определение.

Во многочисленных научных источниках понятие «самостоятельная работа» описывается как деятельность субъекта образовательного процесса во время внеучебного времени, которую он выполняет по заданию учителя под его руководством, но без его непосредственного участия» или как «планируемая индивидуальная или коллективная самостоятельная работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия».

Сущность самостоятельной работы предполагает действия обучающегося, которые он осуществляет вне внешнего руководства педагога, возможно в условиях дистанционного управления. Известны различные варианты данной формы работы. Так, например, в научно-методических работах описывается вариант «полусамостоятельной работы», сущность которой заключается в освоении новой научной информации и овладении обобщенным приемом учебной деятельности при непосредственным участии учителя. Такой вид деятельности чаще всего используется в музыкальной практике при изучении нового музыкального произведения в классе специального инструмента, вокала или дирижирования.

В научной литературе учеными и практиками часто используются такие понятия, как «самостоятельность», «самообразование», самоактуализация». Известно мнение В.П. Беспалько, который говоря о сущности самостоятельной работы подчеркивал действия человека, которые он «осуществляет без непосредственной или опосредованной помощи и указаний другого человека, руководствуясь при этом лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполнения операций» [1, С. 157]. Близкой к данной позиции относится мнение Н.Г. Сидорчук, который под самообразованием понимал такой вид самостоятельной работы, «цель которой (близкую и отдаленную) ставит сам студент, не являющийся объектом руководства и контроля со стороны преподавателя» [9, С. 5].

Таким образом, в перечисленных дефинициях отмечается, что существенным признаком самостоятельной работы студентов музыкально-педагогической специализации является познавательная деятельность, выполняемая по заданию и под руководством преподавателя без его непосредственного присутствия и участия. Исходя из этого положения подчеркнем, в своей основе самостоятельная учебная деятельность выступает как интенсивный интеллектуальный процесс, направленный на решение музыкально-творческих задач. Данная активность является базисом для профессиональной подготовки во всех ее проявлениях (исполнительском, вокальном, дирижерском или просветительском).

Сущность самостоятельной работы обоснована в исследованиях А.В. Глузмана, как вида учебной деятельности, которая является основой педагогического процесса и состоит из самостоятельной формулировки цели, задач, планирования и способов организации овладения научной информацией, а также определения активных приемов и способов контроля, коррекции и оценивания результатов переработки и применения знаний при написании курсовых работ или выполнении различных заданий во время педагогической практики [2, С. 34].

Р.А. Низамов под самостоятельной работой понимал коллективный или индивидуальный формат познания, который реализуется как в рамках аудиторного расписания, так и в часы самоподготовки [6, С. 42]. Г.Л. Гаврилова указывает на двойной смысл данного термина. По ее мнению, это, во-первых, специфический метод освоения учебного материала, обеспечивающий глубину знаний на всех этапах обучения, а во-вторых – особый формат проведения занятий.

Параллели и различия в смысловом наполнении категорий «самостоятельная работа» и «самостоятельная познавательная деятельность» отмечаются во многих научных трудах, в которых подчеркивается, что самостоятельной учебной работой студентов может считаться такая, которая включает в себя элементы обдумывания, осмысления своей деятельности, ее результатов и выводов. Подчеркнем, что общими признаками для данных понятий является то, что, во-первых, эти виды деятельности включают систему познавательных действий, направленных на восприятие научной информации, ее умственную переработку и многократное творческое применение в результате которых формируются личностные знания обучающегося, во-вторых, самостоятельная деятельность может осуществляться в аудиториях и внеаудиторных условиях, под руководством преподавателя и без непосредственного руководства, в-третьих, результатом самостоятельной работы являются сформированные знания, умения и навыки, приводящие их к новым познавательным результатам [3, С. 232-241].

Согласимся с мнением П.И. Подкасистого, который, отмечая *сущность* рассматриваемого феномена, подчеркивал, «самостоятельная работа студентов, как вид познавательной деятельности, представляет собой уже не педагогическое, а гносеологическое, содержанием которого является самостоятельное построение студентом способа достижения поставленной цели» [7, С. 54].

С позиций системно-деятельностного подхода возможно рассмотреть *структуру, т.е. компонентный состав* самостоятельной работы студентов, а также иерархию их действий, позволяющих обосновать и разработать методический механизм координации внеаудиторной нагрузки. В частности, Ш.Г. Гарунов рассматривал самостоятельную деятельность как процесс, включающий последовательные звенья: определение целей, анализ предмета и подбор инструментария деятельности.

В соответствии с принципами системного подхода выделяются основные *функции* самостоятельной работы как педагогического феномена. Интересен подход Ю.С. Пименова к определению «самостоятельной работы», который указывал, что «самостоятельная работа над учебным материалом состоит из рационального усвоения и углубления программных знаний; развития и совершенствования творческого мышления, умений и навыков; формирование в процессе подобной систематической работы хорошего специалиста и личности студента в целом, главным образом воли, характера, чувств с...» [8, С. 11].

В.П. Есипов полагал, что организация самостоятельной деятельности помогает преподавателю в реализации системных задач, направленных на оптимизацию образовательного процесса:

– интенсификацию процессов осознанного восприятия и долгосрочного закрепления учебной информации;

– выработку практических умений и компетенций в строгом соответствии с нормативными требованиями учебных программ;

– развитие способности к эффективной реализации накопленного когнитивного опыта в повседневной жизни и профессионально-трудовой деятельности;

– активизацию интеллектуального потенциала и исследовательских способностей обучающихся;

– формирование устойчивых навыков культуры умственной деятельности и физического самосовершенствования.

– подготовка учащихся к осуществлению самостоятельной работы в дальнейшем профессиональном росте [4, С. 23].

Самостоятельную работу как особый вид учебных задач, побуждающий к усвоению новых знаний, умений и навыков, определял П.И. Подкасистый. Согласно его трактовке, одна грань этого явления – это дидактическая цель (объект), а другая – способ задействования когнитивных ресурсов (воображения, памяти и мышления) при выполнении задания, что в итоге приводит обучающегося к качественному приращению ранее неизвестных знаний или их систематизации [7].

Самостоятельная работа в процессе учебной деятельности студента выполняет роль педагогического средства организации и управления ее выполнения, в которую должны входить предмет и методы научного познания действительности. Если объектом учебного процесса является учебный материал, цель которого – усвоение знаний, формирование личности в целом, ее моральных качеств, то самостоятельная работа имеет задачу не только обеспечивать обретение умений и навыков, но и формировать качества личности, таких, как например, познавательная активность студента. Уровень эффективности такой деятельности часто определяется степенью проявления познавательной инициативы (по Н.Н. Солдатенко). Под последней автор понимал такие качества личности, которые характеризуют внутреннюю настроенность на автономный образовательный поиск и выбор наиболее результативных способов реализации

поставленных задач [10, С. 94].

Реализация заданий для самостоятельной работы требует от студента серьезной когнитивной концентрации. И.Э. Унт предлагала рассматривать её как форму организации труда, при которой: студенты получают инструкции и пакет заданий; деятельность осуществляется без прямого контакта с педагогом, но в рамках его общей стратегии; процесс сопряжен с интеллектуальным усилием [11, С. 135]. Следовательно, в ходе реализации данного типа работы у студентов развивается такая личностная черта как самостоятельность, которая стимулирует желание учиться, осваивать новые этапы познания, формирует ответственность за принимаемые решения, способствует достижению личных целей в жизни.

В научной литературе выделяются пять уровней самостоятельности у студентов: высокий, высший среднего, средний, ниже среднего и недостаточный (Л.Л. Головко). Характеристики уровней самостоятельности приведены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни самостоятельности студентов

Уровень	Характеристика качеств студента
Недостаточный	Обладает посредственными, недостаточными знаниями, трудно ориентируется в конкретной ситуации, а потому бывает беспомощным при выполнении практических задач, самостоятельной работы. Нуждается в обязательной посторонней помощи в учебной работе.
Ниже среднего	Имеет достаточный уровень знаний, но найти в них «рациональное зерно» не может; любопытства к новым знаниям не проявляет; ориентируется в научных и практических источниках информации; может оперировать информацией, полученной от кого-либо, не проверяя ее достоверность. Идей внедрения чего-то нового, прогрессивного не представляет, однако, если его обязать, может что-то решить с посторонней помощью.
Средний	Обладает соответствующей суммой знаний, но эти знания нуждаются в обновлении. Желает знать больше, однако требует постоянного обращения к уже изученным и новым литературным источникам; часто консультируется с рядом, внимательно прислушивается к другим, откуда и набирает информативные сведения о новостях науки, теории и практики. Работает неритмично, часто безответственно, а иногда и бессознательно. Не являющийся генератором идей, а, как правило, исполнитель.
Выше среднего	Имеет отличные знания, свободно владеет ими; интересуется научными новостями; может быстро и безошибочно решить любую обучающую проблему. Часто бывает лидером, очень коммуникабельным. Обладает развитым чувством ответственности за свои действия и за действия тех, кто работает с ними рядом; умеет использовать современную технику для анализа положения дел и прогнозирования на будущее.
Высокий	Имеет отличные знания, свободно ими владеющий; имеет постоянное желание знать больше, любит все узнавать первым, умеет объяснить любую учебную задачу другим; может быстро и безошибочно решить его; найти нужную литературу, пособия, справочники, методические рекомендации. Использует компьютер, мобильную связь, может управлять обучающей или практической работой группы; умеет убеждать сокурсников в необходимости выполнения определенной работы. Обладает развитым чувством ответственности не только за себя, но и за тех, кого ведет за собой. Чувствует себя лидером по любому делу, если оно его заинтересует.

Интересен подход В.А. Козакова [5, С. 44], который ввел термин «эффективной самостоятельности» и представил следующую ее классификацию:

– «автономная» – независимость от посторонней помощи. Студенты видят основной смысл обучения в получении необходимых им знаний и профессиональных умений. Успехи в обучении в значительной степени зависят от личностных качеств. Студенты внимательно контролируют всю свою познавательную деятельность при выполнении задач произвольного типа;

– «зависимая» – зависимость от посторонней помощи. Студенты совсем не желают прилагать большие усилия и сталкиваться с новым, необычным, их удовлетворяет сложившийся набор навыков, умений.

Выводы. Проведенный анализ научных источников позволяют утверждать, что понятие «самостоятельная работа студентов» сложное явление и результативность ее, прежде всего, зависит от педагогических условий, обеспечивающих эффективную организацию познавательной работы студентов.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Просвещение, 1989. – 190 с.

2. Глузман, А.В. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических университетов, институтов, колледжей и училищ / А.В. Глузман, В.Е. Забкин, М.А. Хайрутдинов. – Симферополь: Таврида, 1996. – 211 с.

3. Глузман, А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А.В. Глузман. – Киев: Просвита, 1996. – 312 с.

4. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – Москва: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

5. Козаков, В.А. Самостоятельная работа студентов: учебное пособие / В.А. Козаков. – Киев: УМКВО, 1988. – 280 с.

6. Низамов, Р.А. Активизация учебной деятельности / Р.А. Низамов. – Казань: Татарское книжное издательство, 1989. – 64 с.

7. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – Москва: Педагогика, 1980. – 240 с.

8. Пименов, Ю.С. Самостоятельная работа студентов пединститута по педагогическому циклу: учебное пособие / Ю.С. Пименов. – Москва: Академия, 1986. – 267 с.

9. Сидорчук, Н.Г. Организация самообразовательной деятельности будущих учителей в процессе изучения предметов педагогического цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Сидорчук. – Киев, 2001. – 23 с.

10. Солдатенко, Н.Н. Теория и практика самостоятельной познавательной деятельности / Н.Н. Солдатенко. – Киев: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

11. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – Москва: Педагогика, 1990. – 188 с.

УДК 372.891
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант кафедры дидактики, методики и технологии Чмых Элла Сергеевна
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ ПО ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ К ОГЭ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения технологии формирования профессиональной направленности учителей географии по подготовке школьников к основному государственному экзамену в информационно-образовательной среде школы. Раскрывается сущность, структура и функции информационно-образовательной среды общеобразовательной организации. Уточняется роль технологии, определяются её методологические основания и принципы, характеризуется этапная структура, педагогические условия реализации и диагностическое сопровождение. Авторская технология рассматривается как целенаправленная, поэтапно организованная и диагностически обеспеченная система профессионального сопровождения, обеспечивающая развитие мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов профессиональной направленности педагога. Обосновываются методологические основания, принципы, этапы и педагогические условия технологии; раскрывается роль повышения квалификации, цифровых ресурсов, СДО Moodle, материалов ФИПИ и педагогически выверенного использования средств искусственного интеллекта. Методологические основания технологии включают личностно-ориентированную парадигму, а также компетентностный, системно-деятельностный, средовой и технологический подходы. Указывается, что структура технология включает четыре взаимосвязанных этапа: мотивационно-целевой, когнитивно-проектировочный, практико-деятельностный и рефлексивно-коррекционный. Отмечается, что формами работы выступают установочные семинары, проблемные обсуждения, аналитические консультации, анкетирование, самооценочные листы и диагностические беседы. Существенным элементом технологии является её диагностическое обеспечение. В соответствии с разработанной моделью оценка результативности строится по четырём критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному, операционально-деятельностному и рефлексивно-оценочному. Показано, что результативность технологии определяется единством предметно-методической, цифровой, командной и рефлексивной составляющих профессионального развития учителя географии.
Ключевые слова: технология формирования, профессиональная направленность, учитель географии, подготовка к ОГЭ, информационно-образовательная среда, повышение квалификации, искусственный интеллект.
Annotation. This article examines the fundamental principles of a technology for developing the professional orientation of geography teachers in preparing schoolchildren for the main state examination within the school information and educational environment. It reveals the essence, structure, and functions of the information and educational environment of a general education organization. The role of the technology is clarified, its methodological foundations and principles are defined, and its stage-by-stage structure, pedagogical conditions for implementation, and diagnostic support are characterized. The author's technology is viewed as a targeted, stage-by-stage organized and diagnostically supported system of professional support, ensuring the development of the motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective-evaluative components of a teacher's professional orientation. The methodological foundations, principles, stages, and pedagogical conditions of the technology are substantiated; the role of advanced training, digital resources, the Moodle LMS, FIPI materials, and the pedagogically verified use of artificial intelligence tools is revealed. The methodological foundations of the technology include a person-oriented paradigm, as well as competence-based, system-activity, environmental, and technological approaches. The technology's structure is described as comprising four interconnected stages: motivational-goal, cognitive-design, practical-activity, and reflective-corrective. The work includes introductory seminars, problem-solving discussions, analytical consultations, questionnaires, self-assessment forms, and diagnostic interviews. A crucial element of the technology is its diagnostic support. According to the developed model, performance assessment is based on four criteria: motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective-evaluative. It is shown that the technology's effectiveness is determined by the unity of the subject-methodological, digital, team, and reflective components of the geography teacher's professional development.
Key words: formation technology, professional orientation, geography teacher, Basic State Examination, informational and educational environment, professional development, artificial intelligence.

Введение. В современной школе подготовка девятиклассников к основному государственному экзамену по географии становится не только частной методической задачей, но и индикатором профессиональной зрелости учителя. От педагога требуется одновременно обеспечивать достижение планируемых результатов основного общего образования, учитывать специфику экзаменационной модели, организовывать адресную помощь обучающимся с различным уровнем готовности и продуктивно использовать возможности информационно-образовательной среды школы. В этих условиях принципиальное значение приобретает не просто наличие отдельных методических приёмов, а наличие целостной технологии, переводящей теоретические основания подготовки к ОГЭ в воспроизводимую систему профессиональных действий [2; 3].

В научной литературе накоплен значительный материал по вопросам моделирования и технологизации педагогических процессов, профессионализма учителя, проектирования образовательной среды, цифровизации обучения и методики преподавания географии [10; 12; 16]. Вместе с тем, именно технология формирования профессиональной направленности учителей географии по подготовке школьников к ОГЭ в информационно-образовательной среде школы пока разработана недостаточно полно. Чаще всего исследователи анализируют либо структуру экзамена и методику подготовки, цифровые ресурсы или общие вопросы профессионального развития педагога. Между тем, для современной практики важно показать, как эти линии соединяются в единой поэтапной и диагностически обеспеченной системе.

Цель статьи заключается в раскрытии основных положений технологии формирования профессиональной направленности учителей географии к подготовке школьников к ОГЭ в информационно-образовательной среде школы. Для её достижения необходимо уточнить сущность данной технологии, определить её методологические основания и принципы, охарактеризовать этапную структуру, педагогические условия реализации и диагностическое сопровождение.

Изложение основного материала статьи. Технология формирования профессиональной направленности учителей географии к подготовке школьников к ОГЭ в информационно-образовательной среде определяется как целенаправленная,

поэтапно организованная и диагностически обеспеченная система педагогических условий, форм, методов, средств и процедур профессионального сопровождения. Она обеспечивает становление устойчивой ориентации учителя на результативную подготовку школьников к основному государственному экзамену по географии с использованием возможностей информационно-образовательной среды школы. Такое понимание, с одной стороны, позволяет избежать чрезмерно общего толкования технологии как простого «алгоритма действий», а с другой – подчёркивает её связь с предметной спецификой географии, требованиями государственной итоговой аттестации и современными цифровыми условиями профессиональной деятельности учителя [8; 9; 12; 14].

Миссия данной технологии состоит в формировании профессиональной направленности учителей географии к подготовке школьников к ОГЭ в информационно-образовательной среде школы. Её достижение предполагает решение ряда взаимосвязанных задач: актуализацию профессиональной значимости подготовки девятиклассников к ОГЭ по географии; углубление знаний о содержании школьного курса, структуре экзаменационной модели и типичных учебных затруднениях обучающихся; освоение способов проектирования цифровой системы подготовки; включение учителей в практику разработки и реализации диагностических, тренировочных и коррекционных материалов; развитие навыков профессиональной рефлексии и коррекции собственной деятельности на основе анализа полученных результатов. Тем самым речь идёт не о частном тренинге отдельных умений, а о последовательном изменении профессиональной позиции учителя по отношению к данной задаче [6; 12; 13; 14].

Методологические основания технологии определяются разработанной ранее моделью и включают личностно-ориентированную парадигму, а также компетентностный, системно-деятельностный, средовой и технологический подходы. Личностно-ориентированная парадигма задаёт внимание к внутренней профессиональной позиции учителя, его мотивам, ценностям и индивидуальной траектории профессионального роста. Компетентностный подход позволяет связать формирование направленности с овладением предметно-методическими, цифровыми и аналитическими способами деятельности. Системно-деятельностный подход обеспечивает понимание подготовки к ОГЭ как целостного процесса, в котором знания, действия, контроль и коррекция соотносятся между собой. Средовой подход позволяет рассматривать информационно-образовательную среду школы не как технический фон, а как педагогически организованную систему возможностей, ресурсов и взаимодействий. Наконец, технологический подход задаёт требование воспроизводимости, этапности, диагностичности и управляемости процесса [10; 16].

Названные подходы получают прикладное выражение в принципах технологии: целенаправленности, профессиональной направленности, интеграции предметных и цифровых средств, индивидуализации, командного взаимодействия и рефлексивности. Принцип целенаправленности предполагает подчинение всех действий логике формирования профессиональной направленности именно в сфере подготовки школьников к ОГЭ. Принцип профессиональной направленности выражается в постоянном соотнесении содержания работы с реальными задачами учителя географии. Принцип интеграции предметных и цифровых средств требует не внешнего «добавления» платформ и сервисов к методике преподавания, а их включения в единую систему подготовки. Принцип командного взаимодействия особенно важен в условиях современной школы, поскольку устойчивые изменения профессиональной практики эффективнее происходят в формате проектной и кооперативной работы педагогов; это подтверждается и моделью командного обучения педагогических коллективов (teacher teams). Принцип индивидуализации ориентирует технологию на учёт исходного уровня, затруднений и профессиональных запросов конкретного педагога. Принцип рефлексивности обеспечивает регулярный анализ получаемых результатов и коррекцию педагогических решений [4; 5; 7].

Структурно технология включает четыре взаимосвязанных этапа: мотивационно-целевой, когнитивно-проектировочный, практико-деятельностный и рефлексивно-коррекционный. Такая последовательность отражает внутреннюю логику становления профессиональной направленности: от принятия профессионально значимой цели – к освоению знаний и способов проектирования, от них – к реализации системы подготовки в собственной практике, а далее – к оценке результатов и коррекции профессиональных действий. При этом этапы не изолированы друг от друга: каждый последующий опирается на предыдущий, а рефлексивно-коррекционный этап возвращает процесс к новой постановке целей, обеспечивая его циклический и развивающий характер [1; 2; 3].

Результативность технологии обеспечивается совокупностью специально организованных педагогических условий. К их числу относятся: включённость учителя географии в информационно-образовательную среду школы как пространство профессиональной деятельности; сочетание очных, дистанционных и смешанных форм методической работы; систематическая опора на нормативные и измерительные материалы ФИПИ; использование СДО Moodle как среды проектирования, размещения и анализа учебных материалов; методическое сопровождение учителя при разработке собственной системы подготовки к экзамену; обучение по дополнительной профессиональной программ повышения квалификации (ДПП ПК) «Быстрые стратегии подготовки обучающихся к ОГЭ/ЕГЭ по географии», реализованной в 2024-2025 учебном году на базе Института развития образования (ИРО) г. Севастополя совместно с Севастопольским государственным университетом (СевГУ); а также целенаправленное освоение возможностей искусственного интеллекта в рамках программы повышения квалификации «Искусственный интеллект в педагогической деятельности: проектирование, оценивание, этика и право», реализуемой на базе Севастопольского государственного университета в СДО Moodle do.sevsu.ru. В совокупности эти условия образуют не набор внешних требований, а профессионально развивающую среду, в которой направленность учителя получает содержательное и деятельностное наполнение [7; 10; 11; 15; 16]. Вместе с тем цифровая среда оказывается результативной лишь тогда, когда учитываются мотивационные и эмоциональные аспекты включённости её участников. В этом отношении значимы данные о связи творческих способностей и эмоционального благополучия в условиях онлайн-обучения, показывающие, что качество образовательного взаимодействия определяется не только инструментами, но и внутренней готовностью субъектов к работе в цифровой среде.

На мотивационно-целевом этапе технология направлена на актуализацию значимости подготовки школьников к ОГЭ по географии как приоритетной профессиональной задачи. На этом этапе принципиально важно преодолеть ситуацию, при которой экзаменационная подготовка воспринимается как внешне навязанное требование либо как узкий набор тренировочных процедур. Учитель должен осознать, что подготовка к ОГЭ является частью его предметно-методической ответственности, связанной с достижением планируемых результатов основного общего образования, развитием географического мышления обучающихся и обеспечением адресной помощи школьникам с различным уровнем подготовки. Поэтому содержание работы мотивационно-целевого этапа включает анализ нормативных оснований экзамена, обсуждение профессиональных дефицитов и затруднений, выявление отношения педагогов к цифровым средствам подготовки, а также формирование установки на системное обновление собственной практики [4; 8; 9; 12; 13].

Формами работы на данном этапе выступают установочные семинары, проблемные обсуждения, аналитические консультации, анкетирование, самооценочные листы и диагностические беседы. Их назначение состоит не только в передаче информации, но и в запуске внутренней профессиональной работы педагога, связанной с пересмотром собственных представлений о целях подготовки к ОГЭ, о роли географии в структуре общего образования, о месте

цифровых ресурсов в современной школе. Промежуточным результатом мотивационно-целевого этапа является принятие учителем значимости рассматриваемой профессиональной задачи, готовность включаться в дальнейшую предметно-методическую и цифровую подготовку, а также выявление исходного уровня сформированности его профессиональной направленности.

Когнитивно-проектировочный этап ориентирован на освоение содержательных, методических, цифровых и проектировочных оснований подготовки к экзамену. Его центральная задача состоит в том, чтобы перевести мотивационную готовность в систему профессионально значимых знаний и способов организации работы. Именно на данном этапе учителя географии изучают структуру кодификатора и спецификации ОГЭ, анализируют типологию заданий, рассматривают критерии оценивания, сопоставляют экзаменационные требования с содержанием федеральной рабочей программы, а также осваивают способы проектирования модульной системы подготовки школьников в информационно-образовательной среде [6; 9; 12; 13; 14].

Особое место на когнитивно-проектировочном этапе занимает последовательное повышение квалификации учителей географии. Его важной составляющей выступает ДПП ПК «Быстрые стратегии подготовки обучающихся к ОГЭ/ЕГЭ по географии», реализованная в 2024-2025 учебном году на базе ИРО г. Севастополя совместно с СевГУ. Данная программа обеспечивает освоение эффективных предметно-методических стратегий подготовки к ОГЭ, анализ типичных затруднений обучающихся и отбор способов их предупреждения. Логическим продолжением этой работы становится программа повышения квалификации «Искусственный интеллект в педагогической деятельности: проектирование, оценивание, этика и право», реализуемая на базе СевГУ в СДО Moodle do.sevsu.ru. Включение данной программы в технологию обусловлено тем, что современный учитель географии должен не только владеть цифровыми инструментами, но и понимать педагогические, этические и правовые границы использования генеративных и аналитических систем искусственного интеллекта. Освоение указанной программы помогает педагогу проектировать учебные задания с привлечением ИИ, использовать его для разработки вариативных тренировочных материалов и средств обратной связи, критически оценивать качество сгенерированного контента, предупреждать риски подмены учебного усилия школьника и выстраивать корректную практику применения ИИ в образовательной среде. В этой логике значим и опыт экспресс-оценки кадрового потенциала региональной системы общего образования, позволяющий акцентировать диагностический аспект профессионального развития педагогов.

Содержание работы на когнитивно-проектировочном этапе включает проектирование электронных курсов и тематических модулей в Moodle, разработку диагностических и тренировочных заданий по разделам школьной географии, создание цифровых карт, подбор статистических и визуальных материалов, конструирование индивидуальных траекторий повторения, а также освоение средств цифровой коммуникации и аналитики. Методы работы здесь включают проблемно-аналитический разбор заданий ФИПИ, проектные мини-сессии, взаимную экспертизу учебных материалов, мастер-классы, цифровые практикумы и консультации. Итогом этапа становится не только расширение знаний, но и готовность учителя к самостоятельному проектированию системы подготовки школьников к ОГЭ в информационно-образовательной среде школы [7; 10; 11; 12].

Практико-деятельностный этап связан с реализацией спроектированной системы подготовки в реальной педагогической практике. На этом этапе технология приобретает выраженный деятельностный характер, поскольку учитель не просто обсуждает возможные способы подготовки, а осуществляет их в работе со школьниками. Он организует тематическое повторение, проводит цифрово-поддержанные занятия, использует тренировочные и диагностические материалы, выстраивает индивидуальные и групповые маршруты подготовки, анализирует ошибки обучающихся, сочетает очные формы взаимодействия с возможностями Moodle и других цифровых ресурсов. Именно здесь проверяется жизнеспособность ранее разработанных решений, а профессиональная направленность проявляется как устойчивая ориентация на достижение конкретного образовательного результата [1; 7; 10].

Практико-деятельностный этап предполагает использование разнообразных форм и методов работы: практикумов по выполнению экзаменационных заданий, консультаций, тематических онлайн-блоков, тренировочных тестов, форумных обсуждений, работы с картографическими, статистическими и текстовыми материалами, заданий на объяснение географических закономерностей, кейсовых и проблемных ситуаций, а также целенаправленной адресной коррекции выявленных дефицитов. Отдельное значение имеет цифровая фиксация результатов, позволяющая сопоставлять динамику подготовки различных групп обучающихся и корректировать инструментарий учителя. Промежуточным результатом данного этапа выступает сформированная способность учителя выстраивать предметно, методически и технологически обоснованную систему подготовки школьников к ОГЭ в условиях информационно-образовательной среды [6; 11; 12;14].

Рефлексивно-коррекционный этап завершает технологический цикл и одновременно задаёт возможность его нового развёртывания. Его назначение состоит в том, чтобы включить учителя в профессиональный анализ собственных действий, полученных результатов и используемых средств. На данном этапе организуется сопоставление ожидаемых и фактических результатов подготовки, анализируются типичные ошибки школьников, оценивается эффективность отдельных форм и цифровых инструментов, обсуждаются ограничения и риски применения ИИ, выявляются точки дальнейшего совершенствования собственной предметно-методической и цифровой деятельности. Тем самым рефлексия понимается не как формальное подведение итогов, а как профессиональный механизм развития технологии и её адаптации к реальным условиям образовательной практики [4; 10; 15].

Основными средствами рефлексивно-коррекционного этапа выступают аналитика Moodle, результаты текущего и итогового контроля, самооценочные и экспертные листы, коллегиальное обсуждение, методические консилиумы, рефлексивные карты и индивидуальные планы корректировки. Данный этап обеспечивает переход от единичного опыта к устойчивому профессиональному способу действия: учитель учится не только применять готовые решения, но и оценивать их результативность, перерабатывать собственный опыт, уточнять содержание электронных курсов и систему сопровождения школьников. Ожидаемым результатом становится готовность к рефлексивной коррекции собственной педагогической деятельности, что выступает необходимым условием устойчивости всей технологии.

Существенным элементом технологии является её диагностическое обеспечение. В соответствии с разработанной моделью оценка результативности строится по четырём критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному, операционально-деятельностному и рефлексивно-оценочному. Каждый критерий раскрывается через систему показателей, позволяющих фиксировать не только наличие отдельных знаний или умений, но и характер профессиональной позиции учителя по отношению к подготовке школьников к ОГЭ. Выделение профессионального, продвинутого, базового и элементарного уровней сформированности направленности позволяет рассматривать её развитие в динамике и обеспечивает сопоставимость результатов на различных этапах опытно-экспериментальной работы.

Выводы. Таким образом, рассматриваемая технология представляет собой целостную, поэтапно организованную и диагностически обеспеченную систему профессионального сопровождения учителя географии. Её содержание определяется единством предметно-методических, цифровых, аналитических и рефлексивных компонентов; результативность связана со

специально организованными педагогическими условиями; практическая направленность выражается в ориентации на реальную деятельность учителя и достижение конкретных образовательных результатов обучающихся.

Проведённый анализ позволяет рассматривать технологию формирования профессиональной направленности учителей географии к подготовке школьников к ОГЭ в информационно-образовательной среде как практический механизм, переводящий теоретические положения о профессиональной направленности педагога в практико-ориентированную плоскость организуемых профессиональных действий. Её сущность раскрывается через целенаправленность, этапность, воспроизводимость, диагностичность и опору на специально организованные педагогические условия.

Показано, что результативность технологии обеспечивается сочетанием пяти взаимосвязанных оснований: принятия учителем профессионально значимой цели; освоения предметно-методических и цифровых способов подготовки к ОГЭ; включения педагога в командные и проектные формы профессионального роста; реализации разработанной системы подготовки в собственной практике; последующей рефлексии и коррекции профессиональных действий. Такое понимание технологии создаёт теоретическую основу для последующей опытно-экспериментальной проверки её эффективности в системе подготовки учителей географии.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22

2. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2. – № 1(3). – С. 11-20

3. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (Пермь, 14-15 октября 2004 г.). – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2004. – С. 6-10

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Университетская книга: Логос, 2009. – 384 с.

5. Краевский, В.В. Основы обучения: дидактика и методика: учебное пособие / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – Москва: Академия, 2007. – 352 с.

6. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ 2026 года. География. – URL: https://doc.fipi.ru/oge/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2026/mr_oge_geografiya_2026.pdf (дата обращения: 22.03.2026)

7. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина; под ред. Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2010. – 368 с.

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/c8836fba10eb65cb730526583815f892/download/7693/ (дата обращения: 22.03.2026)

9. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 4 апреля 2023 г. № 232/551. – URL: https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120014 (дата обращения: 22.03.2026)

10. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – Москва: Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.

11. Рубенко, А.Н. Информационно-образовательная среда как объект педагогических исследований / А.Н. Рубенко // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2017. – № 1. – С. 106-110

12. Таможняя, Е.А. Методика обучения географии: учебник и практикум для вузов / Е.А. Таможняя, М.С. Смирнова, И.В. Душина; под общ. ред. Е.А. Таможней. – Москва: Юрайт, 2022. – 321 с.

13. Федеральная рабочая программа основного общего образования. География (5-9 классы). – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_geografiya-5-9.pdf (дата обращения: 22.03.2026)

14. Федеральный институт педагогических измерений. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ОГЭ 2026 года. – URL: https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory (дата обращения: 22.03.2026)

15. Фещенко, Т.С. Технологии искусственного интеллекта в школьном образовании: от дефиниции к смыслам для учителя / Т.С. Фещенко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 8(146). – DOI: 10.60797/IRJ.2024.146.137. – URL: https://research-journal.org/archive/8-146-2024-august (дата обращения: 22.03.2026)

16. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 371

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

СОТРУДНИЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (ШКОЛЫ И ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ) В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Исследование посвящено анализу сотрудничества школы и высшего учебного заведения в процессе подготовки студентов педагогических специальностей. Выявлено, что традиционная модель педагогического образования, ограничиваемая рамками университета, не обеспечивает в полной мере формирование компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в современной образовательной среде. Сетевое взаимодействие между учреждениями позволяет интегрировать теоретическое обучение с практической подготовкой, создавая условия для развития исследовательской, организационной и технологической компетентности. Значительное место в системе взаимодействия занимает организация практик, разработка совместных образовательных программ и использование ресурсов школьного учреждения как площадки для апробации инновационных подходов. Материалы работы основаны на анализе отечественных исследований, посвященных социальному партнерству в образовании, и позволяют переосмыслить роль внешних практик в подготовке будущих учителей. Проведенный анализ подтверждает, что именно систематическое,

целенаправленное взаимодействие вуза и школы создает предпосылки для повышения качества педагогического образования и соответствия выпускников требованиям профессиональных стандартов.
Ключевые слова: взаимодействие вуза и школы, исследовательская компетенция, интерактивные технологии, педагогическая подготовка, профессиональные компетенции, сетевое взаимодействие, формирование компетенций.
Annotation. The study is devoted to the analysis of cooperation between schools and higher education institutions in the process of training students of pedagogical specialties. It is revealed that the traditional model of teacher education, limited by the university, does not fully ensure the formation of competencies necessary for professional activity in a modern educational environment. Networking between institutions makes it possible to integrate theoretical learning with practical training, creating conditions for the development of research, organizational and technological competence. A significant place in the system of interaction is occupied by the organization of practices, the development of joint educational programs and the use of school resources as a platform for testing innovative approaches. The materials of the work are based on an analysis of domestic research on social partnership in education, and allow us to rethink the role of external practices in the training of future teachers. The analysis confirms that it is the systematic, purposeful interaction of the university and the school that creates the prerequisites for improving the quality of teacher education and graduates' compliance with the requirements of professional standards.
Key words: university-school interaction, research competence, interactive technologies, pedagogical training, professional competencies, networking, competence formation.

Введение. Современная образовательная политика в России, отраженная в федеральных государственных образовательных стандартах, предъявляет повышенные требования к качеству подготовки специалистов педагогического профиля. Практика показывает иное. Выпускники педагогических направлений нередко оказываются недостаточно готовы к решению конкретных профессиональных задач в школьной среде. Обнаруживается противоречие между, с одной стороны, стандартизированным характером университетской подготовки, носящей преимущественно теоретический характер, и с другой стороны, деятельностно-ориентированным содержанием профессиональной педагогической работы.

Это противоречие не является новым феноменом. Разные авторы предлагали разные пути его разрешения. Однако в последнее десятилетие наблюдается устойчивый тренд на развитие сетевых форм взаимодействия между университетом и школой как на способ преодоления названного противоречия. Как отмечает Л.В. Байбородова [2, С. 8], взаимодействие вуза и школы рассматривается в качестве условия формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. При этом механизмы такого сотрудничества остаются предметом постоянного переосмысления.

Анализ литературы выявляет несколько аспектов, недостаточно проработанных в науке. Первое: остается неясным, каким образом должны быть структурированы процессы взаимодействия, обеспечивающие целостное развитие не только знаний, но именно практических умений. Второе: пока что недостаточно изучена роль исследовательской составляющей в подготовке будущих учителей в условиях школьной базы. Третье: вопрос о влиянии интерактивных технологий на реальную готовность студентов к педагогической деятельности – этот вопрос остается открытым.

Предметом анализа в данной статье избрано содержание и механизмы взаимодействия образовательных учреждений в процессе формирования профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей. Цель работы – проанализировать основные модели такого сотрудничества, выявить их особенности, достоинства и ограничения, предложить рекомендации для оптимизации взаимодействия. Теоретической базой служат работы отечественных педагогов, занимающихся проблемами подготовки педагогических кадров.

Изложение основного материала статьи. Понимание компетенции в современном педагогическом дискурсе существенно отличается от традиционного подхода. Вместо передачи знаний на первый план выступает способность применять информацию в различных контекстах, решать сложные задачи, взаимодействовать с участниками образовательного процесса. Формирование профессиональных компетенций требует такого окружения, в котором студент действует в квазиреальных или реальных педагогических ситуациях.

Классическая модель подготовки учителей обнаруживает свои недостатки. Теоретическое обучение, отделенное от практики, не дает результата. Л.Н. Данилова, Т.В. Ледовская и Н.Э. Солынин [4, С. 245] описывают опыт организации практической подготовки в условиях взаимодействия педагогического вуза и школы. Авторы показывают, что интеграция практики в образовательный процесс требует предварительной договоренности между вузом и школой относительно целей, задач, критериев оценки, распределения ответственности.

Каждое учреждение располагает своими ресурсами. Вуз обладает развитой научно-методической базой, исследовательскими традициями, возможностью систематизации педагогического опыта. Школа предоставляет реальную деятельностную среду, живые классы с учащимися, многообразие реальных педагогических задач. Обратная связь от школы указывает на результативность подходов.

Сетевое взаимодействие предполагает горизонтальное координирование деятельности обоих учреждений. Это не иерархия, а партнерство, опирающееся на взаимное признание компетенций. Как показано в работах М.Г. Алиевой и И.А. Гусейновой [1, С. 204], взаимодействие школы и вуза рассматривается как фактор повышения качества педагогического образования. Однако это требует преодоления организационных барьеров. Школьные педагоги часто воспринимают студентов как потенциальных конкурентов. Преподаватели вузов, напротив, недооценивают практический опыт школьных учителей.

Преодоление этих барьеров становится возможным при ясных, согласованных целях. Г.Я. Гревцева и Л.А. Павлова [3, С. 44] акцентируют социальное партнерство школы и вуза как механизм подготовки будущих учителей. Авторы подчеркивают, что партнерство требует целенаправленной работы: разработка договорной базы, согласование программ, подготовка кадров.

Значительный интерес представляет развитие исследовательских компетенций у студентов. Школьная база предоставляет неоценимые возможности. Е.Ю. Игнатьева и А.М. Рыбкина [5, С. 114-120] рассматривают сетевое взаимодействие школа-вуз как ресурс формирования исследовательской компетенции будущих педагогов. Исследовательская деятельность в реальной школьной среде помогает студентам понять педагогические явления, развивать критическое мышление, способность к анализу собственной деятельности.

Здесь возникает затруднение: как организовать исследовательскую работу, чтобы она не обременяла школьных учителей? Это требует разработки особых моделей взаимодействия. Не каждый учитель может стать эффективным наставником для студента-исследователя. Необходима подготовка, методические рекомендации, система мотивирования.

К проблеме использования интерактивных технологий обращается Н.М. Яковлева [6, С. 305-309]. Она анализирует, как в условиях взаимодействия вуза и школы реализуются интерактивные методы обучения. Интерактивные методы не просто повышают мотивацию студентов; они изменяют характер подготовки, позволяя практиковать применение этих методов непосредственно на школьных уроках. Дело осложняется отсутствием материально-технического обеспечения. Не все школы оснащены необходимым оборудованием. Готовность учителей к использованию новых технологий варьируется.

Вузы часто берут на себя дополнительные функции: организуют практику и оказывают методическую поддержку школе.

Структурно взаимодействие вуза и школы может быть организовано по нескольким моделям. Первая – организация практик с четкой структурой, определенными целями и результатами. Вторая предполагает совместную разработку образовательных программ, читаемых студентами под руководством опытных учителей. Третья – создание на базе школы исследовательских площадок для диагностики и анализа педагогических явлений. Четвертая – организация совместных методических семинаров, где учителя и преподаватели обмениваются опытом.

При всем разнообразии моделей существует общий принцип: взаимодействие должно быть системным, перспективным, строиться на основе договора. Это верно, но лишь отчасти. На практике встречаются ситуации, когда договор существует формально. Реальная работа не соответствует его положениям. Здесь играют роль субъективные факторы: личные отношения между руководителями, компетентность координаторов, готовность преподавателей к сотрудничеству.

В определенной степени преодолению трудностей способствует наличие четких механизмов мониторинга и оценки результатов. Следует различать, с одной стороны, количественные показатели – число практикующихся студентов, объем часов практики. С другой стороны, качественные показатели – уровень овладения компетенциями, степень готовности к самостоятельной педагогической деятельности, удовлетворенность школ результатами.

Формирование компетенций – процесс неравномерный. Разные студенты, обучаясь в одинаковых условиях, достигают разных результатов. Это зависит от индивидуальных особенностей, мотивации, предшествующего опыта. Взаимодействие вуза и школы создает благоприятные условия. Однако не гарантирует автоматически высокого уровня развития компетенций.

Важно подчеркнуть, что взаимодействие – процесс двусторонний. Школа получает от вуза студентов-практикантов; вуз получает ценную информацию о потребностях школы, об актуальных проблемах образования. Это знание должно находить отражение в корректировке содержания вузовского образования, разработке новых курсов, переориентации исследовательских интересов преподавателей. Обратная связь является одним из недостаточно развитых механизмов сотрудничества.

Взаимодействие структурируется вокруг практик различного типа. Пассивная практика – наблюдение, позволяющее студенту ознакомиться с реальностью школьной жизни. Активная практика включает проведение учебных занятий, взаимодействие с учащимися, решение педагогических задач. Исследовательская практика – проведение самостоятельного исследования, диагностики. Здесь развивается критическое мышление, умение работать с информацией.

Каждый тип требует различного уровня подготовки студента. При организации пассивной практики необходимо согласовать время и классы. Активная практика требует согласования тематики уроков, методической поддержки, обсуждения результатов. Исследовательская практика требует разработки исследовательского плана, установления критериев оценки.

Особого внимания заслуживает подготовка студентов к такому взаимодействию. Если студент приходит в школу неподготовленным, практика не будет эффективной. Нередко студенты не видят связи между университетским обучением и школьной реальностью. Здесь роль вузовского преподавателя, координирующего практику, становится ключевой.

Координатор практики проводит предварительные беседы, готовит студентов к встречам с учителями, объясняет контекст, обсуждает возможные трудности. Во время практики координатор посещает школу, общается с учителями, получает информацию. После завершения координатор проводит анализ результатов, выявляет достоинства и недостатки.

Совместная разработка учебно-методических материалов – еще один аспект взаимодействия. Учителя обладают практическим опытом, знают потребности учащихся. Преподаватели вуза имеют доступ к научным исследованиям, могут предложить теоретические обоснования, помогут систематизировать накопленный опыт. Совместная разработка – это взаимное обогащение, взаимное обучение.

Из этого следует, что взаимодействие вуза и школы – процесс, требующий постоянного внимания. Становится ясно, что одних договоров недостаточно. Нужны механизмы, поддерживающие живое сотрудничество: совместные планерки, обсуждение текущих вопросов, своевременное решение проблем.

Как показано в исследованиях Л.В. Байбородовой [2, С. 8-17], студенты, прошедшие через систематическое взаимодействие вуза и школы, демонстрируют более высокий уровень готовности к педагогической деятельности. Они более уверены в себе, лучше знают реальные условия работы, имеют развитые практические умения, лучше справляются с нестандартными ситуациями.

Следует оговориться: данные выводы верны для определенного контекста, когда взаимодействие вуза и школы организовано целенаправленно. Если же школа воспринимает студентов как дополнительную рабочую силу, эффективность практики резко снижается.

Важно разграничить два вида использования студентов в школе. Первый – студент используется как средство решения проблемы нехватки учителей. Второй – студент участвует в деятельности школы, оставаясь в фокусе внимания как личность, как будущий профессионал. Второй подход соответствует идеям взаимодействия. Авторы, рассматривающие проблему взаимодействия вуза и школы, в целом согласны с необходимостью такого взаимодействия. Однако конкретные механизмы остаются менее четко очерченными. Признание важности взаимодействия нередко не сопровождается разработкой практических инструментов, облегчающих его реализацию. Во многих вузах практики организуются согласно типовым схемам, применяемым десятилетиями.

Следует, однако, отметить позитивные изменения, наблюдаемые в некоторых регионах. Разработано несколько интересных моделей взаимодействия, созданы образцы хорошей практики. Масштабирование этих примеров происходит медленно. Здесь сказываются инерция системы, недостаток ресурсов, нехватка кадров.

Итак, взаимодействие вуза и школы выступает не как дополнение к педагогическому образованию, а как необходимый его компонент. Оно должно быть систематическим, целенаправленным, основанным на договоре. Требуется подготовка кадров, разработка методических материалов, установление механизмов мониторинга. Взаимодействие не гарантирует автоматически высокого качества; оно создает благоприятные условия, реализация которых зависит от множества факторов.

Выводы. Анализ проведенного исследования позволяет утверждать, что сотрудничество между высшим учебным заведением и школой представляет эффективный механизм развития профессиональных компетенций будущих педагогов, существенно превосходящий традиционные модели подготовки. Взаимодействие обоих учреждений создает среду, в которой студент практикует применение знаний в реальных педагогических ситуациях, развивая критическое мышление и рефлексивные навыки.

Важнейшим следствием является развитие исследовательской компетенции студентов, которая становится составляющей профессиональной готовности педагога. Школьная база предоставляет условия для проведения педагогических исследований, наблюдений, экспериментов, невозможных в рамках только университетского обучения.

Одновременно выявляется необходимость преодоления организационных барьеров, препятствующих эффективному

взаимодействию. Требуется активная работа по формированию единого понимания целей сотрудничества, согласованию планов деятельности, разработке системы оценки результатов. Отдельного упоминания заслуживает роль координаторов практик, выступающих связующим звеном между учреждениями.

Вероятно, в дальнейшем развитии систем подготовки педагогических кадров значение сетевого взаимодействия будет возрастать. Внедрение инновационных образовательных технологий требует того, чтобы будущие учителя имели возможность знакомиться с ними не только теоретически, но и практически, в живых классах с реальными учащимися.

Кроме того, углубление взаимодействия вуза и школы должно сопровождаться разработкой нормативно-правовой базы, четко определяющей права и обязанности каждой стороны, механизмы финансирования, формы отчетности. Открытым остается вопрос о стимулировании школьных учителей, берущих на себя роль наставников, их подготовке и вознаграждении.

Существенно отметить, что взаимодействие вуза и школы – не одностороннее воздействие вузовской науки на школьную практику. Это именно взаимодействие, в ходе которого обе стороны учатся друг у друга. Вуз получает информацию о реальных потребностях образования, о проблемах, встающих перед практикующими педагогами. Школа получает доступ к научным разработкам, новым идеям, ресурсам для профессионального развития сотрудников.

Качество подготовки будущих педагогов в условиях взаимодействия зависит не только от наличия механизмов взаимодействия, но и от качества работы конкретных людей, осуществляющих это взаимодействие. Преданный своему делу учитель, готовый помочь студенту, или вузовский преподаватель, видящий в школьной практике важный этап подготовки будущего коллеги, могут многого достичь даже в условиях недостаточного финансирования. Вместе с тем создание благоприятных условий, развитие инфраструктуры взаимодействия, разработка четких процедур существенно облегчают работу и расширяют масштабы позитивных изменений.

Прежде всего, полученные данные подтверждают необходимость системного подхода к организации взаимодействия. Далее, становится очевидным, что успешное сотрудничество требует не только договорных механизмов, но и культурных изменений в обоих учреждениях. Наконец, именно в условиях такого взаимодействия формируются компетенции, требуемые профессиональными стандартами и реальной педагогической практикой.

Литература:

1. Алиева, М.Г. Взаимодействие школы и вуза как фактор повышения качества педагогического образования / М.Г. Алиева, И.А. Гусейнова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 204-206
2. Байбородова, Л.В. Взаимодействие вуза и школы как условие формирования профессиональных компетенций будущих педагогов / Л.В. Байбородова, Д.А. Зеленова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 6 (129). – С. 8-17
3. Гревцева, Г.Я. Социальное партнерство школы и вуза в подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности / Г.Я. Гревцева, Л.А. Павлова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 44.
4. Данилова, Л.Н. Взаимодействие педагогического вуза и школы: опыт организации практической подготовки студентов / Л.Н. Данилова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Солынин // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 3. – С. 245-253
5. Игнатьева, Е.Ю. Сетевое взаимодействие школа-вуз как ресурс формирования исследовательской компетенции будущих педагогов / Е.Ю. Игнатьева, А.М. Рыбкина // Человек и образование. – 2020. – № 3 (64). – С. 114-120
6. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов педагогических специальностей к реализации интерактивных технологий в условиях взаимодействия вуза и школы / Н.М. Яковлева // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 305-309

УДК 37.02

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
преподаватель отделения общеобразовательных дисциплин,
начальник отдела организации воспитательной работы Хоменко Александр Сергеевич
Крымский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Симферополь)

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ЭМЕРДЖЕНТНЫЙ ЭФФЕКТ СИСТЕМЫ СТУДЕНЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена приоритетом воспитания социальной ответственности в российской высшей школе, где институт студенческого наставничества выступает одним из действенных инструментов формирования данного качества. Однако в массовой педагогической практике социальная ответственность до сих пор трактуется преимущественно как заранее заданная цель или индивидуальная характеристика наставника, а не как системный эффект. Цель статьи – теоретически обосновать эмерджентную природу социальной ответственности студентов-наставников и описать ключевые системные условия, запускающие процесс её самопроизвольного возникновения в практике студенческого наставничества. Методологическую основу работы составляет теоретический анализ социально-философских и психолого-педагогических подходов: от концепции спонтанного порядка Ф. Хайека до культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. В результате анализа выявлены и охарактеризованы четыре ключевых системных механизма – «точки кристаллизации» ответственности. Показано, что социальная ответственность возникает не как результат прямого научения, а как эмерджентный продукт живого взаимодействия участников, в том числе в формате «обучения служением». Обосновано, что управление формированием социальной ответственности требует смены вектора – с попыток «внедрения» качества на проектирование образовательной среды, стимулирующей его самозарождение. Сформулированы педагогические условия, способствующие запуску эмерджентных эффектов. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных выводов при проектировании программ наставничества в вузе. Перспективы исследования связаны с разработкой диагностического инструментария, чувствительного к динамике системных проявлений социальной ответственности.

Ключевые слова: социальная ответственность, эмерджентность, студенческое наставничество, организационная культура, идентичность, распределённое лидерство, коллективная деятельность, обучение служением.

Annotation. The relevance of the study is determined by the priority of fostering social responsibility in Russian higher education, where the institution of student mentoring serves as one of the effective tools for developing this quality. However, in mainstream pedagogical practice, social responsibility is still interpreted primarily as a predetermined goal or an individual

characteristic of a mentor rather than a systemic effect. The aim of the article is to theoretically substantiate the emergent nature of student-mentors' social responsibility and to describe the key systemic conditions that trigger its spontaneous emergence in the practice of student mentoring. The methodological basis of the work is a theoretical analysis of socio-philosophical and psychological-pedagogical approaches: from F. Hayek's concept of spontaneous order to L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology. As a result of the analysis, four key systemic mechanisms – «points of crystallization» of responsibility. It is shown that social responsibility arises not as a result of direct instruction but as an emergent product of the living interaction of participants, including in the «service learning» format. It is substantiated that managing the formation of social responsibility requires a vector shift – from attempts to «implant» the quality to the design of an educational environment that stimulates its self-generation. The pedagogical conditions that contribute to triggering emergent effects are formulated. The practical significance of the work lies in the possibility of using the findings when designing mentoring programs at a university. Prospects of the study are associated with the development of diagnostic tools sensitive to the dynamics of systemic manifestations of social responsibility.

Key words: social responsibility, emergent property, student mentoring, organizational culture, identity, distributed leadership, collective activity, service learning.

Введение. Вопросы формирования социальной ответственности сегодня выходят на первый план в российской образовательной повестке. Как показывают современные исследования, в условиях глобальных изменений критически важным становится не просто набор профессиональных знаний, а осознанное принятие на себя ответственности за свои действия, их последствия для окружающих и готовность к решению социальных проблем. Именно поэтому воспитание социально ответственной личности становится «не просто желательным, а необходимым условием устойчивого развития российского общества» [5]. Одним из наиболее действенных инструментов развития этого качества выступает институт студенческого наставничества, который сегодня активно развивается в вузах.

В современных исследованиях наставничество в образовании изучается с нескольких взаимодополняющих сторон. Ряд исследователей акцентирует социально-формирующую функцию наставничества, связывая его с процессами социализации и становления профессиональной идентичности обучающегося [7]. Другие работы раскрывают потенциал наставничества как ресурса профессиональной адаптации и личностного развития, в том числе в аспекте профилактики эмоционального выгорания [2; 3]. Особое место в современных публикациях занимают вопросы организации паритетного взаимодействия «студент – студент». В совокупности эти работы создают серьёзную теоретико-методологическую основу для проектирования программ наставничества, однако социальная ответственность в них, как правило, рассматривается либо как заранее заданная цель, либо как индивидуальная характеристика наставника, а не как системное, эмерджентное качество, возникающее в самой ткани взаимодействия.

Цель статьи – теоретически обосновать эмерджентную природу социальной ответственности студентов-наставников и описать ключевые системные условия, запускающие процесс её самопроизвольного возникновения в практике студенческого наставничества.

Для достижения цели в работе решаются следующие задачи:

1. Обосновать применимость концепции эмерджентности к анализу социальной ответственности студентов-наставников на основе теоретического обзора социально-философских и психолого-педагогических подходов.

2. Выявить и охарактеризовать ключевые системные механизмы (организационную культуру, динамику идентичности, распределённое лидерство и коллективно-распределённую деятельность), запускающие процесс эмерджентного возникновения социальной ответственности.

3. Определить и описать педагогические условия, при которых вероятность самопроизвольного проявления социальной ответственности как эмерджентного свойства системы наставничества становится максимальной.

Изложение основного материала статьи. В массовой педагогической практике до сих пор силён соблазн представить социальную ответственность как нечто, что можно «вложить» в студента – через инструктаж, кодекс этики или серию тренингов. В данной статье предлагается принципиально иная оптика: социальная ответственность наставника не предшествует его деятельности, а «вырастает» из неё. Она является эмерджентным, то есть внезапно возникающим системным качеством, которое не присуще ни одному из участников по отдельности, но закономерно проявляется при определённом характере их взаимодействия.

Такой взгляд не умозрителен – он опирается на довольно мощную традицию. Ещё Фридрих Хайек в своей работе «Право, законодательство и свобода» показывал, что многие социальные нормы и институты являются продуктом не сознательного замысла, а спонтанного, никем не планировавшегося порядка [12]. Вслед за Хайеком многие исследователи отмечали, что даже незначительные индивидуальные предпочтения, суммируясь, способны порождать масштабные и часто неожиданные социальные конфигурации. Для педагогики здесь заложен серьёзный методологический поворот. Как пишут С.А. Свириденко и А.Г. Кузнецова, управление школой, работающей в сложных социальных условиях, постепенно смещается от директивного планирования к эмерджентной стратегии, опирающейся на локальные инициативы и постоянную рефлексию [8]. Возникновение социальной ответственности в студенческой среде подчиняется, на наш взгляд, ровно той же логике.

Что же питает этот эмерджентный процесс? Прежде всего – организационная культура, складывающаяся вокруг наставничества. Терренс Дил и Аллан Кеннеди определяют культуру как сеть историй, символов и ритуалов, через которые члены сообщества осознают свою идентичность и регулируют поведение [15]. В нашем случае эту сеть плетут неформальные встречи наставников, совместные разборы трудных кейсов, полузабытые посвящения вчерашних первокурсников и, конечно, негласное правило «я отвечаю за того, кого веду». Неоднократно доказано, что социокультурное образовательное пространство вуза вообще служит питательной средой для выращивания социальной ответственности, если оно насыщено практиками реального взаимодействия. Современные работы подтверждают: именно в таких «практиках проживания» ответственности, а не в декларациях, формируется искомое качество [3]. Добавим к этому и ещё один важный ракурс: наставничество обладает мощным превентивным потенциалом, предотвращая, в частности, развитие синдрома эмоционального выгорания [2]. Сама забота о другом, включённая в ткань повседневности, меняет субъективное благополучие наставника, что, в свою очередь, подкрепляет ответственное поведение.

Не менее значим личностный план – динамика идентичности. Участие в наставничестве невозможно без рефлексивного поворота на себя, и здесь крайне полезна модель «рефлексивного практика». Наставник не просто транслирует знания, он постоянно задаёт себе вопрос «почему я поступил именно так?». И в этом процессе его «Я» переопределяется. Чарльз Тейлор показал, что идентичность всегда формируется в диалоге со значимыми другими [11]. Для студента-наставника таким значимым другим становится его подопечный, а позднее – всё сообщество наставников. С.Б. Перевозкин и Д.Э. Елистратова прямо говорят о наставничестве как о важной составляющей профессиональной идентичности студента, подчёркивая, что эта идентичность немыслима без принятия ответственности за результаты своей активности [7]. Идентичность наставника – это не статичный статус, а процесс принятия роли другого. А где есть роли, там неизбежно

возникает и нормативный запрос: «каким я должен быть, если на меня смотрят?». Так рождается ответственность как внутренняя необходимость, а не внешнее требование.

Этот процесс напрямую связан с феноменом лидерства, которое в системе наставничества тоже ведёт себя эмерджентно. Рональд Хейфец в книге «Лидерство без лёгких ответов» предложил различать технические и адаптивные вызовы [14]. Наставничество почти всегда – адаптивный вызов, где нет готового алгоритма, и лидером становится тот, кто в данной конкретной ситуации взял на себя ответственность за продвижение группы к решению. Российские исследователи фиксируют это как «распределённое лидерство»: инициатива и ответственность не сосредоточены в руках формального руководителя программы, а подвижно распределены между студентами-наставниками в зависимости от контекста [9]. Такой тип лидерства сам оказывается продуктом самоорганизации сообщества – и одновременно мощным катализатором личной ответственности каждого.

Однако эмерджентность социальной ответственности имеет и ещё более глубокий, деятельностный фундамент. Обратимся к традиции, идущей от Л.С. Выготского. Хотя сам термин «эмерджентность» им не использовался, его концепция зоны ближайшего развития и интерпсихического происхождения высших психических функций – это, по существу, модель эмерджентного возникновения нового в социальном взаимодействии [1]. А.Н. Леонтьев, развивая линию учителя, ввёл понятие «коллективно-распределённой деятельности» как той живой среды, где формируются личностные смыслы и мотивы, включая ответственность [6]. В.В. Давыдов в теории развивающего обучения настаивал на том, что качество нельзя «передать», его можно только «вырастить» в ходе особым образом организованной совместной деятельности, где учащийся сталкивается с проблемной ситуацией и вынужден искать выход [4]. Система наставничества – это идеальный полигон для такого выращивания. Социальная ответственность не разлита по головам наставников изначально – она выкристаллизовывается в общем поле совместного поиска, ошибок и поддержки.

Интересно, что этот взгляд перекликается и с социологическими моделями, описывающими макросоциальные феномены. Дж. Суровецки в «Мудрости толпы» собрал массу примеров, когда коллективное суждение оказывается точнее экспертного именно благодаря эмерджентному эффекту агрегирования приватных знаний [10]. Сетевые подходы в современной социологии показывают, что смыслы и нормы постоянно переопределяются именно в процессе горизонтальной коммуникации. Студенческое наставничество – это и есть живая сеть, в которой коммуникация между равными, но находящимися на разных этапах пути, формирует новое нормативное ядро.

Наконец, нельзя обойти вниманием методику «обучения служением», которая в последние годы всё активнее внедряется в российских университетах. Н.В. Шаброва и А.В. Васильева, исследуя роль преподавателя в этом процессе, приходят к выводу, что гражданская ответственность не формируется «за партой», а выращивается через реальное служение, где студент оказывается субъектом социального действия [13]. По сути, наставничество – это одна из самых органичных форм обучения служением, ведь наставник служит своему подопечному и сообществу. Большое количество работ по исследованию формирования социальной ответственности у студентов также выстраивается вокруг идеи активного деятельностного включения. В совокупности эти работы подкрепляют наш тезис: ответственность есть продукт системы, а не индивида.

Выводы. Если принять эмерджентную природу социальной ответственности, то задача управления ею кардинально меняется. Мы не можем «внедрить» ответственность, но можем спроектировать среду, в которой вероятность её самозарождения будет максимальной. Какие же условия способствуют этому? Во-первых, насыщенная организационная культура с работающими ритуалами взаимопомощи и рефлексии. Во-вторых, легитимация распределённого лидерства: каждый наставник должен знать, что его инициатива будет подхвачена. В-третьих, вовлечение в подлинную коллективно-распределённую деятельность, вроде «обучения служением», а не имитацию активности. В-четвёртых, необходимо учитывать индивидуальные траектории, что согласуется с подходами к индивидуализации обучения, ведь эмерджентность не отменяет личностного своеобразия, а, напротив, проявляется через него.

Эмпирическая проверка этой модели, безусловно, потребует разработки чувствительного инструментария, который сможет улавливать не статичный «уровень ответственности», а динамику её проявления в системе. Теоретический же анализ, опирающийся на разноплановые работы, убеждает в продуктивности избранного ракурса. Социальная ответственность студента-наставника – это не личная ноша, а коллективный дар, который система преподносит всем своим участникам, если они осмеливаются выйти за рамки формальных предписаний и начать жить общим делом.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова // Собрание сочинений: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.

2. Ганпанцурова, О.Б. Потенциал наставничества как превентивного фактора формирования «синдрома студента-медика» / О.Б. Ганпанцурова, К.О. Пономарева // Смальта. – 2025. – № 3. – С. 122-135

3. Голицина, С.С. Практики формирования социальной ответственности в вузе: сущностные характеристики / С.С. Голицина, А.В. Воронцова // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15. – № 6. – С. 25-43

4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов; Российская академия образования, Психологический институт, Международная ассоциация «Развивающее обучение». – Москва: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с.

5. Корюхов, Д.А. Готовность педагогического сообщества и обучающихся организаций общего и профессионального образования к воспитанию социально ответственной позиции обучающихся / Д.А. Корюхов, Г.А. Павлищук, Н.П. Тропникова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2025. – № 3(47). – С. 163-170

6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Academia, 2004. – 345 с.

7. Перевозкин, С.Б. Наставничество в системе образования вуза как важная составляющая профессиональной идентичности студента / С.Б. Перевозкин, Д.Э. Елистратова // Смальта. – 2025. – № 3. – С. 83-93

8. Свириденко, С.А. Управление школой, работающей в сложных социальных условиях: от директивного планирования к эмерджентной стратегии / С.А. Свириденко, А.Г. Кузнецова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 8. – С. 307-325

9. Субочева, О.Н. Распределенное лидерство в управлении московскими школьными образовательными организациями: опыт эмпирического исследования / О.Н. Субочева, Н.В. Оплетина, П.А. Панилов // Теория и практика общественного развития. – 2024. – № 12(200). – С. 46-58

10. Суровецки, Дж. Мудрость толпы / Дж. Суровецки; пер. с анг. – Москва: Вильямс, 2007. – 304 с.

11. Тейлор, Ч. Источники себя: становление современной идентичности / Ч. Тейлор; пер. с анг. под ред. А. Румянцева. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2009. – 736 с.

12. Хайек, Ф.А. Право, законодательство и свобода / Ф.А. Хайек; пер. с анг. Б. Пинскера; под ред. А. Куряева. – Москва: ИРИСЭН, 2018. – 644 с.

13. Шаброва, Н.В. Роль преподавателя в обучении служением как фактор формирования гражданской ответственности студентов / Н.В. Шаброва, А.В. Васильева // Обучение служением в российских университетах: доказательная практика и

перспективы масштабирования: сборник научных трудов к 130-летию со дня рождения Льва Семёновича Выготского. – Москва: Грифон, 2025. – С. 132-142

14. Heifetz, R.A. Leadership without easy answers / R.A. Heifetz. – Cambridge, MA. – London: Belknap Press of Harvard University Press, 1994. – 348 p.

15. Kennedy, A.A. Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life / T.E. Deal, A.A. Kennedy. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1982. – 232 p. – ISBN 0-201-10277-3

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Даричева Мария Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Минеева Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Дриженко Мария Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития умений письменной речи учащихся средней школы на уроках иностранного языка средствами метода проектов. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью письменной коммуникации в условиях глобализации, цифровизации образования и расширения межкультурного взаимодействия. Письменная речь рассматривается как важный компонент иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающий эффективное решение учебных и коммуникативных задач. Особое внимание уделяется методу проектов как средству повышения мотивации обучающихся и формирования навыков создания связного письменного высказывания. Показано, что этапы проектной деятельности соответствуют логике порождения письменного текста и способствуют развитию умений планировать, структурировать и редактировать его содержание. Рассматриваются различные типы проектов и их потенциал для формирования навыков аргументации, отбора информации и академического письма. Практическая часть исследования основана на анализе возможностей УМК Spotlight 7 и включает комплекс проектных заданий, направленных на развитие различных видов письменной деятельности. Предложенные проекты ориентированы на создание значимого письменного продукта и решение реальных коммуникативных задач. Результаты исследования подтверждают высокий дидактический потенциал метода проектов в обучении письменной речи. Делается вывод о целесообразности использования проектной деятельности как дополнения к систематическому обучению иностранному языку для повышения качества письменной подготовки школьников.

Ключевые слова: английский язык, письменная речь, обучение письму, умение письменной речи, метод проектов, проектная деятельность.

Annotation. This article examines the potential of the project method as a means of developing written communication skills in English lessons in secondary schools. It substantiates the relevance of project-based learning in the context of modern education requirements focused on developing students' foreign language communicative competence. It analyzes the psychological and pedagogical aspects of developing written communication skills in middle school students. The essential characteristics of the project method and its didactic potential in foreign language teaching are revealed. The main types of projects are described based on the nature of their dominant activity and their subject-matter content. The stages of work on an educational project are also presented. The article offers a set of project-based English assignments for 7th-grade students as supplementary material to «Spotlight 7», aimed at developing students' written communication competence through inclusion in research, informational, creative, and practice-oriented activities.

Key words: English, writing, writing training, writing skills, project-based method, project-based activities.

Введение. В условиях глобализации и интенсификации международных контактов владение иностранным языком приобретает всё большее значение как фактор успешной образовательной, социальной и профессиональной самореализации личности. Существенное место в структуре иноязычной коммуникативной компетенции занимают умения письменной речи. Современная система обучения иностранным языкам основывается на коммуникативно-деятельностном подходе, рассматривающем язык как инструмент решения реальных коммуникативных задач. Вместе с тем развитие умений письменной речи на иностранном языке связано с рядом трудностей, среди которых недостаточная учебная мотивация, преобладание формализованных письменных заданий и необходимость одновременного контроля содержания, языкового оформления и композиционной организации текста.

Одним из перспективных средств преодоления указанных трудностей выступает метод проектов. Проектная деятельность позволяет сместить акцент с выполнения изолированных языковых упражнений на создание значимого конечного продукта, способствует повышению познавательного интереса учащихся и совершенствованию иноязычных умений письма. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных проектному обучению, вопросы применения метода проектов для развития письменной речи на иностранном языке в средней школе по-прежнему требуют дальнейшей теоретической и методической разработки.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении потенциала метода проектов для развитий умений письменной речи на уроках английского языка в средний школе.

Изложение основного материала статьи. Письменная речь рассматривается как сложный продуктивный вид речевой деятельности, предполагающий не только владение орфографическими и пунктуационными нормами, но и способность обучающихся планировать содержание высказывания, логически организовывать материал и структурировать текст в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. По мнению И.Л. Бим, письменная форма общения отличается более высокой степенью осознанности по сравнению с устной речью и требует предварительного планирования, композиционного оформления и последующего редактирования текста. Именно эти аспекты нередко вызывают наибольшие затруднения у учащихся [1].

Современные исследования подчёркивают возросшую роль письменной коммуникации в процессе обучения

иностранному языку. В условиях цифровой среды письменное общение всё чаще выступает самостоятельным каналом взаимодействия: обучающиеся активно используют английский язык в социальных сетях, мессенджерах и образовательных платформах даже при недостаточно сформированных навыках устной речи. В связи с этим развитие письменной коммуникативной компетенции приобретает особую значимость в школьном иноязычном образовании.

В современной методике преподавания иностранных языков развитие умений письменной речи понимается как процесс формирования комплекса взаимосвязанных навыков и умений, обеспечивающих создание письменного высказывания в соответствии с коммуникативным намерением. Е.И. Пассов отмечает, что обучение письму не должно сводиться исключительно к освоению техники письма и языковых средств, а должно обеспечивать развитие способности выражать собственные мысли в письменной форме, учитывать особенности адресата и ситуации общения, логически организовывать содержание и самостоятельно создавать завершённый речевой продукт [3]. Аналогичной точки зрения придерживается Е.Н. Соловова, рассматривающая письменную речь как интегративное умение, основанное на взаимодействии языковых навыков (лексических, грамматических и орфографических) и речевых умений, связанных с планированием содержания, обеспечением связности текста и его редактированием [9]. И.Л. Бим подчёркивает необходимость последовательного формирования умений письма – от построения отдельных языковых единиц к созданию целостных текстов различных жанров в соответствии с нормами письменной коммуникации [1]. Таким образом, развитие письменной речи учащихся средней школы представляет собой многоаспектный процесс формирования письменной коммуникативной компетенции. Его эффективность определяется комплексным развитием языковых, когнитивных и коммуникативных умений, обеспечивающих способность обучающихся использовать письменную речь как средство выражения мыслей, межкультурного взаимодействия и дальнейшего совершенствования владения иностранным языком.

Повысить эффективность процесса формирования навыков письма возможно с помощью метода проектов. Вопросами применения проектной деятельности в образовании впервые начали заниматься американские педагоги Джон Дьюи и В.Х. Килпатрик в начале XX века, они выдвинули идею «обучения путем делания» [2]. Данный способ обучения, при котором учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения практических заданий, получил название «метод проектов» [4]. Основной принцип заключается в организации учебной деятельности, направленной на разрешение значимой проблемы, взятой из реальной жизни. В процессе проектной деятельности обучающимся необходимо применять уже приобретенные знания, а также поисково-исследовательские и творческие умения [2]. Метод проектов позволяет учащимся занять практико-ориентированную исследовательскую позицию и превратиться из пассивных наблюдателей в активных участников процесса накопления знаний [10]. Важнейшей характеристикой проекта является его нацеленность на результат – «проектный продукт», который становится средством решения исходной проблемы [7]. В контексте обучения иностранному языку этот продукт неизбежно связан с письменной речью: будь то исследовательский отчет, статья, сценарий, газета. В Таблице 1 представлен сравнительный анализ типов проектов по характеру доминирующей деятельности [6].

Таблица 1

Сравнительный анализ типов проектов по характеру доминирующей деятельности

Вид проекта	Основная цель	Характер деятельности	Структура проекта	Возможный продукт
Исследовательский	Изучение проблемы и получение новых данных	Исследовательская деятельность, аналитическая деятельность	Выбор темы → обоснование актуальности → определение объекта и предмета → постановка цели и задач → разработка путей решения проблемы → анализ и обсуждение результатов	Исследовательская работа, доклад, статья, отчет
Информационный	Сбор, анализ и обобщение информации об объекте или явлении	Поисковая и информационно-аналитическая деятельность	Определение цели → выбор предмета поиска → поиск и обработка источников → анализ информации → презентация результатов	Презентация, обзор, справочник, информационный буклет
Практико-ориентированный	Решение конкретной практической задачи, значимой для обучающихся	Практическая деятельность, направленная на создание прикладного продукта	Определение проблемы и цели → планирование деятельности → разработка и создание продукта → внедрение или использование результата	Статья, документ, путеводитель, памятка, справочный материал
Творческий	Развитие творческих способностей и самовыражение участников	Творческая деятельность	Гибкая структура, определяемая участниками; основное внимание уделяется творческому процессу и оформлению результатов	Газета, видеофильм, спектакль, выставка, декоративно-прикладное изделие
Ролевой (игровой)	Моделирование социальных и деловых отношений через выполнение ролей	Игровая деятельность	Структура не имеет жестких рамок и уточняется в ходе реализации проекта; участники выполняют определенные роли	Ролевая игра, инсценировка, деловая игра, историческая реконструкция

Также типы проектов можно определить по предметно-содержательной отрасли: монопроект (в рамках одной отрасли знаний); межпредметный проект (на стыке различных дисциплин), надпредметный проект (выходящий за рамки отдельных предметных областей и включенный в более широкий социальный контекст) [4].

Технология проектной деятельности включает следующие этапы [5]:

1) подготовительный этап (формулирование цели, погружение в проблему, прогнозирование теоретической и практической значимости результата, выбор путей выполнения проекта);

2) работа над проектом (индивидуальная или совместная деятельность учащихся);

3) оформление результатов (анализ полученных данных, создание письменного черновика, обсуждение способов оформления, рецензирование и редактирование);

4) презентация проекта и обсуждение результатов работы.

Эффективность метода проектов в процессе развития умений письма обусловлена его соответствием логике создания письменного высказывания. Как было отмечено выше, работа над проектом включает постановку цели, поиск и анализ информации, её отбор, структурирование и оформление результатов, что напрямую связано с процессом порождения письменного текста. Такая организация деятельности способствует развитию у обучающихся умений логично излагать мысли, выстраивать аргументацию, обеспечивать связность текста и осуществлять его редактирование. Дополнительным преимуществом проектного обучения является перенос языковых знаний в реальную речевую ситуацию: учащиеся применяют лексические, грамматические и композиционные навыки для достижения конкретной коммуникативной цели.

Различные типы проектов позволяют развивать отдельные аспекты письменной речи: информационные – навыки отбора и структурирования материала, исследовательские – аргументацию и элементы академического письма, практико-ориентированные – точность и логичность изложения, творческие – выразительность и жанровую вариативность текста. При этом проектная деятельность наиболее эффективна не как замена систематического обучения языку, а как его дополнение. Таким образом, метод проектов создаёт условия для осмысленного использования языковых средств и способствует формированию письменной коммуникативной компетенции учащихся.

С целью изучения возможностей метода проектов в процессе развития умений письма на уроках иностранного языка нами был проанализирован УМК «Spotlight 7. Английский в фокусе. 7 класс» (Ю.Э. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс) и разработан комплекс проектных заданий, обеспечивающий планомерное формирование письменной коммуникативной компетенции у обучающихся через вовлечение в проблемно-ориентированную, исследовательскую, личностно значимую деятельность. Далее будут описаны проекты, разработанные для модулей 1, 2, 6 и 8 данного учебно-методического комплекса и развиваемые аспекты письменной речи.

Модуль 1 «Lifestyle» – *«Teenagers' Daily Routine: Around the World»* (информационный). В рамках проекта учащиеся исследуют распорядок дня своих ровесников из разных стран (через адаптированные статьи, видео). Конечным продуктом является создание сравнительной инфографики в виде таблицы и написание краткого отчета для школьного журнала на английском языке. Текст отчета включает введение, сравнение таких аспектов как школа, увлечения, время с семьей, вывод. Отрабатывается ключевая лексика и грамматика модуля: Present Simple, наречия частоты, лексика повседневной жизни.

Проект направлен на развитие умений структурировать информацию (introduction, main body, conclusion), использовать сравнительные конструкции и связующие слова (however, in contrast, similarly), а также создание сравнительной инфографики в виде таблицы позволяет формировать навык краткого изложения.

Модуль 2 «Tale Time» – *«An Unforgettable Adventure»* (творческий). Обучающиеся создают комикс, рассказывающий о реальном или вымышленном приключении. На предварительном этапе происходит изучение элементов художественного рассказа: тема, сюжет, персонажи, место и время действия, эмоции и настроения, а также фраз для комиксов (speech bubbles). В данном проекте идет отработка грамматических времен Past Simple, Past Continuous в контексте, слов-связок (first, then, after that, next, suddenly, finally).

При выполнении данного задания происходит развитие умений последовательного повествования, умения использовать диалоги и экспрессивную лексику, навык краткого визуально подкрепленного письма.

Модуль 6 «Having Fun» – *«A Travel Guide to Our City»* (практико-ориентированный). Суть проекта заключается в том, что учащиеся в группах создают разделы для общего интерактивного путеводителя (например, на платформе Google презентации). Каждая группа несет ответственность за создание определенного раздела («Historic Places», «Food & Cafes», «Fun & Entertainment», «Practical Tips»), письменный текст должен включать описание и рекомендации, советы. Необходимо использовать Present Perfect (Have you ever been to...? Have you ever seen...? Have you ever tried...? It's the best ... you've ever seen/tried) повелительное наклонение (Visit, Try, Don't miss), модальные глаголы (should, must), прилагательные для описания (charming, amazing, astonishing, breath-taking, etc.).

Развиваемые аспекты письменной речи на английском языке в данном проекте включают в себя умение создания справочной (информационной или описательной) аннотации и рекомендательной аннотации, умение давать инструкции и советы, навык оформления кратких, убедительных текстов с подзаголовками.

Модуль 8 «Green Issues» – *«Eco-friends»* (исследовательский). В процессе создания проекта учащиеся проводят мини-исследование экологических привычек в своем классе/школе/семье (опрос на английском языке). Результат оформляется в небольшую исследовательскую работу: гипотеза, методы (опрос), данные в виде графиков или таблиц, анализ, выводы и советы по формированию эко-привычек для подростков. При описании графиков или таблиц используются лексические единицы, такие как the majority, a small percentage, для анализа и выводов – as a result, therefore, при создании советов – модальные глаголы should, must, have to.

В данном проекте происходит формирование навыков академического письма: формулировка цели (The aim is...), представление данных (The chart shows that...), выражение причин и следствий (This happens because...).

Выводы. Метод проектов обладает высоким потенциалом в развитии письменной речи учащихся, поскольку обеспечивает комплексное формирование языковых, коммуникативных и когнитивных умений. В отличие от традиционных письменных упражнений, ориентированных преимущественно на закрепление языкового материала, проектная деятельность предполагает создание значимого конечного продукта. Это повышает учебную мотивацию и способствует формированию осознанного отношения к письменной коммуникации. В условиях проектной работы письменный текст выступает не средством контроля, а инструментом выражения собственных идей, представления результатов деятельности и решения практических задач.

Литература:

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации / И.Л. Бим. – Москва: ТЕЗАУРУС, 2013. – 90 с.

2. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А.А. Вербицкий. – Москва: МПГУ, 2017. – 268 с.

3. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. –

Санкт-Петербург: Златоуст, 2007. – 200 с.
4. Пелагейченко, Н.Л. Метод проектов. Классификация и структура школьных исследований / Н.Л. Пелагейченко // Технология. Всё для учителя. – 2013. – № 4. – С. 2-8
5. Погорелов, В.И. Особенности применения и основные этапы метода проектов при дистанционном обучении / В.И. Погорелов, Д.А. Шуклин, О.О. Козак // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2(22). – С. 114-118
6. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – Москва: Академия, 2010. – 368 с.
7. Ретивых, М.В. Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / М.В. Ретивых // Вестник Брянского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 23-30
8. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – Москва: АРКТИ, 2005. – 80 с.
9. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – Москва: Просвещение, 2006. – 190 с.
10. Щупленков, О.В. Организация проектной деятельности в вузе в системе научной рефлексии / О.В. Щупленков, Н.О. Щупленков // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 5 с.

Педагогика

УДК 378.147:811

аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Диброва Евгения Сергеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова» (г. Горловка);
доктор педагогических наук, профессор Алфимов Валентин Николаевич
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова» (г. Горловка)

МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ «ПРОФИЛЬНЫЙ КЛАСС – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ»

Аннотация. Статья посвящена проблеме непрерывного развития лингвистической одаренности обучающихся в условиях взаимодействия профильных психолого-педагогических классов и педагогического вуза. Актуальность исследования обусловлена необходимостью обеспечения преемственности между уровнями общего и высшего педагогического образования, а также потребностью в научно обоснованных механизмах сопровождения обучающихся, проявляющих способности к изучению иностранных языков и ориентированных на педагогическую профессию. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании модели непрерывного развития лингвистической одаренности обучающихся в системе «профильный класс – педагогический вуз» как механизма реализации стратегий партнерства учебно-педагогического округа. На основе анализа современных исследований по проблемам лингвистической одаренности, профильного обучения и непрерывного педагогического образования выявлены существующие научные подходы и определены направления их дальнейшего развития. Представлена авторская модель, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-диагностический компоненты. Раскрыты механизмы взаимодействия профильных классов и педагогического вуза, обеспечивающие преемственность образовательных программ, наставническое сопровождение, исследовательскую и проектную деятельность обучающихся. Обосновано, что реализация модели способствует развитию лингвистической одаренности, формированию устойчивой образовательной траектории и профессиональному самоопределению будущих педагогов.

Ключевые слова: лингвистическая одаренность, профильный психолого-педагогический класс, педагогический вуз, непрерывное образование, образовательное партнерство, профессиональное самоопределение, педагогическое сопровождение, будущий учитель иностранного языка.

Annotation. The article addresses the problem of continuous development of students' linguistic giftedness through cooperation between specialized pedagogical classes and a pedagogical university. The relevance of the study is determined by the need to ensure continuity between secondary and higher pedagogical education and to develop scientifically grounded mechanisms for supporting students with advanced foreign language abilities and pedagogical interests. The purpose of the study is to substantiate a model of continuous development of linguistic giftedness within the «specialized pedagogical class – pedagogical university» system as a mechanism for implementing partnership strategies in an educational-pedagogical district. Based on the analysis of contemporary studies on linguistic giftedness, specialized education and continuous teacher education, the main research approaches are identified and systematized. The proposed model includes target, content, organizational-activity and evaluative-diagnostic components. The article reveals the mechanisms of cooperation between schools and universities aimed at ensuring continuity of educational programs, mentoring support, research and project activities. The study demonstrates that the implementation of the model contributes to the development of linguistic giftedness, professional self-determination and the formation of sustainable educational trajectories for future teachers.

Key words: linguistic giftedness, specialized pedagogical class, pedagogical university, educational-pedagogical district, continuous education, educational partnership, professional self-determination, pedagogical support, future foreign language teacher.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете имени В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации»

Введение. Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и средовой подходы. Их сочетание позволяет рассматривать развитие лингвистической одаренности как непрерывный педагогический процесс, охватывающий школьный и вузовский этапы подготовки будущего педагога.

Системный подход дает возможность исследовать развитие лингвистической одаренности во взаимосвязи целей, содержания обучения, организационных механизмов и образовательных результатов. С позиций деятельностного подхода развитие языковых способностей происходит в процессе учебной, коммуникативной, проектной и исследовательской деятельности, в которой обучающийся выступает активным участником образовательного процесса. Личностно-

ориентированный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, различия в характере проявления способностей, образовательных интересах и темпе освоения языкового материала. Значение компетентностного подхода определяется необходимостью оценки образовательных результатов через сформированность коммуникативных, языковых, исследовательских и профессиональных компетенций. Средовой подход обращает внимание на условия, в которых происходит развитие личности. Применительно к лингвистически одаренным обучающимся это особенно важно, поскольку образовательная среда во многом определяет возможности для реализации и дальнейшего развития их языкового потенциала.

Проблема лингвистической одаренности привлекает устойчивое внимание исследователей в области методики обучения иностранным языкам. Возрастающая роль международного сотрудничества, академической мобильности и межкультурного взаимодействия делает владение иностранным языком важным условием успешной образовательной и профессиональной деятельности. В этих условиях возрастает интерес к вопросам выявления, поддержки и развития обучающихся, проявляющих высокие способности к изучению языков.

Изложение основного материала статьи. Существенное место в отечественной научной литературе занимают работы, посвященные особенностям лингвистически одаренных обучающихся и критериям их выявления. Так, Ю.М. Яковлева отмечает, что таких обучающихся отличают развитая языковая память, восприимчивость к языковым закономерностям, способность к анализу языкового материала и устойчивый интерес к иностранным языкам [10].

По мнению Е.В. Поздняковой, развитие лингвистической одаренности тесно связано с мотивационной сферой личности [6]. Исследователь исходит из того, что высокий уровень языковых способностей сам по себе не гарантирует их дальнейшего развития. Отдельное внимание в современных исследованиях уделяется внутренней структуре лингвистической одаренности. Е.М. Калинкина рассматривает коммуникативную компетенцию как один из ее важнейших компонентов [3]. Развитие речевых умений выступает не только результатом языковой подготовки, но и необходимым условием дальнейшего раскрытия языкового потенциала личности.

Проблемы сопровождения одаренных обучающихся рассматриваются в работах Т.В. Хильченко и Ю.В. Оларь, которые связывают эффективность развития способностей с организацией целостного образовательного пространства [9]. Также, развитие лингвистической одаренности в профессиональном образовании получило отражение в исследованиях Т.Ю. Тормышовой и К.В. Власовой [8]. Анализируя обучение иностранному языку студентов технического вуза, авторы показывают, что высокий уровень языковых способностей требует иной организации образовательного процесса по сравнению с традиционной практикой обучения.

Вопросы взаимодействия участников образовательного процесса нашли отражение в исследованиях Д.Р. Сабировой и Ф.Ф. Шигаповой [7]. Рассматривая подготовку к олимпиадам по иностранным языкам, авторы показывают возможности сотрудничества школьников, студентов и преподавателей в едином образовательном пространстве.

В исследованиях А.С. Лазаревой, В.Н. Алфимова, Д.В. Алфимова развитие лингвистической одаренности рассматривается в логике непрерывного образования, предполагающего согласованность целей, содержания и результатов обучения на различных этапах образовательной траектории [1; 2; 4]. Авторы обосновывают необходимость построения единой системы сопровождения обучающихся, охватывающей период профильного обучения и последующую профессиональную подготовку в педагогическом вузе. В рамках данного подхода лингвистическая одаренность рассматривается как динамическое качество личности, развитие которого требует последовательной педагогической поддержки и специально организованной образовательной среды.

Одним из наиболее разработанных направлений исследований остается изучение признаков лингвистической одаренности и возможностей их раннего выявления. К числу таких признаков обычно относят развитую языковую память, способность быстро замечать и усваивать закономерности языкового материала, восприимчивость к лексическим и грамматическим особенностям языка, устойчивый интерес к изучению языков и культур, а также стремление самостоятельно расширять опыт межкультурного общения [10].

В работах, посвященных данной проблеме, раннее выявление лингвистически одаренных обучающихся рассматривается не столько как диагностическая процедура, сколько как основа для их дальнейшего развития [6]. Своевременное определение языкового потенциала позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, выбирать адекватные формы педагогической поддержки и создавать условия для более полного раскрытия их способностей.

Заметное место в современных исследованиях занимает рассмотрение лингвистической одаренности через коммуникативную деятельность личности [5; 10]. В центре внимания оказывается не объем усвоенных языковых знаний, а способность использовать иностранный язык как средство решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения, что позволяет говорить о смещении исследовательского внимания с языковой системы на языковую деятельность личности.

В последние годы в научной литературе формируется еще одно направление исследований, связанное с идеей непрерывного развития лингвистической одаренности. В работах А.С. Лазаревой, В.Н. Алфимова и соавторов обосновывается необходимость рассмотрения языкового развития личности в контексте непрерывного образования, обеспечивающего преемственность целей, содержания и результатов обучения на различных уровнях образовательной системы [1; 2; 4]. В рамках данного подхода лингвистическая одаренность рассматривается как динамическое качество личности, требующее последовательного педагогического сопровождения на протяжении всей образовательной траектории.

Значимым положением рассматриваемых исследований является вывод о том, что эффективность развития лингвистической одаренности определяется не отдельными образовательными мероприятиями, а целостностью образовательного пространства, в котором осуществляется обучение. В этой связи особую актуальность приобретает проблема взаимодействия образовательных организаций различных уровней, обеспечивающего преемственность развития способностей обучающихся при переходе от общего среднего образования к профессиональной подготовке. Вместе с тем, проведенный анализ показывает, что большинство существующих исследований ориентировано либо на школьный этап обучения, либо на развитие языковых способностей студентов.

Недостаточно исследованными являются вопросы согласования содержания подготовки на различных уровнях образования, организации единой системы педагогического сопровождения обучающихся, а также формирования устойчивой образовательной траектории будущего педагога, обладающего высоким уровнем языкового развития. Выявленный исследовательский дефицит обусловил разработку модели непрерывного развития лингвистической одаренности обучающихся в системе «профильный психолого-педагогический класс – педагогический вуз». Модель рассматривается как механизм реализации стратегий их партнерства. Структура модели включает четыре взаимосвязанных компонента: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-диагностический.

Целевой компонент определяет стратегическую направленность системы и ориентирован на развитие лингвистической одаренности обучающихся, формирование устойчивого интереса к педагогической деятельности и подготовку к дальнейшему профессиональному образованию. В рамках данного компонента решаются задачи раннего выявления

языковых способностей, создания условий для их развития, формирования профессионально-педагогической мотивации и обеспечения непрерывности образовательной траектории.

Содержательный компонент отражает логику поэтапного усложнения образовательного содержания. На уровне профильного класса основное внимание уделяется развитию лингвистических способностей обучающихся через углубленное изучение иностранных языков, участие в олимпиадном движении, конкурсах, исследовательских проектах и мероприятиях профессиональной направленности. Существенное место занимает формирование первоначальных представлений о педагогической деятельности и знакомство с профессией учителя иностранного языка.

На вузовском этапе содержание работы ориентировано на развитие профессионально значимых компонентов лингвистической одаренности. Обучающиеся включаются в научно-исследовательскую деятельность, изучают методику преподавания иностранных языков, участвуют в профессиональных конкурсах, проходят педагогическую практику и осваивают различные виды профессионального взаимодействия. Тем самым обеспечивается переход от преимущественно учебной языковой деятельности к профессионально ориентированной.

Организационно-деятельностный компонент отражает практическую сторону реализации модели и связан с взаимодействием профильных классов и педагогического вуза в рамках учебно-педагогического округа. Основанием такого взаимодействия выступает согласование образовательных целей и совместная работа по сопровождению обучающихся на разных этапах подготовки. Сотрудничество реализуется через образовательные мероприятия, исследовательские и проектные инициативы, профориентационную деятельность, консультационную поддержку и различные формы наставничества.

Подобная организация работы позволяет объединить ресурсы школы и вуза и обеспечить преемственность подготовки будущих педагогов. Школьники получают возможность познакомиться с содержанием педагогической профессии, включиться в деятельность профессионального сообщества и приобрести первый опыт участия в образовательных практиках. Это способствует формированию более осознанного отношения к выбору дальнейшего образовательного и профессионального пути. Конференции, олимпиады, конкурсы, языковые проекты и другие академические мероприятия становятся для обучающихся пространством практического применения языковых знаний. Работа в таких форматах способствует развитию исследовательской культуры, коммуникативных умений и навыков профессионального взаимодействия, а также позволяет использовать иностранный язык в ситуациях, максимально приближенных к реальной образовательной практике.

Результативно-диагностический компонент определяет динамику развития лингвистической одаренности на основе системы критериев, охватывающих мотивационную, когнитивную, коммуникативную и профессионально-ориентационную сферы. Их совокупность позволяет проследить изменения, происходящие в процессе языкового, личностного и профессионального становления обучающихся.

Мотивационная группа характеризует интерес обучающегося к иностранным языкам, его готовность к самостоятельному языковому развитию и стремление к расширению собственного языкового опыта. Когнитивные показатели связаны с уровнем языковой подготовки, способностью выявлять закономерности языкового материала, анализировать языковые явления и успешно осваивать новые знания. Коммуникативный критерий отражает степень сформированности умений использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях общения. Профессионально-ориентационный критерий позволяет судить об интересе к педагогической деятельности, понимании ее содержания и осознанности выбора профессии учителя иностранного языка.

В зависимости от степени выраженности указанных характеристик выделяются базовый, средний и высокий уровни развития лингвистической одаренности. Переход от одного уровня к другому отражает качественные изменения в развитии обучающегося и позволяет проследить динамику его продвижения в рамках непрерывной образовательной траектории.

Результатом реализации модели выступает формирование устойчивой системы развития лингвистической одаренности, обеспечивающей преемственность общего среднего и высшего педагогического образования.

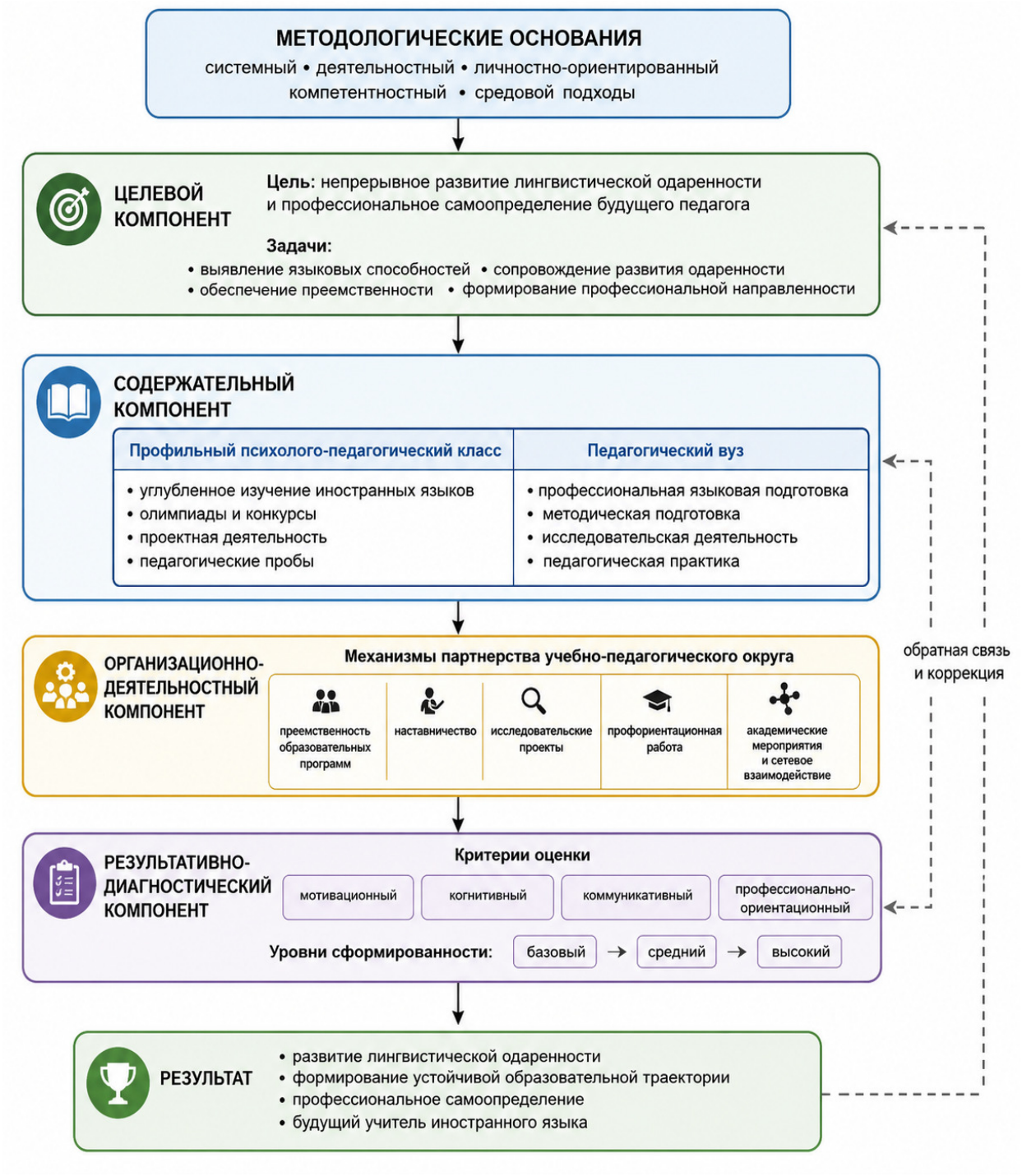


Рисунок 1. Модель непрерывного развития лингвистической одаренности

Рисунок 1 отражает модель непрерывного развития лингвистической одаренности обучающихся в системе «профильный психолого-педагогический класс – педагогический вуз». Логика построения модели определяется необходимостью обеспечения преемственности между уровнями общего и высшего педагогического образования и создания единого образовательного пространства для выявления, сопровождения и развития обучающихся, обладающих выраженными языковыми способностями.

В структуре модели выделены четыре взаимосвязанных компонента. Особенностью модели является наличие механизма обратной связи, обеспечивающего корректировку целей, содержания и организационных решений на основе результатов диагностики. Это позволяет рассматривать развитие лингвистической одаренности как управляемый и непрерывный процесс, ориентированный на достижение конечного результата – формирование будущего учителя иностранного языка, обладающего высоким уровнем языкового развития, устойчивой профессиональной мотивацией и готовностью к педагогической деятельности.

Выводы. Таким образом, полученные данные позволяют предположить наличие значительного теоретического потенциала для дальнейшего изучения проблемы непрерывного развития лингвистической одаренности. Вместе с тем сохраняется потребность в разработке моделей, обеспечивающих интеграцию ресурсов профильных классов и педагогического вуза в рамках единого образовательного пространства. Указанное обстоятельство определяет предмет настоящего исследования и обусловливает необходимость теоретического обоснования модели непрерывного развития лингвистической одаренности обучающихся в системе «профильный класс – педагогический вуз». Перспективы

дальнейших исследований связаны с разработкой диагностического инструментария оценки результативности предложенной модели, определением организационно-педагогических условий ее реализации в учебно-педагогических округах различного типа и проведением опытно-экспериментальной проверки эффективности разработанных механизмов взаимодействия.

Литература:

1. Алфимов, В.Н. Международные практики сопровождения лингвистической одарённости в педагогическом образовании / В.Н. Алфимов, Е.С. Диброва // Гуманитарный вестник Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова. – 2025. – № 29. – С. 70-78
2. Алфимов, В.Н. Аттрактивный имидж учителя одарённого ребёнка / В.Н. Алфимов // Гуманитарные науки. – 2024. – № 4(68). – С. 28-33
3. Гураль, С.К. Обучение профессиональному иноязычному дискурсу у студентов юридических специальностей с использованием проектного метода / С.К. Гураль, О.И. Милованова // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы: сборник научных статей Международного форума профессионального образования, Воронеж, 09-10 апреля 2024 года. – Воронеж: Научная книга, 2024. – С. 24-30
4. Калинкина, Е.М. Формирование коммуникативной компетенции как компонента лингвистической одарённости у подростков / Е.М. Калинкина // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции, Ярославль, 20-21 апреля 2023 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 118-127
5. Лазарева, А.С. Система плюрилингвального корпоративного обучения профессиональных кадров иностранным языкам как образовательная технология профессиональной подготовки / А.С. Лазарева, В.Н. Алфимов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2026. – № 4(2). – С. 85-88
6. Позднякова, Е.В. Выявление лингвистической одарённости школьников при обучении английскому языку: ценностно-смысловой аспект / Е.В. Позднякова // Шамовские чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Москва, 21-25 января 2023 года. Ч. 1. – Москва: 5 за знания, 2023. – С. 457-460
7. Сабирова, Д.Р. Обучение студентов-лингвистов методике подготовки одарённых школьников к олимпиаде по иностранному языку (из опыта Казанского федерального университета) / Д.Р. Сабирова, Ф.Ф. Шигапова // Бизнес. Образование. Право. – 2026. – № 1(74). – С. 380-385
8. Тормышова, Т.Ю. Обучение английскому языку лингвистически одарённых студентов в техническом вузе / Т.Ю. Тормышова, К.В. Власова // INTERLINGUA-2023: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, Липецк, 08 июня 2023 года. – Липецк: Липецкий государственный технический университет, 2023. – С. 188-193
9. Хильченко, Т.В. Организационно-методическое сопровождение лингвистически одарённых обучающихся в условиях дополнительного образования: анализ эффективности / Т.В. Хильченко, Ю.В. Оларь // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(61). – С. 50-58
10. Яковлева, Ю.М. О специфике работы с лингвистически одарёнными школьниками / Ю.М. Яковлева // Современные технологии обучения иностранным языкам: международная научно-практическая конференция: сборник научных трудов, Ульяновск, 17-18 января 2025 года. – Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2025. – С. 108-113

Педагогика

УДК 373

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Давтян Альвина Ваговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Муратова Анастасия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭТИОЛОГИЯ И КОРРЕКЦИЯ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье проводится анализ ключевых групп этиологических факторов заикания у дошкольников. Различают производящие факторы, инициирующие патологический речевой процесс, и предрасполагающие факторы (или «почву»), формирующие внутреннюю уязвимость к речевым нарушениям. К предрасполагающим факторам относятся церебрально-органические нарушения, наследственная отягощенность и особенности функционирования нервной системы. Производящие факторы («толчки») чаще всего представлены психотравмирующими событиями, инфекционными заболеваниями, состоянием переутомления или подражанием некорректной речевой модели. Актуальность логопедической коррекции заикания у дошкольников обусловлена как ростом распространенности данного нарушения, так и необходимостью раннего и системного вмешательства для предотвращения фиксации патологического речевого стереотипа. В работе представлен анализ классической методики Н.А. Власовой и Е.Ф. Рау, основанной на принципе поэтапного усложнения речевых упражнений в игровой форме, охватывающей стадии от полного молчания до свободной спонтанной речи. Данная методика сохраняет свою востребованность в практике коррекции заикания у детей дошкольного возраста. Ее популярность объясняется своей системностью, доступностью и учетом возрастных особенностей ребенка. Результаты анализа подтверждают высокую эффективность методики Власовой и Рау при условии применения комплексного подхода.

Ключевые слова: заикание, дошкольники, церебрально-органические нарушения, почва, толчки, логопедическая коррекция, методика Н.А. Власовой и Е.Ф. Рау

Annotation. This article analyzes the key groups of etiological factors of stuttering in preschoolers. There are producing factors that initiate the pathological speech process, and predisposing factors (or «soil») that form an internal vulnerability to speech disorders. Predisposing factors include cerebral-organic disorders, hereditary burden and features of the functioning of the nervous system. The producing factors («shocks») are most often represented by traumatic events, infectious diseases, a state of overwork, or imitation of an incorrect speech model. The relevance of speech therapy correction of stuttering in preschoolers is due to both the increasing prevalence of this disorder and the need for early and systemic intervention to prevent the fixation of a pathological speech

stereotype. The paper presents an analysis of the classical methodology of N.A. Vlasova and E.F. Rau, based on the principle of step-by-step complication of speech exercises in a playful way, covering the stages from complete silence to free spontaneous speech. This technique remains in demand in the practice of correcting stuttering in preschool children. Its popularity is explained by its consistency, accessibility and taking into account the age characteristics of the child. The results of the analysis confirm the high effectiveness of Vlasova's and Rau's methods, provided that an integrated approach is applied.

Key words: stuttering, preschoolers, cerebral-organic disorders, soil, tremors, speech therapy correction, methodology of N.A. Vlasova and E.F. Rau.

Введение. Актуальным вопросом логопедии является исследование и систематизация факторов, вызывающих темпо-ритмические нарушения речи, в частности заикания. От понимания этиологии данного речевого нарушения зависит характер и прогноз логопедической коррекции.

Изучение причин заикания потребовало анализа научных работ как 19, так и 20 веков. В 19 столетии авторы, исследуя причины заикания, часто подчеркивали его психологическую природу. Например, И.А. Сикорский выделял специфические психологические особенности заикающихся и указывал на то, что данное расстройство обычно проявляется в дошкольном возрасте [8]. В 20 веке исследования В.А. Гиляровского, М.Е. Хватцева, И.П. Тяпугина, М. Зеемана и других ученых расширили понимание заикания [3]. Оно стало рассматриваться как комплексное психофизиологическое расстройство, этиология которого объясняется совокупностью экзогенных и эндогенных факторов. В 1970-х годах М.Н. Асатиани, Б.З. Драпкин и Л.И. Белякова внесли вклад в понимание этиологии, определив различия, связанные с выделением клинических форм заикания [4].

Изложение основного материала статьи. В современной логопедии все предпосылки возникновения заикания принято разделять на те, что создают «почву» (предрасполагающие), и те, что выступают в роли «толчка» (производящие). Как подчеркивает Л.С. Волкова (2003), некоторые аспекты могут одновременно входить в обе эти группы [3]. Действие предрасполагающих факторов всегда предшествует действию производящих, запускающие судорожные запинки.

Все предрасполагающие факторы сводятся к одному – изменению функционирования нервной системы, будь то невропатическая отягощенность родителей и самого заикающегося, конституциональная предрасположенность, наследственная отягощенность и поражение головного мозга.

В рамках проведенного теоретического анализа выявлено, что на первом месте находится фактор острой или хронической психической травматизации дошкольников. По статистике данный фактор выявляется в 70% случаях [8]. Под острой психической травмой понимают сильный, внезапный, однократно действующий триггер, вызывающий сильную эмоциональную реакцию: нанесенные животными, страх бедствий, аварии, утрата близких, зрелищные мероприятия, физические травмы и даже медицинские манипуляции. Под хронической – длительные отрицательные эмоции: семейные ссоры, развод родителей. Сила травмирующего воздействия не имеет решающего значения, важнее, что этот фактор оказывает воздействие на наиболее сензитивную, чувствительную часть детской популяции, а именно на этапе психомоторного уровня реагирования ЦНС в период формирования фразовой речи. При высокой уязвимости нервной системы достаточно действия слабого триггера, а при низкой заикание происходит только в результате действия сильного триггера, воздействие в этом случае предполагает комплексный характер коррекционной работы логопеда, невролога, психолога.

Второй фактор связан с наследственной предрасположенностью к данной речевой патологии особенно мальчиков. Соотношение мальчиков и девочек 4:1, что характеризуется как феномен полового диморфизма. Это связывают с особенностями более раннего формирования моторных функций и фразовой речи у девочек. Помимо этого, до 30% возрастает вероятность появления заикания у ребенка в семье, где присутствует данное отклонение хотя бы у одного родителя, либо лиц, осуществляющих воспитание ребенка. При этом наследственная предрасположенность к заиканию со стороны матери усугубляет ситуацию больше, чем со стороны отца. По данным Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой, наблюдается выраженная половая дифференциация в передаче заикания по наследству. У мужчин, страдающих заиканием, вероятность рождения сына с аналогичным нарушением речи составляет 22%, тогда как для дочерей этот показатель снижается до 9%. У женщин процент сыновей с заиканием достигает 36%, а дочерей – 17%. Исследования также выявили, что среди родных братьев и сестер заикающихся людей частота встречаемости заикания составляет 18%. Особо значимые различия отмечаются при сравнении близнецов: у дизиготных пар заикание встречается в 32% случаев, а у монозиготных – в 77% [1]. Неврозоподобная форма заикания классифицируется как имеющая генетическую природу.

В 2010 году ученые Американской Ассоциации по речи, языку и слуху выявили связь предрасположенности к заиканию с 12-й хромосомой, а именно с длинным ее плечом. В 2025 году в масштабном исследовании с участием 100 тысяч заикающихся и 1млн здоровых добровольцев выявили 57 участков ДНК, среди которых главную роль отводят гену VRK2. Безусловно, точка в вопросе наследственности заикания еще не поставлена. Несмотря на то, что предрасположенность заложена генетически, наследственность не является определяющим фактором и развитие заикания можно предотвратить или скорректировать, особенно при раннем выявлении. Для этого логопед должен выяснить наличие заикания у родственников и членов семьи.

Третьим фактором является условия воспитания, в частности неправильная речевая среда, которую 60% случаях отмечают в этиологии. К данной категории относятся случаи искусственного ускорения речевого становления у детей, завышенные ожидания относительно их речевых навыков, а также избыточное поступление речевой информации. Для коррекции данного фактора критически важна организация правильного речевого режима ребенка и нормализация слитности и темпа окружения. В возрасте, когда идет переход от ситуативной речи к контекстной и частота наступления заикания наиболее велика, необходима большая предупредительная работа со стороны логопеда.

Следует отметить следующие причины возникновения заикания, также часто встречающиеся в современном мире. Во-первых: воспитание ребенка в условиях билингвизма. Установлено, что заикание провоцируется не самим фактом двуязычия, а высокой когнитивной нагрузкой, стрессом при переключении языков или дефицитом словарного запаса. В большей степени заикание возникает при одновременном введении двух языков ребенку, с нестабильным состоянием ЦНС. При этом чаще заикание возникает на одном языке. В зависимости от типа билингвизма строится дифференцированная коррекционно-педагогическая работа.

Во-вторых: переучивание с левой руки на правую в резком и принудительном формате. По мнению М.Е. Хватцева [3], это связано не только с перестройкой и нарушением связей и соотношения между полушариями мозга, но и с нарушением функциональной асимметрии, в котором у левшей расположены ведущие центры речи. В-третьих: подражание речи заикающихся. Оно может быть активным (копирование речи) и пассивным (непроизвольное). Поэтому желательно заикающимся взрослым сократить объем речевое взаимодействия с детьми.

Происхождение неврозоподобного заикания в отличие от невротического не связано со столь большим многообразием причин. В его основе лежит органические нарушения ЦНС. Они могут быть вызваны различными причинами. Как правило,

они являются следствием внутриутробных, родовых и ранних постнатальных заболеваний и травм [7]. Среди распространенных факторов можно выделить: врожденные аномалии мозга, инфекционные заболевания во время беременности (краснуха, токсоплазмоз, цитомегаловирус), перинатальное повреждение мозга в результате родовой травмы, гипоксии и инсульта, воздействие токсических веществ, длительная интоксикация алкоголем или наркотическими средствами. Воздействие будет комплексным, как со стороны неврологов, реабилитологов, включая медикаментозную терапию и массаж, так и работу по логопедической коррекции и психологической помощи.

Чаще всего заикание возникает не из-за чего-то одного, а из-за целого набора причин, которые действуют вместе. Не так важно, какая именно причина главная, главное, что любая из них мешает нервной системе ребенка справляться с разными ситуациями.

Сегодня помощь заикающимся реализуется в рамках комплексного подхода. В Приволжском медицинском университете проводятся исследования коррекции заикания с помощью нейронавигационной ритмической транскринальной магнитной стимуляции головного мозга. Однако, среди всех этих методов, самым важным и часто используемым остается подход, предложенный Надеждой Александровной Власовой и Еленой Федоровной Рау. Эти отечественные ученные создали свою методику в середине прошлого века, и она оказала огромное влияние на то, как мы сегодня работаем с заиканием [4].

Авторы создали свою систему коррекции, которая начинается с самых легких заданий и постепенно переходит к более трудным. Сначала дети работают с простыми видами речи, например, повторяют за взрослым или говорят одновременно с ним – это для них проще. Затем они переходят к более сложной, самостоятельной речи. Н.А. Власова и Е.Ф. Рау также включают в занятия музыку и ритмику, и обязательно проводят встречи с родителями, чтобы все вместе помогали детям [4].

Для того чтобы повысить эффективность логопедической коррекции заикания, логопеду необходимо обратить внимание родителей ребенка на неврологическую помощь перед началом работы. Специалист-невролог может рекомендовать цикл противосудорожных препаратов или медикаментозно стабилизировать состояние ЦНС заикающегося. В практике работы отмечаются случаи отказа родителей от получения такой помощи в начале коррекционного курса, но логопед продолжает просвещать и объяснять значение закрепления полученных результатов медикаментозно. Особо важно также воздействие на стыке возрастных периодов, на примере дошкольного и школьного возраста.

На это время логопед дает задание: формирование правильного диафрагмального дыхания и максимальное ограничение речи в этот период. Родителям можно рекомендовать взять отпуск либо предупредить педагога образовательного учреждения о снижении речевой активности заикающегося в этот период. После того как завершена работа над правильным диафрагмальным дыханием, логопед начинает работу над фундаментом слитной речи – гласных звуков в следующей последовательности:

1. Гласный звук проговаривать на одном выдохе беззвучно, с расслабленной артикуляцией.
2. Гласный произносится с голосом одинаковой силы и высоты. На этом этапе логопед отслеживает эти свойства звучания фонаций. Ребёнок не может говорить тише к концу фонаций, его учат равномерно расходовать воздух.
3. Слияние гласных звуков происходит следующим образом: на выдохе ребенок начинает произносить первый гласный звук и, не разрывая звучание, переходит ко второму гласному. Самым сложным на этом этапе является объяснение слитности звуков, поэтому в практике коррекционной работы используются рисование линии с одновременным проговариванием гласных звуков. Используется прием работы с ленточками. Заикающийся во время произнесения звуков выполняет продвижение по ленте пальцами ведущей руки, удерживая саму ленту противоположной рукой. Таким образом, достигается слитное звучание гласных звуков.
4. Произнесение гласных звуков с постепенным увеличением их количества.
5. Слитное произнесение слов с растягиванием гласных звуков является переносом навыка пения в обычную речь, что делает ее слитной и плавной. На этом этапе логопед обращает внимание на слоговую структуру слова и грамматическое ударение. Рекомендовано упражнение: счётные упражнения, которые произносятся на одном дыхании. Игра «Я знаю».
6. Слитное произнесение фразы. Для этого навыка должен быть сформирован достаточный объем дыхания и слитность речи. Особое внимание логопед обращает на спокойный темп речи: одно слово в секунду. В этом случае ребёнок может произнести подряд 3-4 слова. Только тогда он готов к усвоению коррекционной работы по методике Власовой и Рау.

Авторы разработали четкую систему коррекции по преодолению заикания и выделили 7 «видов речи», где применяются на занятиях поэтапно:

1. Сопряженная речь.
2. Отраженная речь (полуотраженная речь).
3. Ответы на вопросы по знакомой картинке.
4. Самостоятельное описание знакомых картинок.
5. Пересказ прослушанного текста.
6. Спонтанная речь (рассказ по незнакомым картинкам).
7. Нормальная эмоциональная речь (беседы, просьбы) и т.д.

Переход к следующему этапу речи, возможен только после полного освоения предыдущего.

Разберем каждый этап подробно:

1) Сопряженная речь – это совместное произнесение фраз ребенком и логопедом. При наличии правильного дыхания и слитности речи этот этап становится для заикающихся детей легким. Занятия проходят в игровой форме, начиная с коротких фраз (3-4 слова), сопровождаемых показом картинок или игрушек, где ребенок повторяет образец логопеда.

2) Отраженная речь. На этапе отраженной речи самостоятельность ребенка еще не проявляется. Логопед предлагает речевой образец, который ребенок повторяет. Этот вид речи считается простым для ребенка, если он уже освоил сопряженную речь. Для занятий используются наглядные материалы: игрушки, картинки и лото. Параллельно ведется работа над дыханием. Сначала мы четко читаем простые, ритмичные стихи с естественной интонацией. Затем дети повторяют 2-4 строфы, сначала подражая образцу, а потом самостоятельно. Важно, чтобы речь детей была эмоциональной. Полуотраженная речь. Полуотраженная речь формируется у заикающихся следующим образом на материале любой сюжетной картинки, например: «Дедушка ловит рыбу».

На первом этапе работы логопед отрабатывает структуру вопросов и учит детей брать необходимые лексические единицы из содержания вопроса.

Л: «Кто это?» Ребёнок: «Это дедушка».

Л: «Что дедушка делает?» Ребёнок: «Дедушка ловит».

Л: «Что ловит дедушка?» Ребёнок: «Дедушка ловит рыбу».

Л: «Какую рыбу ловит дедушка?» Ребёнок: «Дедушка ловит большую рыбу».

Л: «Когда дедушка ловит речную рыбу?» Ребёнок: «Днем дедушка ловит большую рыбу».

Л: «Где дедушка ловит речную рыбу?» Ребёнок: «Днем дедушка ловит большую рыбу в реке».

Л: «Чем дедушка ловит речную рыбу?» Ребёнок: «Днем дедушка ловит удочкой большую рыбу в реке».

Логопед отслеживает слитность произнесения ответов и спокойный темп.

3) Ответы на вопросы по знакомой картинке. На этом этапе заикающийся не может использовать подсказки из вопросов логопеда. Отличается тем, что вопрос и картинка не подразумевает ответа. Логопед задает вопрос «Зачем дедушка ловит речную рыбу?». Ребенок должен самостоятельно придумать ответ используя логическое мышление.

4) На четвертом этапе логопед отрабатывает рассказ-описание, связные высказывания. Она отличается от предыдущих видов работы тем, что эти фразы связаны по смыслу между собой, последовательно ребенок воспроизводит их с определенной логикой, спокойно и выразительно. Этот этап является трудным для практикующих специалистов, так как в конце занятия каждый заикающийся дошкольник должен воспроизвести этот текст. В практике работы применяется мнеморяд, который последовательно составляется вместе с обучающимися и отражается на доске рисунками (символами) с одновременным проговариванием каждой фразы. Пример: рассказ-описание на тему «Весна». Логопед рисует букву «В» и произносит фразу: «Я буду рассказывать про весну», которую проговаривает каждый обучающийся. Затем они предлагают свои фразы и символы, которые последовательно фиксируют на доске и проговариваются всеми, начиная сначала рассказа. Мы постоянно не рекомендуем использовать мнеморяды и мнемотаблицы, так как считаем их недостаточно эффективными из-за того, что обучающиеся не всегда понимают символику, разработанную автором. Описанная выше методика работы над рассказами-описаниями была апробирована в практической деятельности и доказала свою эффективность.

5) Пересказ прослушанного небольшого текста. На этом этапе логопед переходит от наглядных пособий к развитию их слухового внимания и памяти. Дети слушают короткие рассказы, а потом пересказывают своими словами. Умение рассказывать важно, когда мы общаемся, а детям это способ узнать новое и проверить свои идеи. К 5 годам дети свободно используют свой язык. Чтобы заикающиеся хорошо пересказывали, логопед должен подбирать правильный учебный материал. Чтобы научить детей говорить выразительно, сначала им нужно подражать логопеду. Хорошо, когда в пересказе участвуют несколько детей, так каждому достанется своя роль. На пятом этапе логопед отслеживает слитность и выразительность речи, которую должны передать через характерные особенности персонажей драматизации.

6) Развитие спонтанной речи, в частности, умение рассказывать по незнакомым картинкам, является финальным этапом коррекции заикания у детей. В дошкольном возрасте закладываются основы фонетики и грамматики, расширяется словарный запас. Дети переходят от речи, привязанной к ситуации, к более развернутой, контекстной, что также способствует развитию абстрактного мышления. Традиционные методики, использующие устаревшие сюжетные картинки, оказались неэффективны для современных детей. Поэтому логопеды вынуждены создавать собственные наборы картинок, учитывая интересы дошкольников, и использовать, например, детские комиксы. На этом этапе логопед контролирует связность и логичность рассказов, темп речи и оказывает помощь при возникновении трудностей.

Чтобы эффективно помочь ребенку справится с заиканием, важно понять, откуда оно берется, будь то наследственность, стресс, проблемы с нервной системой. Имея эти причины, мы можем выбрать, какой метод лечения будет эффективным.

Выводы. Таким образом, исследование показало, что заикание у дошкольников возникает из-за множества причин, которые действуют вместе, ослабляя способность нервной системы ребенка адаптироваться. Поэтому методика Власовой и Рау остается популярной, так как она системна, использует игровые элементы и учитывает возрастные особенности детей. Следовательно, коррекция заикания у дошкольников – важная задача современной логопедии, требующая сочетания проверенных временем подходов с новыми методами.

Литература:

1. Белякова, Л.И. Заикание: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – Москва: В. Секачев, 1998. – 304 с.

2. Заикание у подростков: книга для логопеда / Е.В. Богданова, М.И. Буянов, Т.В. Калошина [и др.]; сост. М.И. Буянов. – Москва: Просвещение, 1989. – 175 с.

3. Волкова, Г.А. Психологические механизмы заикания / Г.А. Волкова // Ежегодник Российского Психологического общества: материалы 3 Всероссийского съезда психологов (Санкт-Петербург, 25-28 июня 2003 г.): в 8 т. – Санкт-Петербург: Издательство СПб университета, 2003. – Т. 2. – С. 152-157

4. Заикание / под ред. Н.А. Власовой, К.П. Беккера. – Москва: Медицина, 1983. – 256 с.

5. Дрозд, А.Д. Особенности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Д. Дрозд, Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – 6 с.

6. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических вузов / под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора Г.В. Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2011. – 240 с.

7. Парамонова, Л.Г. О заикании / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2021. – 96 с.

8. Селиверстов, В.И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / В.И. Селиверстов. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 229 с.

9. Соотношение личностной и реактивной тревожности в психологическом статусе заикающихся пациентов / Е.Е. Шевцова, Л.А. Тарасова, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2. – 6 с.

УДК 37.013
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования Журавлева Вера Викторовна
ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Букреева Елена Николаевна
ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);
кандидат философских наук, доцент кафедры дошкольного образования Чуприна Анжела Анатольевна
ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь)

ПРЕДМЕТНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена предметным и методическим компетенциям педагогов дошкольного образования, рассматриваемым в контексте реализации их трудовых функций. В основу авторского подхода положена Модель оценки компетенций воспитателей дошкольных образовательных организаций, предложенная Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзором). Сообразно выбранной позиции в статье не только проанализированы составляющие предметных и методических компетенций педагогов, но и выделены профессиональные дефициты указанных компетенций. Излагаемая точка зрения проиллюстрирована результатами исследования по выбранной тематике, проведенного на территории Ставропольского края.
Ключевые слова: предметные компетенции, методические компетенции, педагоги дошкольного образования Ставропольского края, профессиональные дефициты, уровни сформированности предметных и методических компетенций педагогов ДОО.
Annotation. The article is devoted to the subject and methodological competencies of preschool education teachers, considered in the context of the implementation of their labor functions. The author's approach is based on the Model for Assessing the Competencies of Teachers in Preschool Educational Organizations proposed by the Federal Service for Supervision of Education and Science (Rosobrnadzor). In accordance with the chosen position, the article not only analyzes the components of teachers' subject and methodological competencies, but also highlights the professional shortcomings of these competencies. The presented viewpoint is illustrated by the results of a study conducted in the Stavropol Territory.
Key words: subject competencies, methodological competencies, preschool teachers in the Stavropol Territory, professional shortcomings, levels of development of subject and methodological competencies of preschool teachers.

Введение. Объявление Министерством просвещения Российской Федерации в 2026 году Года дошкольного образования привлекло внимание к данному уровню образовательной практики, акцентуировав современность и актуальность всех составляющих его жизнеобеспечивающей структуры: регулятивно-нормативной и технологической обеспеченности, оснащенности инфраструктуры, социального партнерства и государственно-общественного управления, уклада организации и, конечно же, кадрового ресурса.

Начальным этапом достижения заявленной цели стала подготовка и общественное обсуждение педагогическим сообществом проекта профессионального стандарта «Педагог дошкольного образования» [5], прошедшее в конце 2025 года. Этот проект не только актуализирует подходы и критерии профессии, но и конкретизирует трудовые функции педагога, делая их более практикоориентированными и согласующимися с актуальными тенденциями эволюции образования.

Целью данной работы является анализ сформированности предметных и методических компетенций педагогов дошкольного образования в контексте реализации их трудовых функций на примере Ставропольского края.

Методами исследования послужили теоретический анализ научно-методических и нормативно-правовых подходов в рассматриваемой области, шкалирование (метод балльных оценок), а так же методы статистической обработки данных и дедукции.

Изложение основного материала статьи. В исследовании компетентностных характеристик педагогических работников дошкольных образовательных организаций (ДОО) использовались такие подходы, как:

– ориентация на проект профессионального стандарта «Педагог дошкольного образования»;

– актуальность оценочных материалов требованиям ФГОС ДО и иным государственным правовым документам, устанавливающим приоритеты наращивания потенциала дошкольного образования;

– учет инновационного педагогического опыта Ставропольского края, посвященных отдельным аспектам мониторинга компетенций педагогических работников ДОО;

– учет своеобразия содержательного компонента профессиональной деятельности воспитателей ДОО.

Ставропольский край вошел в категорию участников исследования, что позволило провести экспертизу кадрового ресурса региональной системы дошкольного образования через призму зрелости его предметных и методических компетенций, являющихся базовым условием успешной педагогической деятельности. Респондентами стали 77 дошкольных образовательных организаций городов и районов Ставропольского края, подобранные по признаку разной удаленности от краевой столицы, разной наполняемости групп, принципиально отличные по характеристикам педагогического состава ДОО (возрастная категория, стаж педагогической деятельности и пр.).

Экспертиза предметных и методических компетенций педагогов дошкольного образования в контексте их трудовых функций дифференцировалась по трем направлениям:

– осуществление образовательной деятельности в группе воспитанников по образовательным программам дошкольного образования;

– формирование образовательной среды для группы воспитанников;

– взаимодействие с педагогами и родителями (законными представителями) воспитанников по вопросам их развития [4].

Экспертиза предметных компетенций, являющихся одним из двух жизнеобеспечивающих факторов эффективности профессиональных решений, действий и императивов напрямую была нацелена на оценку профессионального успеха в реализации содержательного компонента дошкольного образования. Занимаемая позиция позволила дифференцировать коллектив педагогов-дошкольников Ставропольского края согласно качественным показателям имплементации

образовательных областей «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие».

Анализируя полученные результаты (Рисунок 1), можно сделать вывод: предметные компетенции, обязательные для продуктивного воплощения содержания дошкольного образования характеризуются, преимущественно, средней степенью сформированности: почти половина респондентов (35 дошкольных организаций из 77) занимают эту позицию (46%). Доли респондентов, продемонстрировавших высокий и низкий уровни сформированности предметных компетенций, равны и составляют 27% каждая (по 21 дошкольной организации).

Полученные данные свидетельствуют о наличии значительного потенциала у ставропольских педагогов дошкольного образования в отношении повышения продуктивности решения содержательных задач реализуемых программ, что может быть значительно усилено дополнительно путем поступенчатого перемещения респондентов со средним уровнем сформированности в группу респондентов с высоким уровнем, а, в свою очередь, их место может быть пополнено педагогами, повысившими низкий уровень предметных компетенций.



Рисунок 1. Распределение уровней сформированности предметных компетенций педагогов дошкольного образования Ставропольского края, обусловливающих успешность реализации содержания дошкольного образования

Одновременно с этим данные, представленные в диаграмме, указывают на то, что на момент экспертизы у педагогов дошкольного образования Ставропольского края наличествовали некоторые профессиональные дефициты предметных компетенций, связанные, преимущественно, с:

– умением грамотно излагать информацию с помощью современных языковых норм;

– знанием паттернов проявления различных видов эмоций;

– умением создавать логические конструкции и процедуры как инструменты выработки решений;

– владением методами мониторинга социально-коммуникативного, речевого, познавательного, художественно-эстетического, физического становления обучающихся;

– знанием практических аспектов гигиены и физиологии дошкольников.

Экспертиза методических компетенций, являющихся вторым из двух жизнеобеспечивающих факторов эффективности педагогической деятельности в сфере дошкольного обучения, воспитания и развития, представляла собой исследование профессиональной готовности и успешности в следующих организационных вопросах:

– реализация возрастосообразного событийного подхода к конструированию алгоритма образовательной деятельности в соответствии с ФОП ДО;

– профессиональный мониторинг коллективного и личностного становления воспитанников (по образовательным областям);

– «встраивание» в аксиологию дошкольников нормативных ценностей, одобряемых российским обществом, семейных традиций, общественных и государственных правил жизнедеятельности;

– организация разноформатных коллективных социально-значимых событий;

– соблюдение регламента организации воспитательных событий с высокой долей физической активности дошкольников (прогулки, подвижные игры, экскурсии);

– выработка у дошкольников навыков персональной и коллективной гигиены и самообслуживания в различных режимных моментах распорядка дня;

– конструирование коррекционно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ;

– ведение систематического персонального и комплексного диагностико-прогностического отслеживания изменений и новообразований дошкольников;

– оформление обязательной и вспомогательной документации, включая электронный документооборот и цифровые инструменты;

– содействие проектированию развивающей инфраструктуры для дошкольников разных категорий, в том числе, детей с ОВЗ;

– гарантирование выполнения императивов безвредности и защищенности образовательной среды в помещениях ДОО;

– доведение до родителей (законных представителей) информации об отличительных характеристиках дошкольника и прогнозах по их развитию;

– курирование процесса взаимодействия родителей со специалистами вспомогательной педагогики: логопедом, дефектологом, психологом, тьютором и др.;

– регулирование исполнения трудовых функций помощниками воспитателя, в особенности, в области индивидуально-развивающей работы.

Сведения, полученные в ходе исследования, дают возможность увидеть, что 87% респондентов из числа педагогов Ставропольского края готовы к выполнению своих трудовых функций в области организации, обеспечения и сопровождения дошкольного образования на высоком и среднем уровнях. Лишь 13% респондентов показали низкую

степень сформированности методических компетенций (Рисунок 2).



Рисунок 2. Распределение уровней сформированности методических компетенций педагогов дошкольного образования Ставропольского края, обусловливающих эффективность организации дошкольного образования

Фактически, статистика указывает на то, что организационным аспектам дошкольного образования респонденты оказывают значительно больше внимания, и качественные показатели организационной составляющей образовательного процесса заметно выше показателей реализации его содержательной составляющей. Однако и здесь присутствуют ряд профессиональных дефицитов методических компетенций, например:

– знание методических требований и правил проведения прогулок и экскурсий, а также санитарных норм и правил, предписывающих алгоритм проведения мероприятий вне ДОО;

– знание специфики построения образовательной инфраструктуры для дошкольников разных категорий, включая детей с ОВЗ;

– знание отличительных характеристик исполнения задач адаптированного образования дошкольников;

– построение действенной практики взаимосвязи и сотрудничества специалистов сопровождения образовательных маршрутов вспомогательной педагогики средствами ФАОП ДО;

– умение спроектировать и реализовать профессионально-педагогическую деятельность в ракурсе приоритетов дошкольного образования (федеральных, региональных, образовательной организации);

– умение составлять и реализовывать программу воспитания и календарный план воспитательной работы с учетом универсальной и региональной составляющих ФОП ДО;

– умение оперативно оповещать родителей (законных представителей) дошкольника о психологическом и физическом благополучии / неблагополучии, поведенческих девиациях ребенка.

В обобщенном виде итоги изучения сформированности профессиональных (предметных, и методических) компетенций педагогов дошкольного образования Ставропольского края в контексте их трудовых функций выглядят следующим образом (Рисунок 3).



Рисунок 3. Распределение уровней сформированности профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования Ставропольского края в контексте их трудовых функций

Как следует из представленной диаграммы, преобладающая доля респондентов из числа педагогов дошкольного образования Ставропольского края демонстрирует удовлетворительную степень сформированности профессиональных компетенций в совокупности предметной и методической составляющих (90%). Это можно расценивать как минимально достаточный, «стартовый» на данный момент уровень реализации трудовых функций, санкционирующий продуктивное решение большинства возникающих задач. Одновременно это является вызовом перед системами начальной кадровой подготовки и дополнительного профессионального образования в зоне профессионального роста и саморазвития кадров дошкольного образования региона, ответ на который определяется и обусловливается (но не исчерпывается!) перечисленными профессиональными дефицитами.

Сегодня многие ученые и практики выражают согласие во мнении о том, что реновация системы дошкольного образования требует серьезной реновации кадровых ресурсов, что предполагает не столько изменение финансовых условий педагогической деятельности, но и, в первую очередь, построение системы адресного сопровождения компетентностной

интенсификации педагогов дошкольного образования. Иными словами, сложилась объективная потребность в обновлении не столько самого кадрового ресурса, сколько его эволюционного резерва [1-3].

Процесс обновления указанного резерва, по мнению ученых, должен предполагать: участие его носителя в профессиональных методических и творческих содружествах, создающих платформу и посыл к исследовательской и проектной деятельности; выведение алгоритма профессиональной деятельности на реновационный и инновационный уровни; культивирование и наращивание наставнической практики; моделирование индивидуальной профессиональной позиции наряду с созданием уникального алгоритма повседневной практики [1; 2].

Ответом на прозвучавший вызов в практике деятельности кафедры дошкольного образования ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» стали фреймворки компетенций как индивидуально-профессиональная образовательная стратегия гибкого и эффективного менеджмента с применением ресурсов обучения и самообразования посредством выстраивания иерархии компетенций различного вида, а также собственно индивидуальный образовательный маршрут педагога [4].

В предложенной трактовке фреймворки компетенций могут быть использованы как инструмент связи конструктов образовательной программы ДПО, фактически, являя собой двуипостасный каркас индивидуальной образовательной траектории слушателя системы ДПО, складывающийся из «физической» и виртуальной конструкций.

Первая преимущественно представлена деятельным интенсивным участием педагога-дошкольника в системе своей компетентностной интенсификации и, при необходимости, профессиональной переподготовки.

Вторая, виртуальная, создает персональную платформу педагога в системе ДПО на основе оптимального применения цифровых технологий, сепарируя дистанционный блок в образовательной программе. Для освоения этого блока необходимо соблюдение расписания занятий, но есть возможность работы с учебным материалом в удобное время и в менее регламентированном формате.

Сконструированная подобным образом практика органично вплетает фреймворки компетенций в процессы координации и управления компетентностной интенсификацией педагога дошкольной образовательной организации, обеспечивая в системе подготовки кадров воплощение принципов деконцентрации внимания и когнитивной гибкости.

Выводы. В целом, качественные и количественные результаты проведенной исследовательской работы высвечивают потенциал и риски кадрового ресурса системы дошкольного образования Ставропольского края, обусловливая выстраивание порядка непрерывного сопровождения поступательной динамики профессионализма посредством проектирования и практического воплощения профессионально-образовательных маршрутов отдельного педагога и всей ДОО с опорой на установленные универсальные и специфические профессиональные дефициты.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Профессиональные компетенции педагога в области подготовки детей к обучению в школе / И.Б. Бичева, Т.Г. Ханова, А.С. Кашина [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30303 (дата обращения: 11.04.2026)

2. Волкова, Т.В. Профессиональные компетенции педагога на современном этапе развития системы российского дошкольного образования / Т.В. Волкова // Современное дошкольное образование. – 2022. – № 20. – URL: https://sdo-practice.ru/journalpril/volkova-tv-professionalnye-kompetencii-pedagoga-na-sovremennom-etape-razvitiya-sistemy-rossijskogo-doshkolnogo-obrazovaniya.html (дата обращения: 11.04.2026)

3. Дедюкина, М.И. Профессиональные компетенции педагога ДОО: теоретический анализ / М.И. Дедюкина, С.А. Тарасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 79-83

4. Журавлева, В.В. Фреймворки компетенций педагогов ДОО в свете регионального своеобразия дошкольного образования / В.В. Журавлева, Е.Н. Букреева, А.А. Чуприна // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2025. – № 3. – С. 12-18

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 02.04.2026)

Педагогика

УДК 371

ассистент кафедры Заставная Вероника Васильевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Ислямова Севиля Эрфановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

КРИТЕРИИ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются критерии и механизмы реализации педагогического сопровождения проектно-исследовательской активности учащихся. Выявлено противоречие между необходимостью системного подхода к поддержке исследовательской деятельности и недостаточной разработанностью операциональных критериев её оценки. Проведён анализ структурных компонентов педагогического сопровождения, включающих целевой, содержательный, процессуальный и результативный аспекты. Установлено, что эффективность сопровождения определяется совокупностью критериев, охватывающих сформированность исследовательских умений, развитие метапредметных навыков и динамику познавательной активности. Выделены организационно-педагогические механизмы, обеспечивающие качественную реализацию сопровождения: дифференциация видов поддержки в зависимости от уровня развития исследовательских компетенций, создание развивающей образовательной среды, внедрение рефлексивных практик. Результаты позволяют предложить комплексный инструментарий для диагностики и совершенствования педагогического сопровождения, имеющий значение как для научной, так и для практической педагогики.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, дифференцированное сопровождение, исследовательская деятельность, метапредметные результаты, педагогическое сопровождение, проектно-исследовательская активность, развивающая

образовательная среда.

Annotation. The article discusses the criteria and mechanisms for the implementation of pedagogical support for students' design and research activities. The contradiction between the need for a systematic approach to supporting research activities and the insufficient development of operational criteria for its assessment is revealed. The analysis of the structural components of pedagogical support, including targeted, substantive, procedural and effective aspects, is carried out. It is established that the effectiveness of support is determined by a set of criteria covering the formation of research skills, the development of meta-subject skills and the dynamics of cognitive activity. Organizational and pedagogical mechanisms that ensure the qualitative implementation of support are highlighted: differentiation of types of support depending on the level of development of research competencies, creation of a developing educational environment, and the introduction of reflexive practices. The results allow us to propose a comprehensive toolkit for the diagnosis and improvement of pedagogical support, which is important for both scientific and practical pedagogy.

Key words: internal motivation, differentiated support, research activity, meta-subject results, pedagogical support, design and research activity, developing educational environment.

Введение. В современной образовательной практике возникает устойчивое противоречие между официально закреплённым в нормативных документах требованием развития проектно-исследовательской активности учащихся и фактической неразработанностью систематического педагогического сопровождения этого процесса. Государственные стандарты обязывают педагогов формировать у обучающихся умения научного исследования, однако специфика такого сопровождения остаётся во многом неопределённой – как в теоретическом плане, так и в практическом.

Исследования последних лет указывают на значительный потенциал проектно-исследовательской деятельности. Как отмечает Л.В. Алиева [1, С. 102], познавательная активность, возникающая в процессе подлинного исследования, существенно отличается от формальной активности, вызванной внешним поощрением. Вместе с тем сама по себе возможность включить учащихся в исследовательскую работу ещё не гарантирует развитие подлинной активности; требуется специально организованное педагогическое вмешательство, помощь, создание условий.

Вопрос о том, что следует понимать под педагогическим сопровождением и какие критерии определяют его эффективность, в научной литературе трактуется неоднозначно. Здесь обнаруживается расхождение в определении границ сопровождения. И.Г. Беляева обращает внимание на отсутствие унифицированных критериев эффективности [2, С. 179], что затрудняет как научный анализ, так и практическую оценку качества работы.

Отдельного внимания заслуживает проблема соотношения между формированием собственно исследовательских умений и развитием метапредметных результатов. М.Ю. Глотова и Е.А. Самохвалова [3, С. 117] предлагают различать критерии сформированности проектно-исследовательских умений, однако не всегда ясно, как эти критерии согласуются с более широкими педагогическими целями. Здесь возникает затруднение: если система сопровождения ориентирована исключительно на формирование процедурных навыков, она рискует остаться узкоспециальной.

На самом деле ситуация сложнее. Исследовательская деятельность может служить средством развития метапредметных компетенций, но это происходит не автоматически. Как показано в работе А.Ф. Закировой [4, С. 95], развитие образовательной самостоятельности через исследовательскую деятельность зависит от характера руководства, от того, насколько педагог способен переводить учащегося с позиции исполнителя на позицию субъекта собственного развития.

Нами выявлено, что изучение критериев и механизмов педагогического сопровождения приобретает особую актуальность. Речь идёт о системной переработке представлений о структуре, содержании и оценке такого сопровождения. Целью настоящей работы является раскрытие многоуровневой природы педагогического сопровождения, выделение ключевых критериев его эффективности и описание организационных механизмов, обеспечивающих качественное функционирование этого процесса в условиях реальной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое сопровождение предполагает систему поддержки саморазвития обучающихся, ориентированную на становление собственных способов деятельности и мышления. Применительно к проектно-исследовательской активности это понятие требует уточнения. Вот здесь возникает первое затруднение: какую деятельность называть проектно-исследовательской и чем она существенно отличается от традиционной проектной или исследовательской работы?

Пожалуй, следует различать несколько уровней. На первом уровне речь идёт о любой работе, имеющей черты исследования: выдвижение вопроса, поиск информации, анализ данных. На втором уровне – о более строгой исследовательской деятельности, соответствующей логике научного метода. На третьем уровне находятся те проекты, которые синтезируют исследовательский компонент с практическими результатами. От того, какой уровень имеется в виду, зависит содержание педагогического сопровождения.

Г.А. Игнатьева и В.В. Сдобняков [5, С. 5] акцентируют внимание на том, что проектно-исследовательская деятельность выступает механизмом формирования метапредметных результатов. Это означает, что сопровождение должно быть направлено не только на помощь в конкретном проекте, но на развитие таких компетенций, которые учащийся смог бы перенести в новые ситуации. Рефлексия, целеполагание, планирование, контроль – эти метапредметные компоненты составляют содержание педагогического сопровождения.

Дело осложняется, однако, тем, что развитие метапредметных результатов требует особой педагогической позиции. Необходимо отойти от позиции эксперта, который знает правильный ответ и оценивает работу по степени соответствия эталону. Требуется позиция рефлексивного помощника, который помогает учащемуся самому стать экспертом в отношении собственной деятельности. Это – принципиально иной подход. Он предполагает особые способы взаимодействия, навыки, переживания педагога.

Структурные компоненты педагогического сопровождения можно представить следующим образом. Целевой компонент определяет, к развитию каких компетенций направлена поддержка – будь то специальные исследовательские умения или более широкие метапредметные способности. Содержательный компонент включает знания, которые транслируются в ходе сопровождения: методология научного исследования, логика проектирования, принципы командного взаимодействия. Процессуальный компонент охватывает непосредственные формы и методы сопровождения – консультации, мастер-классы, групповые рефлексивные сессии, индивидуальные беседы. Результативный компонент предполагает систему оценки того, насколько успешно осуществляется сопровождение.

Здесь следует оговориться: данное деление отчасти условно, ибо в реальной педагогической практике эти компоненты теснейшим образом переплетены. Однако для анализа и планирования такое разделение полезно.

Критерии эффективности педагогического сопровождения – вопрос, на котором специалисты часто расходятся. Как уже упоминалось, И.Г. Беляева [2, С. 178] указывает на отсутствие унифицированных критериев. Это верно, но лишь отчасти. Правильнее было бы сказать: критерии существуют, но разработаны они в разных контекстах и не всегда согласуются. Попытаемся систематизировать подходы, встречающиеся в специальной литературе.

Первый класс критериев связан с качеством проектно-исследовательской работы как таковой. М.Ю. Глотова и Е.А. Самохвалова [3, С. 118-121] предлагают критерии: актуальность темы, обоснованность гипотезы, корректность методологии, качество анализа результатов, логичность представления выводов. Это – критерии, ориентированные на внешний продукт, на то, насколько хорошо получилась сама исследовательская работа.

Второй класс критериев сосредоточен на развитии исследовательских умений. Речь идёт о том, овладел ли учащийся навыком формулирования исследовательского вопроса, способностью спланировать эксперимент, умением анализировать источники. Эти критерии – динамические; они оценивают прогресс в овладении инструментарием.

Третий класс критериев касается развития метапредметных компетенций. Здесь мы оцениваем становление способности к самостоятельному целеполаганию, навык планирования собственной деятельности, способность к рефлексии, умение работать в команде. Как показано в исследовании А.С. Обухова [6, С. 18], развитие подлинной исследовательской деятельности выступает мощным инструментом развития именно таких способностей.

Четвёртый класс критериев касается мотивационной сферы. Оценивается, произошло ли усиление внутренней мотивации, вырос ли интерес к познавательной деятельности, стал ли учащийся более инициативным. Как уже отмечалось, Л.В. Алиева [1, С. 103-105] подчёркивает принципиальное различие между познавательной активностью, порожденной внешними стимулами, и подлинной активностью, коренящейся во внутреннем интересе. Педагогическое сопровождение, которое не способствует развитию внутренней мотивации, остаётся поверхностным.

Из всего вышесказанного становится ясно: система критериев должна быть многоуровневой. Однако это создаёт практическую сложность. Как одновременно ориентироваться на столько разнородных критериев? Обратимся к фактам практической педагогики.

Исследование, проведённое С.В. Смирновой и М.П. Киселевой [7, С. 53-58], показало следующее: наиболее эффективное сопровождение строится на основе дифференциации видов поддержки в зависимости от текущего уровня развития исследовательских компетенций. На начальном этапе поддержка носит структурированный, директивный характер: педагог предоставляет образцы, шаблоны, алгоритмы. На промежуточном этапе происходит постепенное расширение самостоятельности: педагог предлагает выбор, помогает рефлексировать над ошибками. На продвинутом этапе поддержка становится минимальной, носит характер консультирования. Это – логика развивающего обучения, которая заимствует многое из концепции зоны ближайшего развития.

Примечательно, что при таком подходе сама система педагогического сопровождения становится образовательным средством. Учащийся не только получает помощь в конкретном проекте, но и приобретает опыт постепенного перехода от несамостоятельности к самостоятельности. Это происходит непрерывно, через систему микрошагов.

Теперь обратимся к механизмам реализации. Механизм здесь понимается как совокупность способов организации деятельности, создания условий, структурирования взаимодействия, которые обеспечивают функционирование системы сопровождения.

Первый механизм – диагностико-прогностический. Он предполагает систематическое выявление текущего уровня развития исследовательских компетенций каждого учащегося. Это не одноразовая диагностика, а непрерывный мониторинг. Инструменты разнообразны: анализ портфолио, беседы, наблюдение, диагностические задания. Сущность мониторинга заключается в том, чтобы учитель имел ясное понимание того, с какого уровня начинает каждый ученик, где возникают затруднения.

Второй механизм – дифференцирование и персонализация. На основе результатов диагностики конструируются различные траектории сопровождения. Одному учащемуся может потребоваться помощь в формулировке исследовательского вопроса, другому – в планировании экспериментальной процедуры, третьему – в анализе данных. Сопровождение может различаться по интенсивности, по стилю, по методам.

Третий механизм – создание развивающей образовательной среды. Речь идёт об организации пространства, в котором становятся доступны ресурсы для исследования; о наличии примеров исследовательских работ; о возможности обсуждения результатов; о признании исследовательских инициатив. Развивающая среда – это не просто обстановка. Это система норм, ценностей, ожиданий, которая пропитывает всю жизнь образовательной организации.

Четвёртый механизм – организация взаимодействия между участниками. Традиционно это взаимодействие рассматривается как «педагог – ученик». Но это неполно. Здесь должны быть задействованы родители, библиотекари, специалисты, сами сверстники. Включение нескольких взрослых в процесс сопровождения, развитие сетевого взаимодействия образовательного учреждения с учреждениями науки позволяет расширить возможности поддержки.

Пятый механизм – рефлексивные практики. Это систематическое возвращение к сделанному, анализ того, что получилось и что не получилось. Рефлексия может быть организована в форме письменных дневников, групповых дискуссий, индивидуальных бесед. Принципиально важно: в ходе рефлексии ответственность за анализ и улучшение работы постепенно переходит от педагога к самому учащемуся.

Шестой механизм – планомерное формирование исследовательской культуры. Речь идёт о развитии у учащихся и педагогов представлений о том, что такое подлинное исследование, какова логика научного поиска, какие этические нормы должны соблюдаться. Без такой культуры попытки организовать сопровождение сталкиваются с недопониманием.

Взаимосвязь между критериями и механизмами заслуживает внимания. Критерии указывают на то, к чему надо стремиться. Механизмы показывают, как этого достичь. Однако это не означает, что сначала полностью определяются критерии, а затем выбираются механизмы. На деле происходит постоянное взаимодействие: реализуя тот или иной механизм, педагог уточняет критерии, осознаёт, какие результаты достижимы, корректирует целевые установки.

Здесь уместно остановиться подробнее. Педагогическое сопровождение – это не линейный процесс. Это циклический, спиралеобразный процесс, в котором планирование, реализация и оценка постоянно переплетаются. Каждый новый виток спирали несёт усложнение, углубление, более полное осознание опыта.

В практике российских школ педагогическое сопровождение часто отождествляется с руководством научным обществом или с работой в системе дополнительного образования. Это не совсем верно. Сопровождение может осуществляться и в рамках урока, и во время консультаций, и в форме наставничества. Форма – вторична; главное – наличие систематической, целенаправленной поддержки.

Вот здесь и возникают конкретные вызовы, которые встают перед образовательной практикой. Первый вызов – формирование компетенций у самих педагогов. Не всякий учитель способен предоставлять эффективную поддержку; требуется не только знание предмета, но и понимание логики научного исследования, владение методами педагогического взаимодействия. Здесь требуется система повышения квалификации.

Второй вызов – соотнесение между стремлением к подлинной исследовательской деятельности и реальностью образовательного процесса, ограниченного расписанием, объёмом учебного материала. Однако исследовательский компонент можно встроить в обычный процесс; требуется определённая переработка целей и методов обучения.

Третий вызов – разработка адекватных инструментов оценки. Как уже было сказано, многомерность критериев создаёт

трудности. Нужны портфельные методы, включающие разнообразные типы доказательств; нужна готовность рассматривать не только финальный результат, но и процесс, не только объективные показатели, но и субъективное восприятие учащимся своего развития.

Дополнительно следует отметить, что эффективное сопровождение требует изменения образа мыслей – как у педагогов, так и у учащихся. Учителя должны принять, что они не единственные источники знания, что учащиеся способны самостоятельно находить ответы. Учащиеся должны отойти от позиции пассивного потребителя информации, осознать свою способность в генерировании нового знания.

Из представленного анализа можно предположить, что система педагогического сопровождения проектно-исследовательской активности – это целостный, комплексный подход, требующий согласованности на уровне целей, содержания, методов и организационных форм. Каждый компонент этой системы вносит свой вклад в общее дело развития исследовательской активности. Вместе с тем открытым остаётся вопрос о том, как эта система должна адаптироваться к специфике различных образовательных контекстов: разные возрастные группы, разные предметные области требуют специфических модификаций общих принципов.

Выводы. Проведённый анализ показывает, что педагогическое сопровождение проектно-исследовательской активности требует системного подхода, в котором согласуются целевые установки, критерии оценки и практические механизмы реализации. В первую очередь важно понимать, что эффективность такого сопровождения определяется совокупностью взаимосвязанных критериев: качеством исследовательских работ, уровнем развития специфических исследовательских умений, становлением метапредметных компетенций и, что особенно значимо, динамикой внутренней познавательной мотивации. Многоуровневость системы критериев отражает многоуровневость самого процесса развития учащегося.

Далее следует подчеркнуть, что механизмы реализации педагогического сопровождения работают не изолированно, а образуют единую систему. Диагностика даёт информацию для дифференциации; развивающая среда создаёт условия для взаимодействия; рефлексивные практики возвращают участников процесса к пересмотру целей и стратегий. Это – не линейная последовательность, а циклический, спиралеобразный процесс.

Кроме того, необходимо признать, что реализация такой системы ставит перед образовательной организацией серьёзные вызовы: требуется изменение педагогических установок, переподготовка кадров, переструктурирование учебного процесса. Однако опыт, накопленный в инновационных образовательных учреждениях, показывает, что эти процессы окупаются достижениями учащихся, как в плане развития компетенций, так и в плане становления их субъектной позиции. Учащиеся, прошедшие подлинное педагогическое сопровождение исследовательской деятельности, обнаруживают повышенную самостоятельность, готовность к саморазвитию.

Параллельно выясняется, что вопрос о педагогическом сопровождении не ограничивается только внешними процедурами – методами работы, организационными формами. Это также вопрос о культуре взаимодействия в образовательном учреждении, о системе ценностей, которые разделяют педагоги и учащиеся. Формирование культуры подлинного исследования требует времени, постоянной рефлексии, готовности признавать ошибки и учиться на них. Здесь обнаруживается, что изменение не происходит за счёт отдельных мер, но требует согласованной работы на нескольких уровнях – от индивидуального педагогического взаимодействия до общешкольной политики.

Следует указать, что дальнейшая разработка этой проблемы требует углублённого изучения вариативности форм и методов сопровождения в зависимости от возрастных особенностей учащихся, содержания исследовательской деятельности, особенностей конкретного учреждения. Открытым остаётся вопрос о разработке валидных инструментов оценки развития метапредметных результатов, которые часто остаются недостаточно операционализированными. По всей вероятности, дальнейший научный поиск будет сосредоточен на этих аспектах, включая более детальное изучение роли рефлексивных практик в становлении исследовательской позиции учащихся.

Литература:

1. Алиева, Л.В. Познавательная активность студентов: сущность, структура, педагогические условия развития / Л.В. Алиева, Н.А. Руденко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 2 (42). – С. 101-108
2. Беляева, И.Г. Педагогическое сопровождение проектно-исследовательской деятельности учащихся: критерии эффективности / И.Г. Беляева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 178-180
3. Глотова, М.Ю. Критерии оценки сформированности проектно-исследовательских умений школьников / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова // Наука и школа. – 2022. – № 3. – С. 116-127
4. Закирова, А.Ф. Исследовательская деятельность учащихся как фактор развития образовательной самостоятельности / А.Ф. Закирова, Е.Н. Володина // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 7. – С. 91-113
5. Игнатьева, Г.А. Проектно-исследовательская деятельность как механизм формирования метапредметных результатов / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 5.
6. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся: от методологии к практической реализации / А.С. Обухов // Исследователь/Researcher. – 2020. – № 1 (29). – С. 12-29
7. Смирнова, С.В. Критерии и показатели эффективности педагогического сопровождения проектной деятельности школьников / С.В. Смирнова, М.П. Киселева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 7 (160). – С. 53-59

Педагогика

УДК 373.1

учитель информатики Каппушева Фаина Алхазовна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа аула Карт-Джурт имени Умара Алиева» (г. Карт-Джурт)

ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

*Аннотация***.** В статье рассматривается процесс интеграции облачных технологий в современную систему образования. Актуальность исследования обусловлена повсеместной цифровизацией общества, где информационно-коммуникационные инструменты становятся неотъемлемой частью учебного процесса. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, информационно-образовательная среда должна обеспечивать условия для эффективного применения цифровых ресурсов, включая средства диагностики и дистанционного обучения. В работе проводится анализ существующих научных подходов к определению понятия «облачные технологии». В целях методического обоснования

исследования проводится сопоставление выделенных признаков облачных систем с нормативными требованиями ФГОС к информационному обеспечению. Детально рассматривается классификация облачных сервисов по моделям SaaS, PaaS, IaaS и KaaS, описываются их функциональные возможности. Анализ текущего состояния цифровой инфраструктуры в школах выявляет противоречивую картину. Несмотря на то, что большинство образовательных организаций обеспечены интернетом, качество соединения в сельских школах часто остается низким. Статистические данные показывают, что цифровые инструменты, такие как электронные дневники, используются широко, однако потенциал облачных платформ для совместной работы реализуется не в полной мере. В статье обосновываются дидактические преимущества облачных технологий, включая создание резервных копий данных, организацию совместной проектной деятельности и обеспечение гибкости учебного процесса. На основе проведенного анализа делается вывод о необходимости разработки методической системы обучения информатике, ориентированной на поэтапное формирование у учащихся навыков работы с облачными сервисами.

Ключевые слова: облачные технологии, цифровизация, информатизация, информационно-образовательная среда, цифровая образовательная среда, SaaS, PaaS, IaaS, KaaS.

Annotation. The article deals the process of integrating cloud technologies into the modern education system. The relevance of the research is due to the widespread digitalization of society, where information and communication tools are becoming an integral part of the educational process. According to the requirements of the Federal State Educational Standard, the information and educational environment should provide conditions for the effective use of digital resources, including diagnostic tools and distance learning. The paper analyzes the existing scientific approaches to the definition of «cloud technologies». In order to methodically substantiate the study, the identified features of cloud systems are compared with the regulatory requirements of the Federal State Educational Standard for information support. The classification of cloud services by SaaS, PaaS, IaaS and KaaS models is considered in detail, and their functionality is described. An analysis of the current state of digital infrastructure in schools reveals a contradictory picture. Despite the fact that most educational institutions are provided with the Internet, the quality of connection in rural schools often remains low. Statistics show that digital tools such as electronic diaries are widely used, but the potential of cloud platforms for collaboration is not fully realized. The article substantiates the didactic advantages of cloud technologies, including creating backup copies of data, organizing joint project activities and ensuring the flexibility of the educational process. Based on the analysis, it is concluded that it is necessary to develop a methodological system for teaching computer science, focused on the step-by-step formation of students' skills in working with cloud services.

Key words: cloud technologies, digitalization, informatization, information and educational environment, digital educational environment, SaaS, PaaS, IaaS, KaaS.

Введение. Цифровизация общества приводит к тому, что информационно-коммуникационные и цифровые инструменты проникают во все аспекты нашей жизни, не исключая сферы образования, где они приобретают статус незаменимых компонентов.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет информационно-образовательную среду как совокупность условий, обеспечивающих интеграцию ИКТ в процессе обучения по основным и средним общеобразовательным программам. В эту среду входят электронные образовательные ресурсы, инструменты для диагностики знаний учащихся и оценки их компетенций, а также все средства, применяемые в дистанционном обучении, объективном оценивании знаний, умений, навыков и результатов обучения. [10] Облачные технологии открывают широкие перспективы для повышения качества образования благодаря своим мощным образовательным возможностям.

Изложение основного материала статьи. По определению А.А. Андреева, «облачные технологии – это технологии распределенной обработки цифровых данных, с помощью которых компьютерные ресурсы предоставляются пользователю Интернета в режиме онлайн-сервиса» [3, С. 44-48].

О.В. Куракин трактует облачные технологии как «совокупность серверов или баз данных, содержащих информацию и услуги, к которым возможен удалённый доступ по Интернет» [6, С. 97-100].

М.А. Мирошниченко в свою очередь утверждает, что «Облачные технологии можно описать как модель системы процедур для целенаправленного изменения материальных и идеальных (виртуальных) объектов» [7, С. 164-171].

И. Нестерова рассматривает облачные технологии как комплекс процессов, реализуемых с использованием информационно-технических ресурсов, программных и аппаратных компонентов, а также телекоммуникационных сетей. Эти процессы преобразуют информацию и данные в требуемую заказчиком форму, независимо от исходной формы представления, используемых методов обработки и географического расположения. В конечном итоге, это сервис, предоставляемый по запросу [8, С. 54-60].

В целях дальнейшего анализа и разработки методических рекомендаций, мы сосредоточимся на определении понятия «облачные технологии». Этот термин станет основой для контент-анализа, направленного на выявление путей эффективного использования облачных технологий в образовании.

Для выявления соответствия определений «облачных технологий» требованиям ФГОС (п. 37.1) проведем контент-анализ их содержательных особенностей. В рамках этого анализа мы обратим внимание на требования к информационному обеспечению, в частности, на актуальные подходы к созданию, поиску, сбору, анализу, обработке, хранению и представлению информации, а также на возможность удаленного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Исследование признаков, выделенных А.А. Андреевым [3], в сочетании с требованиями ФГОС ООО позволяет определить облачные технологии как системы, обеспечивающие сбор, обработку и хранение данных посредством онлайн-сервисов, предоставляющих пользователям доступ к компьютерным ресурсам. Это определение будет использовано в настоящей статье.

Традиционно выделяют следующую классификацию облачных технологий по уровню предоставляемого сервиса:

– SaaS (Software as a Service), «программное обеспечение как сервис». Предоставляет пользователям доступ к различным цифровым ресурсам через интернет. К ним относятся электронная почта, операционные системы, приложения и специализированные программы. SaaS также может быть использован для дистанционного обучения и исследований, предоставляя доступ к специализированным программным продуктам и оборудованию. Кроме того, он подходит для выполнения задач, требующих значительных вычислительных мощностей, например, обработки больших объемов экспериментальных данных.

– PaaS (Platform as a Service), «платформа как сервис». Предоставляет разработчикам набор инструментов, сервисов и библиотек, необходимых для создания собственных веб-приложений. Эта платформа может стать основой для построения облачных образовательных приложений, которые поддерживают как индивидуальную, так и групповую работу учащихся.

– IaaS (Infrastructure as a Service), «инфраструктура как сервис». Представляет собой модель облачных вычислений, которая позволяет пользователям запускать свои приложения на виртуальной инфраструктуре. Пользователи могут выбирать и использовать различные аппаратные компоненты, такие как серверы, хранилища данных и сетевое

оборудование. Кроме того, IaaS предоставляет доступ к операционным системам, программному обеспечению для виртуализации и управления ресурсами, а также к сетевым технологиям для интеграции систем и управления оборудованием, все это через интернет.

– KaaS (Knowledge as a Service), «знания как сервис». Представляет собой облачную платформу, где размещаются достоверные и актуальные знания, предназначенные для поддержки принятия решений. Пользователи получают доступ к этим знаниям и инструментам для их эффективного применения [2].

Подготовка кадров для цифровой экономики является ключевой задачей в современном образовании. Реализация этой задачи невозможна без создания и развития цифровой образовательной среды, которая будет соответствовать потребностям цифровой экономики.

Доступность облачных технологий тесно связана с наличием интернет-соединения у образовательных учреждений. Статистические исследования, проведенные на основе федеральных и ведомственных данных, а также масштабных мониторингов в образовательной сфере, показывают, что подавляющее большинство образовательных организаций обеспечены интернетом [1].

Исследование качества интернет-подключения в школах показало, что сельские учебные заведения сталкиваются с низкими скоростями. Более чем половина школ имеют скорость соединения не более 2 Мбит/с. Несмотря на это, такая скорость все же дает возможность для использования образовательных возможностей интернета [9].

Недостаточно школ, оснащенных информационно-справочными системами. Электронные справочники, учебные материалы и подобные инструменты обучения отсутствуют во многих учебных заведениях. Только четверть школ имеют доступ к электронной библиотеке, а компьютерное тестирование не применяется в более чем половине из них.

Школьный процесс переживает цифровую трансформацию, с постепенным отказом от бумажных инструментов обучения в пользу электронных. Электронные дневники и журналы учета успеваемости уже используются в большинстве школ (более 70%), а электронные учебники доступны примерно в половине из них.

Педагоги чаще всего используют в своей работе компьютеры (87%), медиа-проекторы (64%) и электронные доски (32%). Данные, представленные на диаграмме, свидетельствуют о лидирующей позиции компьютеров среди используемых педагогами технологий.

Хотя электронные учебники доступны в 50% школ, их использование учителями не столь распространено – лишь один из десяти. Другие инновационные технологии, такие как видеоконференции, цифровые лаборатории и облачные платформы, применяются еще реже.

Согласно проведенному опросу среди учеников и их родителей, электронные учебники и иллюстративный материал используют около 10% подростков. В то же время, онлайн-платформы, курсы, вебинары и мобильные приложения для образовательных целей пока не пользуются такой популярностью.

В образовательном процессе использование персональных устройств, облачных сервисов и цифровых лабораторий, применяющих VR/AR, пока не получило широкого распространения.

Лишь 20% учащихся считают, что в их школах достаточно учителей, которые умеют работать с современными технологиями и цифровыми инструментами. Родители же оптимистичнее: примерно половина из них считает, что их дети обучаются у педагогов, обладающих цифровой грамотностью.

Почти половина родителей (50%) выбирают электронные дневники как основной инструмент для отслеживания успеваемости своих детей. Около 20% родителей предпочитают взаимодействовать с учителями посредством цифровых платформ: мессенджеров, электронной почты, социальных сетей или школьных веб-ресурсов. Несмотря на это, традиционные методы общения, такие как родительские собрания, личные встречи и телефонные звонки, по-прежнему пользуются большой популярностью.

В вопросах будущего образования студенты, их родители и преподаватели единодушны: будущее обучения должно быть тесно связано с цифровыми устройствами, а их применение в образовательном процессе должно быть расширено.

Статистические данные свидетельствуют о том, что несмотря на наличие в школах современного оборудования, облачные технологии либо игнорируются в обучении, либо не реализуют свой потенциал. Однако, использование облачных технологий в образовательном процессе может значительно повысить его эффективность и уровень без существенных дополнительных расходов, благодаря их дидактическим возможностям.

Изучение литературы, посвященной использованию учителями информатики облачных платформ [4; 5; 9], показало, что их наиболее распространенное применение связано с выполнением следующих задач:

– оценивание и управление уровнем знаний учеников;
– ведение внеурочной работы;
– быстрый и эффективный обмен образовательными материалами;
– реализация совместных учебных сессий и др.

В настоящее время образовательный процесс активно использует облачные технологии для хранения и распространения электронных учебников, видеолекций и других образовательных ресурсов. Облако также предоставляет платформу для взаимодействия учащихся: обмена сообщениями, заданиями и контрольными вопросами как онлайн, так и оффлайн. Кроме того, оно позволяет проводить занятия в режиме онлайн (лекции, консультации), а также осуществлять коллективное обсуждение проектных и исследовательских работ.

Рассмотрим некоторые выгоды использования облачных платформ в процессе обучения информатике:

– возможность создания резервных копий информации;
– способность хранить все типы создаваемой информации;
– информация доступна на любом устройстве;
– возможности для совместного проектирования и организации учебной деятельности учителей и учеников;
– экологичный подход в преподавании (отсутствие необходимости печатать учебные материалы).

Программа информатики для 9 класса ставит перед учениками задачу освоения и использования актуальных интернет-технологий. В этом контексте важно уметь применять коммуникационные сервисы, облачные хранилища данных и онлайн-приложения (включая текстовые и графические редакторы, среды программирования) как в учебе, так и в повседневной жизни.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта и Федеральной рабочей программы показывает, что выпускники 10 класса должны обладать способностью создавать структурированные тексты и презентации с использованием современных программ и облачных платформ. Важно также уметь применять информационные и коммуникационные технологии для решения задач, связанных с мышлением, общением и организацией работы, при этом соблюдая эргономику, правила безопасности, гигиены, ресурсосбережения, а также правовые и этические нормы, в том числе нормы информационной безопасности.

Выводы. Овладение программой информатики на двух уровнях обучения предполагает формирование

метапредметных результатов в области коммуникативных УУД, связанных с совместной деятельностью. В частности, обучающиеся должны уметь понимать и использовать сильные стороны как командной, так и индивидуальной работы. Важно также уметь формулировать цели совместной информационной деятельности, включающей сбор, обработку, передачу и формализацию информации. Кроме того, необходимо уметь сравнивать полученные результаты с поставленной задачей, а также оценивать вклад каждого участника команды в ее реализацию. Разработка методики формирования компетенции по применению облачных сервисов в обучении информатике должна учитывать:

– внутренняя мотивация обучающегося к изучению облачного сервиса, обусловленная перспективой использования этого навыка в будущей жизни, отраженная в дистанционных образовательных технологиях;

– выход на непрямой диалог в обучении, косвенная коммуникация становится отличным инструментом обучения психологически закрытых детей, что также является большим преимуществом облачных сервисов при обучении информатике;

– особенности предмета информатики, определяющие формирование профессиональных компетенций обучающихся, представленных в актуальности данного предмета для современного информационного общества;

– методическая система обучения облачным сервисам, ориентированная на последовательное развитие навыков в соответствии с возрастными особенностями учащихся (т.е. необходимость деления процесса обучения работе с облачными сервисами на уровни: низкий, средний, высокий);

– сформированность у учащихся необходимых навыков и компетенций в работе с современными средствами коммуникации: мобильные телефоны, компьютеры;

– владение учениками необходимыми навыками и компетенциями работы с Интернетом, как главным инструментом современного образования.

Основными дидактическими преимуществами применения облачных технологий в обучении младших школьников информатике можно считать:

– организация обучения не требует особых затрат, достаточно иметь доступ в Интернет, сетевая связь вне зависимости от географического положения;

– не требуется дополнительная установка программного обеспечения;

– организация коллективной деятельности обучающихся как на уроке, так и за его пределами: создание текстовых документов и презентаций, обсуждение правок в документах онлайн с другими соавторами, выполнение практических заданий по обработке информационных объектов разных типов;

– применение интерактивных и групповых форм организации учебного процесса;

– гибкость учебного процесса.

На данный момент все облачные платформы предоставляют возможность совместной работы и редактирования контента.

Литература:

1. Абдулина, Э.М. Облачные технологии в образовании / Э.М. Абдулина // Молодой ученый. – 2019. – № 52(290). – С. 7-9. – URL: https://moluch.ru/archive/290/65873/ (дата обращения: 16.04.2026)

2. Алимсакаева, Р.К. Цифровая грамотность младших школьников как фактор профилактики цифровой зависимости / Р.К. Алимсакаева // Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в поликультурной образовательной среде регионов России: материалы Международной научно-практической конференции (Махачкала, 18 марта 2026 года). – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, 2026. – С. 405-410

3. Андреев, А.А. Определимся в понятиях / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 44-48

4. Гахова, Н.Н. Облачные технологии как инструмент реализации требований ФГОС к созданию информационной среды вуза / Н.Н. Гахова, К.И. Черкесова // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – № 2(6). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/oblachnye-tehnologii-kak-instrument-realizatsii-trebovaniy-fgos-k-sozdaniyu-informatsionnoy-sredy-vuza (дата обращения: 16.04.2026)

5. Иванов, Е.Д. Основные понятия и виды облачных технологий, используемые в образовании / Е.Д. Иванов, И.Е. Костенко // Auditorium. – 2021. – № 3(31). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-ponyatiya-i-vidy-oblachnyh-tehnologiy-ispolzuemye-v-obrazovanii (дата обращения: 16.04.2026)

6. Куракин, О.В. Применение облачных технологий в образовании / О.В. Куракин, Р.М. Шудабаев, Ж. Сарсенбаева // Наука и реальность. – 2023. – № 1(13). – С. 97-100

7. Мирошниченко, М.А. Облачные технологии – направление развития современных информационных систем компании в цифровой экономике / М.А. Мирошниченко, А.А. Абдуллаева, М.А. Дементьев // Естественно-гуманитарные исследования. – 2023. – № 1(45). – С. 164-171

8. Нестерова, И. Некоторые подходы к понятию облачных технологий / И. Нестерова // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2015. – № 10. – С. 54-60

9. Турдиева, Г.С. Основные особенности и функции использования современных облачных служб в системе образования / Г.С. Турдиева, А.С. Шойимов // Вестник науки и образования. – 2021. – № 17-3(120). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-osobennosti-i-funktsii-ispolzovaniya-sovremennyh-oblachnyh-sluzhb-v-sisteme-obrazovaniya (дата обращения: 16.04.2026)

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287.

УДК 378
доктор педагогических наук, профессор Качалова Людмила Павловна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
кандидат педагогических наук, доцент Колосовская Татьяна Александровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Аннотация. Изменения в социокультурной ситуации, практические потребности образовательной системы высшего педагогического образования обусловливают актуальность проблемы формирования готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик. Необходимость формирования готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик обусловливается требованиями Ядра педагогического образования. В его содержании подчеркивается необходимость подготовки профессионала, который владеет традиционными и прогрессивными педагогическими инструментами организации воспитательного процесса, воспитательной деятельности. Решение указанной проблемы находится в зависимости от существующих противоречий между: требованиями к уровню профессиональной подготовки будущих педагогов, готовых к проектированию воспитательных практик и необходимостью включения в содержательный конструкт педагогических дисциплин проектировочной деятельности, направленной на решение воспитательных задач; между потребностью в формировании готовности будущего педагога к проектированию воспитательных практик и недостаточной теоретической разработанностью этого вопроса в аспекте применения педагогического сопровождения как инструмента в профессионально значимом направлении подготовки будущего педагога. Урегулирование указанных противоречий служит для теоретического обоснования педагогических возможностей педагогического сопровождения в формировании готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик в образовательном процессе педвуза. В статье уточняется понятие готовность к проектированию воспитательных практик, дается характеристика педагогического сопровождения как инструмента формирования готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик.
Ключевые слова: воспитание, воспитательный процесс, воспитательные практики, проектирование, педагогическое сопровождение, инструментарий педагогического сопровождения, готовность к проектированию.
Annotation. Changes in the sociocultural situation and the practical needs of the higher pedagogical education system make the problem of forming the readiness of future teachers to design educational practices relevant. The need to form the readiness of future teachers to design educational practices is determined by the requirements of the Core of Pedagogical Education. The content of the Core emphasizes the need to train a professional who possesses traditional and progressive pedagogical tools for organizing the educational process and educational activities. The solution to this problem depends on the existing contradictions between: the requirements for the level of professional training of future teachers who are ready to design educational practices and the need to include design activities aimed at solving educational tasks in the content of pedagogical disciplines; the need to form the readiness of future teachers to design educational practices and the lack of theoretical development of this issue in terms of using pedagogical support as a tool in the professionally significant area of training future teachers. The resolution of these contradictions serves to provide a theoretical basis for the pedagogical possibilities of pedagogical support in shaping the readiness of future teachers to design educational practices in the educational process of a pedagogical university. The article clarifies the concept of readiness for designing educational practices and provides a description of pedagogical support as a tool for shaping the readiness of future teachers to design educational practices.
Key words: education, educational process, educational practices, design, pedagogical support, tools of pedagogical support, design readiness.

Статья выполнена при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2026 году по теме: «Формирование готовности студентов вуза – будущих педагогов к проектированию воспитательных практик» № 06.26.10-4Д от 02.06.2026 г.

Введение. Проблемное поле исследования готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик включает значительный калейдоскоп в определении и уточнении понятий воспитательные практики, готовность к проектированию воспитательных практик; представляются позиции, раскрывающие процесс формирования данной профессионально-педагогической готовности в образовательном процессе вуза; предприняты попытки определения ресурсов и методов формирования готовности будущих педагогов к эффективной реализации воспитательной деятельности и воспитательных практик.

Анализ современного состояния, проводимых научных изысканий, степень разработанности предмета исследования, существующий педагогический опыт позволили сделать вывод, что проблема формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных практик несколько «умалчивается» и возникает необходимость научного осмысления указанной проблемы.

В современной педагогической науке внимание исследователей обращено к вопросам определения содержания воспитательных практик, их видовых характеристик, к решению проблемы формированию готовности действующих педагогов к реализации воспитательных практик, заложенных в единой Программе воспитания, намечен интенсивный поиск приемов, методов, средств, педагогических ресурсов, формирующих готовность к проектированию будущих педагогов в области воспитательной деятельности, исследования, посвященные вопросам теоретической разработки практических направлений проектирования, определения структуры и компонентов готовности к проектированию воспитательных систем. Между тем, проблема формирования готовности к проектированию воспитательных практик полностью не решена с учетом особенностей данного процесса и педагогического сопровождения как дидактического ресурса и инструментария, приведения к единым определениям понятия «готовность к проектированию воспитательных практик».

Так, Я.А. Баткаева под готовностью к проектированию в области воспитания обращает внимание на личностно значимое принятие значимости воспитательного процесса, определяет как важное стремление к достижению результатов воспитательных практик, приобретение знаний о проектировании воспитательного процесса, рефлексии результатов

воспитательной деятельности, наличие практических навыков, определяющих эффективность осуществления проектирования воспитательного процесса, умения осуществлять воспитательные действия [1, С. 13].

Заслуживает внимания исследование О.Е. Янкиной, в котором определяются теоретические основы формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ. «Смысловым изъятием» решаемой автором проблемы является оперирование тем, что воспитательные программы имеют непосредственное соотношение с воспитательными практиками и потому есть смысл учитывать их «соприкосновение». Проектирование воспитательных программ автором позиционируется как разработка обязательного документа. А готовность к проектированию такого документа определяется как образование, сочетающее в себе мотивы, ценности, знания, умения, способности к анализу и оценке собственных действий по созданию проекта воспитательной программы как обязательного документа [13, С. 12].

О.В. Крутеева акцентирует внимание на конструировании содержания воспитательного проекта и на основе предложенной структурно-содержательной характеристики готовности будущего педагога к конструированию воспитательного проекта определяет ее как профессионально-педагогическое качество. В содержательной структуре указанного качества автор выделяет умения, связанные с отбором способов конструирования и «облачения» содержания воспитания в конкретный проект. Автор указывает, что тезаурус воспитательного проекта становится базовым в конструировании воспитательного проекта [7].

Готовность будущих педагогов к проектированию воспитательных практик, по мнению В.В. Лущикова, должна сочетать в себе формирование комплекса знаний, умений, ценностных ориентаций, проектировочных и прогностических способностей, обеспечивающих успешность проектирования воспитательных систем [8].

К определению воспитательных практик исследователи подходят с позиции организованных действий педагога, как ценностно-смысловому наполнению воспитания [4] с позиции создания условий для гармоничного развития личности, её самоопределения и социализации; с позиции педагогического взаимодействия субъект-субъектных отношений [10].

В определении сущности и содержания воспитательных практик исследователи обращаются к раскрытию деятельности классного руководителя, который осуществляет планирование, составляет содержание воспитательных практик. Подчеркивается, что это комплекс методов, форм и технологий, которые направлены на развитие личности учащихся, на создание благоприятного микроклимата в классном коллективе, формирование коллектива [3].

Сущность и содержание воспитательных практик характеризуются с процессной позиции и «наделяется» исследователями организацией ценностно-смыслового взаимодействием педагога и воспитанника. В этом смысле воспитательные практики выступают как организация жизнедеятельности воспитанников, которая осуществляется в рамках воспитательного процесса и, которая в созданных условиях формирует отношение к миру, себе, другим как ценности. Такой подход с точки зрения В.И. Слободчикова означает взращивание в них «собственно человеческого» [11].

Примем за основу понимание того, что готовность будущих педагогов к проектированию воспитательных практик это готовность к конструированию логико-содержательного конструкта воспитательного проекта; готовность к проектированию воспитательных практик означает, что будущие педагоги освоили навыки проектирования, умеют анализировать содержание и структуру воспитательных практик, программ.

Изложение основного материала статьи. В современной практике подготовки будущих педагогов проектирование становится одним из тех прогрессивных инструментов, который создает условия для результативности подготовки будущего педагога к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

В этом случае проектирование воспитательных практик представляет собой процесс по разработке конкретных воспитательных моделей, событий, которые способствуют самоопределению и социализации обучающихся с учетом духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе норм.

Структурный формат готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик описывается с позиции ее компонентностного состава.

Вслед за имеющимися исследованиями выделим:

– мотивационно-ценностный компонент, отражающий понимание будущими педагогами важности обновления содержания воспитательных практик [9], наличие интереса к решению воспитательных проблем, стремления усвоению способов проектирования воспитательных практик [14];

– когнитивный компонент включает комплекс знаний о сущности проектной деятельности и технологиях проектирования воспитательных практик и программ [13, С. 12], знания и представления, необходимых для продуктивного осуществления воспитательной деятельности [6];

– операционно-деятельностный компонент означает способность осуществлять деятельность по проектированию воспитательных практик, умение проектировать содержания и реализовать воспитательные практики [6].

Отметим, что, что все компоненты, входящие в содержательно смысловой «каркас» готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик отражают объективную межкомпонентную взаимосвязь и образуют в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности, единую систему формирования готовности студентов к проектированию и реализации воспитательных практик [7].

Среди комплекса методов, педагогических инструментов, организации образовательного процесса, направленных на формирование у будущих педагогов компетенций в области разработки проектов воспитательных практик, особое значение приобретает педагогическое сопровождение, которое представляет собой деятельность по созданию условий для ценностно смыслового взаимодействия студентов и преподавателей [2].

В таком понимании, очевидно, что педагогическое сопровождение способствует присвоению будущими педагогами ценностей и профессионально личностного отношения к педагогической деятельности и проектированию воспитательных практик.

Педагогическое сопровождение эффективно воздействует на формирование готовности студентов к проектированию воспитательных практик за счет его целенаправленности и фокусировании на развитие у студентов готовности к конструированию, содержательному наполнению проекта воспитательной практики.

Осуществляется в таком процессе формирование у будущих педагогов компетенций, которые необходимы для конструирования и реализации воспитательных проектов [5].

В таком контексте педагогическое сопровождение означает методико-дидактическую поддержку в развитии навыков проектирования.

В нашем исследовании педагогическое сопровождение «облачено» в структурно-содержательный формат, в котором представляется его содержательное наполнение:

– организационно-содержательное наполнение представлено на уровне учебных дисциплин (Педагогика, Технология организации воспитательных практик (Классное руководство), Психология воспитательных практик), воспитательных мероприятий, педагогических практик, научно-исследовательской работы студентов, семинаров-практикумов.

В данном наполнении педагогическое сопровождение осуществляется посредством информационного насыщения,

консультирования, демонстрационных подкастов, предоставление инструктивно-методических материалов, проведение интенсивов. Подкасты позволяют демонстрировать конкретное содержание и анализ воспитательных практик. Так, при демонстрации проекта «Формирование основ патриотизма у детей дошкольного возраста» обсуждается целевой ориентир данной практики, осуществляется подробный перечень задач. В демонстрируемом диалоге предлагается использование и обоснование форм работы в данном направлении, их содержательный анализ и воспитательный потенциал;

– проектно-исследовательское наполнение содержательно и процессно предусматривает внедрение в учебный процесс исследовательских заданий, направленных на формирование проектно-исследовательских компетенций; включенность студентов в выполнение заданий проектировочного характера во время педагогической практики.

Одним из таких заданий является проектирование образовательной программы, направленной на решение определённой воспитательной задачи;

– практикум-погружение – отработка конкретных проектировочных умений. Так, студенты «погружаются» в проектирование Паспорта воспитательной практики. Студентам предстоит обосновать значимость внедрения воспитательной практики, сформулировать цель воспитательной практики, поставить задачи, охарактеризовать технологии и методы, ресурсы, которые используются в воспитательной практике. Обязательное описание хода и содержания проектируемой воспитательной практики.

Описанное содержательное наполнение педагогического сопровождения процессуально требует создания педагогических условий.

Педагогическое сопровождение формирования готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик предусматривает составление базы педагогических проектов по направлениям воспитательной деятельности, подборка студенческих проектов, которые защищены на конкурсах, конференциях, фестивалях.

Включение студентов в самостоятельную модельно-проектировочную деятельность во внеаудиторной работе, которая сопровождается алгоритмическими предписаниями его выполнения:

– первый шаг – формирование замысла проекта воспитательной практики;
– второй шаг – формирование образа проекта воспитательной практики как продукта деятельности;
– шаг третий – содержание воспитательной практики;
– шаг четвертый – итоговый анализ продуктивности способов проектирования воспитательной практики.

Данное педагогическое условие сопровождается предоставлением студентам проектных карт, форм отчетов, способов описания проектных точек воспитательных практик.

Практико-супевризорский подход, выступая в статусе педагогического условия, означает выявление затруднений студентов в проектировании воспитательных практик, поддержку в освоении основных проектировочных действий «в режиме практического проживания».

В контексте супервизорского подхода супервизия выступает как особый вид педагогического сопровождения. Супервизия в процессе формирования готовности к проектированию воспитательных практик предусматривает помощь в решении проектировочных задач; это процесс совместного анализа затруднений, устранение и нивелирование возникающих проблем [12].

В практико-супервизорском подходе педагогическое сопровождение предусматривает занятия и консультации по «супервизорскому запросу» – студенты обращаются с просьбой проведения интенсивного семинара, например, по логике проекта «Паспорт воспитательных практик».

Проводятся супервизорские сессии перед педагогической практикой по классному руководству, педагогические дебаты, направленные на анализ и обсуждение разработанных студентами проектов воспитательных практик, отстаивание и защита содержательного их наполнения.

Функции педагогического сопровождения в формировании готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик:

– организационно-сопровождающая функция выражена в обеспечении педагогического сопровождения а образовательном процессе, отборе методов педагогического сопровождения, означает продуктивное взаимодействие преподавателей в формировании готовности к проектированию воспитательных практик;

– обучающая функция реализуется в теоретическом и практическом обогащении будущих педагогов, раскрывающем содержание воспитательных практик, методологию проектирования и особенности проектирования воспитательных практик, обеспечивает приобретение студентами знаний о способах проектирования воспитательных практик, этапах и логике проектирования воспитательных практик;

– организационно-методическая функция педагогического сопровождения связана с созданием банка проектов воспитательных практик, подбор методических рекомендаций по проектированию воспитательных практик, разработкой воспитательных проектов (программ, моделей, мероприятий, событий).

В ходе опытно-экспериментальной работы осуществлялась диагностика готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик; осуществлялась эмпирическая проверка результативности педагогического сопровождения, выявление успешности педагогического сопровождения в формировании готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик.

Анализ результатов показал, что у большинства студентов (69%) когнитивный компонент отражает степень освоенности знаний в области проектирования воспитательных практик; студенты осознают ценностные основы проектировочной деятельности (62%); показана способность к разработке воспитательного проекта.

Выводы. Анализ научных источников, научных изысканий показал недостаточность внимания к проблеме формирования готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик, определения функционального потенциала педагогического сопровождения как инструмента формирования исследуемого профессионально педагогического качества.

Решение проблемы формирования готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных практик представлено реализацией педагогического сопровождения, в содержательно-процессуальной структуре которого определено место организационно-содержательного наполнения, проектно-исследовательского наполнения, практического погружения в отработку проектировочных умений. Ведущим дидактико-методическим обеспечением педагогического сопровождения явились проектно-ориентированные, проектно-исследовательские задания, приемы погружения в логику проектирования воспитательных практик, педагогические подкасты.

Выявлено, что результативность формирования готовности к проектированию воспитательных практик повышается с использованием педагогического сопровождения и учета его функционального обеспечения исследуемого предмета.

Литература:

1. Баткаева, Я.А. Развитие готовности педагогов к воспитательной деятельности на основе формирования профессиональной концептосферы: дис. ... канд. пед. наук / Я.А. Баткаева. – Владивосток, 2024. – 181 с.

2. Васина, О.Н. Концепция педагогического сопровождения трансформации опыта эмоционально-ценностных отношений будущих педагогов / О.Н. Васина // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 2(58). – С. 85-89

3. Веденеева, О.А. Теория и практика работы классного руководителя: учебное пособие / О.А. Веденеева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев. – Москва: Мир науки, 2016. – 140 с.

4. Воспитательные практики отечественной школы / К.Н. Поливанова, А.С. Струкова, Ю.О. Дементьева. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Серия «Современная аналитика образования». – Москва: НИУ ВШЭ, 2023. – № 6(74). – 48 с.

5. Гревцева, Г.Я. Теоретические аспекты педагогического сопровождения подготовки студентов к воспитательной работе / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 9-14

6. Козел, В.И. Готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности: структурные компоненты и их содержание / В.И. Козел // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2017. – № 15. – С. 18-25

7. Крутеева, О.В. Структурно-содержательная характеристика готовности будущего педагога к конструированию содержания воспитательного проекта / О.В. Крутеева // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 2. – С. 175-181

8. Лущиков, В.В. Теоретические основы становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса / В.В. Лущиков // Инновационное развитие профессионального образования. – 2013. – № 2(04). – С. 111-115

9. Оценка сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности на основе построения индивидуального профиля / А.В. Савченков, Ю.В. Корчемкина, А.Р. Сибиркина [и др.] // Science for Education Today. – 2024. – № 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sformirovannosti-motivatsionno-tsennostnogo-komponenta-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-vospitatelnoy-deyatelnosti-na (дата обращения: 26.04.2026)

10. Разумовская, Т.В. Анализ и систематизация инновационных практик воспитания / Т.В. Разумовская // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 209. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47670163 (дата обращения: 25.04.2026)

11. Рябцев, В.К. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации / В.К. Рябцев, В.И. Слободчиков // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14. – № 3. – С. 113-130

12. Яковлев, Е.В. Супервизия как педагогический феномен / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 9-13

13. Янкина, О.Е. Формирование готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Янкина. – Пенза, 2025. – 28 с.

14. Янкина, О.Е. Формирование профессиональной компетенции будущего педагога в процессе реализации программы воспитания / О.Е. Янкина // Казанская наука. – 2024. – № 12. – С. 233-226

Педагогика

УДК 355.4

доцент кафедры специальной тактики учебно-научного комплекса специальной подготовки Ковтун Вячеслав Владимирович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Московский ордена Почета университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Козлов Евгений Михайлович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
преподаватель кафедры физической подготовки Филонов Иван Викторович
Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОСТИ КАК ВЕДУЩЕГО МЕТОДА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ХОДЕ ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается роль принципа наглядности в системе тактико-специальной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в условиях цифровой трансформации образования. Зрительные ощущения играют ведущую роль в познавательном процессе. До 90% информации поступает в мозг через зрительный анализатор. Принцип наглядности незаменим при учебных занятиях, начиная с дошкольного возраста, и остается актуальным в системе высшего образования. Безусловно, становление квалифицированного специалиста во многом определяется качеством образования, полученного в высшем учебном заведении, соблюдением дидактических принципов и использованием рациональных методов обучения. Анализируются противоречия между классической дидактикой военной школы и современными требованиями к формированию оперативно-тактического мышления. Особое внимание уделяется переходу от пассивно-созерцательных форм наглядности (макеты, схемы) к интерактивно-деятельностным (VR-тренажеры, тактические симуляторы). Выделены две ключевые проблемы: «синдром масштабирования» и «эффект пластикового полигона», а именно разрыв между тактической условностью учений и служебной реальностью. Предложены пути их решения через внедрение иммерсивных сред и конвергентных технологий обучения. Делается вывод о смене учебной парадигмы, где наглядность перестает быть иллюстрацией и становится способом проживания тактического опыта.

Ключевые слова: тактико-специальная подготовка, принцип наглядности, иммерсивное обучение, виртуальная реальность, оперативно-тактическое мышление, МВД России, профессиональные компетенции.

Annotation. The article examines the role of the principle of visibility in the system of tactical and special training of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation in the context of the digital transformation of education. Visual sensations play a leading role in the cognitive process. Up to 90% of information enters the brain through a visual analyzer. The principle of visibility is indispensable in educational activities, starting from preschool age, and remains relevant in the higher education system. Of course, the formation of a qualified specialist is largely determined by the quality of education received at a higher educational institution, compliance with didactic principles and the use of rational teaching methods. The contradictions between the classical didactics of the military school and modern requirements for the formation of operational and tactical thinking are analyzed. Special attention is paid to the transition from passive-contemplative forms of visualization (layouts, diagrams) to interactive-activity forms

(VR simulators, tactical simulators). Two key problems are highlighted: the «scaling syndrome» and the «plastic landfill effect», namely the gap between the tactical conventions of the exercises and the operational reality. Ways to solve them through the introduction of immersive environments and convergent learning technologies are proposed. The conclusion is made about a change in the educational paradigm, where visibility ceases to be an illustration and becomes a way of living tactical experience.

Key words: Tactical and special training, the principle of clarity, immersive learning, virtual reality, operational and tactical thinking, the Ministry of Internal Affairs of Russia, professional competencies.

Введение. Система тактико-специальной подготовки сотрудников МВД России традиционно рассматривается как базовая основа для формирования комплекса профессиональных компетенций, необходимых для успешного выполнения оперативно-служебных задач. В отличие от общеобразовательных дисциплин, тактико-специальная подготовка (далее ТСП) затрагивает именно те профессиональные качества, без которых цена ошибки измеряется не оценкой в зачетной книжке, а человеческими жизнями. Именно поэтому поиск наиболее эффективных методов обучения в этой сфере никогда не прекращается. Отечественными учеными предлагались различные методики совершенствования методик обучения в рамках тактико-специальной подготовки, предложены различные методики такие, как игровые (геймификация) и квест-технологии в процессе преподавания тактических дисциплин, также предлагались различные приемы повышения методического мастерства преподавателя тактико-специальной подготовки [6, С. 235; 7, С. 124; 8, С. 264].

Принцип наглядности, открытый еще Я.А. Коменским, в контексте ТСП приобретает особое звучание [4, С. 28]. Речь идет не просто о демонстрации картинки, а о создании у обучающегося целостного чувственно-практического образа служебно-оперативной или даже боевой обстановки.

Актуальность переосмысления данного принципа продиктована несколькими факторами.

Во-первых, современная криминогенная обстановка и служебные операции характеризуются высокой динамичностью и скоротечностью, что требует от сотрудника мгновенного принятия решений, где здесь абстрактно-логические конструкции уступают место сенсомоторным реакциям, сформированным на основе наглядного опыта.

Во-вторых, технологический прогресс предоставил в распоряжение инструменты, о которых многие преподаватели двадцать лет назад не могли и мечтать, куда относятся системы виртуальной реальности, лазертаг-оборудование нового поколения и комплексные симуляторы служебных действий.

Работа с наглядной информацией способствует и равномерному распределению нагрузки на различные типы памяти, в то время как преобладание только устной информации утомляет слуховую память. Наглядная информация снижает эти отрицательные явления. Положительные результаты даёт также практика выдачи обучаемым перед лекцией готовых чертежей, схем и рисунков, показ реальных служебных ситуация, разбор действий сотрудников, живое общение с представителями практических подразделений, демонстрация лучшего вооружения, которые затем по мере изложения материала находят своё отражение в конспектах. Такая отработка лекции повышает умственную активность курсантов, способствует лучшему усвоению материала, а впоследствии облегчает и подготовку к зачетам и экзаменам.

Изложение основного материала статьи. Переходя к рассмотрению основной части важно отметить то, что метод наглядности в педагогике всегда занимал приоритетное положение. Как отмечает А.Ю. Минько в своем диссертационном исследовании, посвященном оптимизации применения средств наглядности, в структуре занятий по тактико-специальной подготовке демонстрация тех или иных пособий занимает от 15% до 75% учебного времени. Исторически сложилось так, что наглядность в ТСП прошла путь от чертежей на классной доске и макетов местности до сложных мультимедийных комплексов [1, С. 30].

Психолого-педагогическая основа этого метода базируется на особенностях восприятия обучающихся учебных заведений МВД России. В условиях стрессовой обстановки, характерной для выполнения служебно-боевых задач, доминирующую роль играет наглядно-образная память, тесно связанная с работой зрительного и слухового анализаторов. Именно зрительный анализатор обладает в несколько раз большей пропускной способностью, чем слуховой. Следовательно, информация, представленная в виде схемы, трехмерной модели или видеосюжета, усваивается быстрее и сохраняется дольше, чем вербальная инструкция.

В современной педагогической практике образовательных организаций МВД России используются следующие виды наглядности:

– натуральная, где обучающимся показываются реальные образцы вооружения, экипировка, техника и иные специальные средства стоящие на вооружении у сотрудников МВД России;

– изобразительная, куда входят схемы, планшеты или 3D-модели местности;

– деятельностная, суть которой заключается в показе приемов, демонстрации тактических действий преподавателем.

Однако традиционная демонстрация плакатов с точками прицеливания или статичных схем построения «квадрата» уже не в полной мере соответствует современным реалиям. На смену приходит требование динамической наглядности, где обучаемый является не наблюдателем, а активным участником события. Последние три года ознаменовались качественным скачком в техническом оснащении учебных заведений МВД России, что напрямую повлияло на реализацию принципа наглядности. Наиболее значимым достижением стало массовое внедрение технологий виртуальной (далее VR) и дополненной (далее AR) реальности, а также беспилотных воздушных средств (далее БВС) в образовательный процесс по тактико-специальной подготовке.

Примером такого подхода является разработка и апробация VR-тренажера «Тактическая медицина. Базовый курс», созданного совместно Институтом инновационного развития СамГМУ и Военно-медицинской академией им. С.М. Кирова. Данный симулятор был представлен на Всероссийской конференции в Московском университете МВД России им. В.Я. Кикотя в 2025 году. Тренажер позволяет в условиях полного погружения отрабатывать алгоритмы самопомощи и взаимопомощи в «красной» и «желтой» зонах боевых действий. Ключевым достоинством здесь является психологическая наглядность, где сотрудник видит поле боя, слышит звуки выстрелов и учится действовать под давлением этих факторов, что невозможно смоделировать на обычном манекене. Кроме того, в рамках всероссийской конференции был показан комплекс с БВС, где обучающиеся на первых этапах управляли дронами через очки VR, а после уже в живую использовали дроны для выполнения служебных задач.

Но, несмотря на технологический прогресс, педагогическая практика сталкивается с серьезными трудностями. Первая и самая главная проблема заключается в резком противоречии между экспоненциальным ростом объема информации, необходимой для освоения новые виды вооружения, тактика дронов, киберугрозы, и жестко ограниченными сроками обучения. Во многих высших учебных заведениях образовательный процесс по ТСП до сих пор носит экстенсивный характер. Объем информации удваивается менее чем за два года, а количество часов, отводимых на дисциплину, остается прежним или вводятся лишь факультативные дисциплины протяжением один учебный семестр для отдельных учебных специальностей [3, С. 309].

На лекциях и семинарах вывешивается слишком много схем и видеоматериалов, которые не столько помогают

усвоению, сколько рассеивают внимание. Обучающиеся перестают различать главное и второстепенное. Для подтверждения такой гипотезы было проведено анкетирование и проанализированы результаты зачетов и экзаменов. Полученные результаты позволяют говорить о том, что значительная часть преподавательского состава, а именно 32%, отметили хаотичный характер использования наглядности, и 16% подметили тот факт, что демонстрация не всегда логично вплетена в учебный процесс. Общие же показатели усвоения учебного материала незначительно выросли, но при этом многие обучающиеся отмечали сложность и повышенную загруженность при прохождении курса ТСП. Наглядность в таком случае перестает быть инструментом познания и превращается в формальный атрибут, создающий иллюзию учебной деятельности.

Для решения такой проблемы следует не увеличивать объём показываемой информации, а наоборот повышать качество и информативность, делая объём выносимой информации не на 60 слайдах, а на 20. Каждый слайд должен быть интерактивным, привлекательным и информативным. Важно, чтобы была построена чётка структура каждого учебного занятия, а каждый элемент выступления преподавателя подкреплён визуальным рядом (например видео материалами или 3D-схемами). Немаловажным в данном контексте будет и то, что необходимо практико-ориентированно создавать слайды, где они станут базой для выполнения практических задания и проведения тактических операций. В результативной части лекционных материалов должны находится практико-ориентированные рекомендации и перечень учебных ситуаций, что позволило бы с пользой провести часы самостоятельной подготовки.

Вторая, еще более глубокая проблема, лежит в плоскости психологической достоверности. Её можно назвать «эффектом пластикового полигона». Суть её в том, что традиционные средства наглядности (макеты оружия из пластика, учебные гранаты, обозначенные, а не настоящие препятствия) формируют у обучающихся искаженный образ реальности. Обучающийся привыкает к тому, что «противник» действует шаблонно, а выстрел не несет угрозы. Комплексные учения часто проводятся по универсальным сценариям, не учитывающим особенности региона и реальный характер преступной деятельности. Однако наиболее ярко эта проблема видна на примере старых образцов учебных имитационных средств. Анализ патентных материалов позволяет нам утверждать о том, что классические учебные гранаты часто были небезопасны или малоэффективны с точки зрения психологического воздействия. Сотрудник, переходящий из учебного класса на реальную улицу, сталкивается с факторами, которых нет в учебной наглядности, а именно запах крови, настоящая громкость взрыва (а не хлопка), неопределенность поведения реального преступника [5, С. 224].

Выход из этой ситуации лежит в создании наглядности, воздействующей на максимальное количество сенсорных каналов. Рассмотрим на примере одного из таких элементов. Современные учебные светозвуковые гранаты позволяют воссоздать реальные условия служебной деятельности при сохранении мощного психофизиологического воздействия (сильная вспышка, громкий звук). Использование биоразлагаемых материалов и строгий расчет толщины корпуса (1,2-3 мм) позволяет воссоздать эффект разрыва, не нанося травм, но обеспечивая тот самый «стрессовый» наглядный опыт.

В дополнение к этому, методом выбора становятся тактические симуляторы на основе технологий страйкбола и пейнтбола нового поколения. Как следует из описания игрового оборудования с носителем вооружения (гусеничные платформы с возможностью дистанционного управления и сменными модулями вооружения), современная педагогика позволяет создать среду, где сотрудник не просто стоит за укрытием, а взаимодействует с подвижными, стреляющими роботизированными целями, такими как дроны. Активное участие в игре, где обучающийся находится на улице под обстрелом или взаимодействует группой захвата, формирует мышечную память и тактическое чутье, которые невозможно получить, рассматривая плоскую картинку [2, С. 273]. Речь идет о внедрении конвергентной наглядности, где физическая нагрузка, звук, свет и тактическое мышление сливаются воедино.

Выводы. Подводя итог, необходимо констатировать, что метод наглядности в системе тактико-специальной подготовки сотрудников МВД России переживает этап глубокой технологической и методологической трансформации. Переход от статичной иллюстративности к динамической интерактивности уже состоялся. Однако, простое насыщение учебного процесса дорогостоящими гаджетами не решает дидактических задач, если не устранены две фундаментальные проблемы информационной перегрузки и психологической условности.

Решение этих проблем требует не только закупки VR-тренажеров или учебных гранат, но и переподготовки самого профессорско-преподавательского состава. Преподаватель должен научиться работать в новой цифровой среде, дозировать визуальный ряд и грамотно вплетать демонстрацию в практику проведения учебных занятий. Только тогда наглядность из простого «метода» превратится в ведущий принцип формирования оперативно-тактического мышления, позволяя выпускнику быть готовым к встрече с непрогнозируемой, жестокой и быстро меняющейся реальностью современного боя и оперативной обстановки. Будущее за гибридными моделями, где традиционный полигон будет дополнен мощными иммерсивными цифровыми контурами.

Литература:

1. Минько, А.Ю. Реализация принципа наглядности в ходе занятий с курсантами по тактико-специальной подготовке / А.Ю. Минько // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 6. – С. 28-33

2. Нестеров, А.Ю. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальной ситуации / А.Ю. Нестеров, К.А. Таран // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 271-274

3. Огрыза, А.В. Проблема характеристики самообороны в законодательстве России / А.В. Огрыза, А.Н. Таран, К.А. Таран // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2022. – С. 307-310

4. Пережовская, А.Н. Вклад Я.А. Коменского в развитие педагогической науки / А.Н. Пережовская // Инновационные педагогические технологии: материалы II Международной научной конференции. – Казань: Бук, 2015. – С. 27-30

5. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к стрельбе в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 223-226

6. Светличный, Е.Г. Использование квест-технологий в процессе преподавания тактических дисциплин в образовательных организациях МВД России / Е.Г. Светличный, А.Ю. Середа, А.А. Криницкая // Проблемы современного педагогического образования. – 2026. – № 90(1). – С. 233-236

7. Светличный, Е.Г. Направления повышения качества методического мастерства преподавателей тактико-специальной подготовки / Е.Г. Светличный, Е.А. Хенцинский, А.В. Бачиева // Балтийский юридический форум «Закон и правопорядок в третьем тысячелетии»: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. – Калининград: СПбУ МВД РФ (КФ), 2020. – С. 123-124

8. Светличный, Е.Г. Актуальные вопросы повышения качества методического мастерства преподавателя тактико-специальной подготовки образовательных организаций МВД России / Е.Г. Светличный, Е.А. Хенцинский, Н.И. Светличная // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64(1). – С. 263-266

УДК 378.01

доктор педагогических наук, профессор Ковтуненко Любовь Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
преподаватель Шкурина Людмила Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
кандидат педагогических наук, доцент Мазкина Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования формирования социальной активности старшеклассников в волонтерской деятельности в организациях дополнительного образования. Уточнено содержание понятия «социальная активность старшеклассников» через призму мотивационно-смыслового личностного образования; охарактеризованы когнитивный, аксиологический, деятельностный и рефлексивный компоненты структуры данного феномена с приведением конкретных примеров их проявления и диагностики показателей для высокого, среднего и низкого уровней. Описана авторская дополнительная общеобразовательная программа «Пульс добра» (социально-гуманитарная направленность, 216 часов), реализованная поэтапно: на поисковом, деятельностном и этапе самореализации. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы (n=103), демонстрирующие позитивную динамику в экспериментальной группе: значительный рост высокого уровня сформированности всех компонентов социальной активности (когнитивного – с 11,7% до 68,6%; аксиологического – с 25,5% до 74,5%; деятельностного – с 21,6% до 82,4%; рефлексивного – с 13,8% до 70,6%). Статистическая значимость изменений подтверждена с помощью U-критерия Манна-Уитни ($\rho \leq 0{,}01$). Делается вывод об эффективности предложенной модели как средства повышения социальной активности старшеклассников.

Ключевые слова: социальная активность, старшеклассники, волонтерская деятельность, дополнительное образование, интегративная модель, структура социальной активности, программа «Пульс добра», эксперимент.

Annotation. The article presents the results of a study on the formation of social activity among high school students in volunteer activities in additional education organizations. The content of the concept of «social activity among high school students» is clarified through the lens of motivational and semantic personal education; the cognitive, axiological, activity-based, and reflective components of the structure of this phenomenon are described, with specific examples of their manifestation and diagnostics of indicators for high, medium, and low levels. The article describes the author's additional educational program «Pulse of Kindness» (social and humanitarian focus, 216 hours), which was implemented in three stages: search, activity, and self-realization. The article presents the results of the experimental work (n=103), demonstrating positive dynamics in the experimental group: a significant increase in the high level of formation of all components of social activity (cognitive – from 11.7% to 68.6%; axiological – from 25.5% to 74.5%; activity-related – from 21.6% to 82.4%; reflective – from 13.8% to 70.6%). The statistical significance of the changes was confirmed using the Mann-Whitney U-test ($\rho \leq 0.01$). The article concludes that the proposed model is effective in increasing the social activity of high school students.

Key words: social activity, high school students, volunteer activities, additional education, integrative model, structure of social activity, Pulse of Kindness program, experiment.

Введение. Современная государственная образовательная политика, включая Концепцию развития дополнительного образования детей до 2030 года [5], Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [11] и Концепции содействия развитию добровольческой (волонтерской) деятельности в РФ до 2030 г. [8], акцентирует внимание на необходимости воспитания социально активной личности, способной к самоопределению, созидательному труду и бескорыстной помощи окружающим. Ключевым институтом для решения этих задач выступают организации дополнительного образования, обладающие потенциалом для включения старшеклассников в реальную общественно полезную деятельность. Однако анализ психолого-педагогической литературы (Е.А. Ануфриев [1], Н.М. Борытко [3], Т.Н. Мальковская [7], В.А. Ситаров [10] и др.) свидетельствует о том, что при всей многогранности исследований социальной активности формирование данного качества у старшеклассников средствами волонтерской работы в учреждениях дополнительного образования остаётся недостаточно изученным в теоретическом и прикладном аспектах. Возникает противоречие между заинтересованностью общества в социально активных молодых людях и недостаточным научно-методическим обеспечением воспитания этого качества через добровольчество в дополнительном образовании.

Цель данной статьи – представить теоретическое обоснование содержания структуры социальной активности старшеклассников, её компонентов, описать результаты опытно-экспериментальной проверки реализации авторской программы «Пульс добра» как части интегративной модели.

В ходе теоретического анализа нами было уточнено, что социальная активность старшеклассников – это динамичное мотивационно-смысловое личностное образование, инициирующее личностные смыслы и направленность на социально значимую деятельность, готовность к её выполнению и конкретные действия на благо окружающих в соответствии с духовно-нравственными ценностями [4]. В отличие от «общественной активности» (которая чаще понимается как реакция на внешние требования) и «гражданской активности» (акцент на выполнении гражданского долга), данное определение акцентирует внутреннюю, независимую от внешних обстоятельств мотивацию и наличие нравственного идеала [2].

В структуре социальной активности старшеклассников выделены четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, аксиологический, деятельностный и рефлексивный. Рассмотрим каждый из них, выделив характерные проявления для трёх уровней сформированности – высокого, среднего и низкого.

Когнитивный компонент предполагает наличие у старшеклассника системы знаний о волонтерской деятельности: её целях, задачах, исторических корнях, нормативно-правовой базе, направлениях и формах организации, а также

информированность о действующих волонтерских объединениях. На высоком уровне старшеклассник свободно оперирует понятиями «волонтер», «доброволец», «благополучатель», знает историю тимуровского движения, современные проекты (например, «Волонтеры Победы», «Мы Вместе!»), называет не менее пяти направлений волонтерства (экологическое, событийное, социальное, патриотическое, медицинское) и приводит конкретные примеры акций, проводимых в Воронежской области. На среднем уровне старшеклассник в целом понимает суть волонтерства, но испытывает затруднения в точном определении ключевых понятий, называет 2-3 направления деятельности, знает некоторые акции («Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк»), но не всегда может объяснить их цели; нормативно-правовые документы не называет. На низком уровне старшеклассник путает понятия «волонтер» и «благотворитель», затрудняется назвать хотя бы два направления, не знает ни одного регионального волонтерского объединения и полагает, что волонтерство – это «бесплатная работа» или «помощь только в рамках школы».

Аксиологический компонент отражает систему ценностных ориентаций личности, включающую осознание ценности бескорыстной помощи другим людям, сформированность альтруистических установок и эмпатийных способностей. На высоком уровне у старшеклассника ярко выражен интерес к другому человеку, его внутреннему миру и чувствам; способность к сопереживанию и сочувствию устойчива; он искренне переживает за состояние пожилого человека, которому помогает, или за бездомное животное; готов жертвовать личным временем без ожидания внешнего вознаграждения, аргументируя ценность помощи внутренней потребностью. На среднем уровне интерес к другим и их чувствам проявляется ситуативно; старшеклассник способен сопереживать, если проблема близка или эмоционально ярко представлена (например, после просмотра фильма); осознание ценности бескорыстной помощи есть, но не всегда устойчиво – может требовать внешнего поощрения. На низком уровне интерес к внутреннему миру другого не выражен, способность сопереживать фрагментарна; старшеклассник не всегда понимает, зачем помогать незнакомым людям, и готов участвовать только при условии личной выгоды (престиж, отметка, материальное вознаграждение).

Деятельностный компонент включает практическую готовность и осуществление волонтерской деятельности: наличие внутренней мотивации, умение сотрудничать в группе, распределять роли, планировать и реализовывать социально значимые проекты. Высокий уровень характеризуется устойчивым внутренне мотивированным стремлением помогать другим; старшеклассник самостоятельно инициирует социальные проекты, проявляет настойчивость при преодолении трудностей, эффективно работает в команде, распределяет роли и помогает другим участникам. На среднем уровне стремление помогать проявляется ситуативно (например, если рядом есть лидер или педагог, организующий процесс); старшеклассник участвует в деятельности, но инициативы не проявляет, в команде работает чаще как исполнитель; мотивация носит смешанный характер. На низком уровне стремление помогать другим проявляется эпизодически; старшеклассник избегает участия в волонтерских акциях либо включается формально, под давлением; в группе конфликтует или пассивен, мотивы участия исключительно потребительские.

Рефлексивный компонент предполагает способность к самоанализу собственной волонтерской деятельности, адекватную самооценку и коррекцию поведения на основе полученного опыта. На высоком уровне развита рефлексия своего участия; старшеклассник способен анализировать свои действия, выявлять сильные и слабые стороны, ставить цели по самосовершенствованию, адекватно воспринимает критику и справедливо оценивает свой вклад. На среднем уровне рефлексия носит фрагментарный характер; старшеклассник может проанализировать конкретную ситуацию, но не делает системных выводов; самооценка часто занижена или завышена. На низком уровне рефлексия, как правило, отсутствует; старшеклассник не задумывается о результатах своей работы, болезненно реагирует на замечания либо полностью соглашается с любой оценкой, не способен объективно оценить свой вклад.

Выделенные структурные компоненты легли в основу содержательного блока интегративной модели, которая связывает целевые ориентиры, методологию, содержательно-процессуальную сторону и оценочный блок в единый процесс формирования социальной активности у старшеклассников-волонтёров. Ключевая особенность модели – согласованное взаимодействие организаций дополнительного образования, общеобразовательных школ и семей, благодаря чему достигается системность воспитательных влияний. Данная модель была реализована через авторскую дополнительную общеобразовательную (общеразвивающую) программу социально-гуманитарной направленности «Пульс добра». Программа рассчитана на старшеклассников, продолжительность – один учебный год (36 недель, 216 часов, что соответствует трём двухчасовым занятиям в неделю).

Цель программы – формирование социальной активности старшеклассников в ходе теоретической и практической подготовки к добровольческой деятельности.

Задачи программы конкретизируют компоненты социальной активности: когнитивные (формирование знаний об истории, правовой базе, направлениях волонтерства), аксиологические (развитие эмпатии, милосердия, доброты), деятельностные (обучение социальному проектированию, командной работе), рефлексивные (формирование способности к самоанализу и адекватной самооценке).

Структура программы включает восемь разделов:

1) вводное занятие (инструктаж, первичная диагностика);

2) командообразование (изучение платформы DOBRO.RU, Ассоциации волонтёрских центров, упражнения на сплочение, деловая игра «Лидерами не рождаются, лидерами становятся»);

3) возникновение и развитие волонтёрского движения (понятия «волонтёр» и «доброволец», нормативно-правовые документы, Кодекс волонтёра, тренинг «Умеем ли мы общаться»);

4) добровольческая деятельность в России (история, современное волонтёрство в Воронеже, алгоритм создания отряда, просмотр и обсуждение фильма «#ЯВолонтёр. История неравнодушных»);

5) основные направления волонтёрской деятельности (84 часа практики: событийное, патриотическое, экологическое, социальное, спортивное волонтёрство – реализация акций «Георгиевская ленточка», «Свеча памяти», «Сад памяти», «Покормите птиц зимой», «Неделя добра», встречи с ветеранами и участниками СВО, «добрые уроки» для детей с ОВЗ);

6) основы социального проектирования (разработка и защита проектов «Волонтеры в деле», «Крышка-малышка», участие в конкурсе «Доброволец России»);

7) информационные технологии в работе волонтёров (создание буклетов, флаеров, социальных плакатов, ведение групп в соцсетях);

8) контроль качества и итоговое занятие (презентация портфолио волонтёра).

Реализация программы осуществлялась поэтапно. На поисковом этапе (сентябрь-октябрь) формировались знания о волонтерстве, развивалась эмпатия через просмотр фильмов, решение ситуационных задач (например, «Как правильно общаться с ветераном, имеющим нарушение слуха?»), создавалась мотивация.

Деятельностный этап (ноябрь-март) включал активное участие в волонтерских акциях, социальных проектах, тренингах коммуникации, командных играх, а также взаимодействие с «серебряными волонтерами» и родителями.

Этап самореализации (апрель-май) предполагал, что старшеклассники выступают в роли наставников для новичков,

самостоятельно разрабатывают и реализуют мини-проекты, инициируют акции, участвуют в конкурсах. Использовались интерактивные технологии: деловые игры («Я-волонтер», «Мастера медиа»), квесты, квизы, тренинги («Стоп, тревога!», «Мы – команда!»), социальное проектирование, коллективные творческие дела, дискуссионные площадки, встречи с известными волонтерами и ветеранами.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБУДО «Детский спортивно-образовательный центр» г. Воронежа (экспериментальная группа, ЭГ, n=51) и МБУДО Дворец творчества детей и молодежи г. Воронежа (контрольная группа, КГ, n=52). Общий охват составил 103 старшеклассника.

Для оценки сформированности компонентов социальной активности использовался комплекс диагностических методик. Когнитивный компонент измерялся с помощью авторской анкеты на информированность о волонтерстве и стандартизованной беседы. Аксиологический компонент оценивался опросником «Альтруизм» (Н.П. Фетискин) и методикой диагностики эмпатии (В.В. Бойко). Деятельностный компонент изучался с применением опросника «Мотивация помощи» (С.К. Нартова-Бочавер), модифицированной методики Л.В. Байбороды для анализа мотивов участия, а также методики диагностики готовности к сотрудничеству (В.В. Курунов, Н.А. Айнулина). Рефлексивный компонент диагностировался с помощью методики А.В. Карпова (модификация) и теста-опросника самооценки (С.В. Ковалёв).

На констатирующем этапе эксперимента в обеих группах преобладал средний и низкий уровни сформированности всех компонентов социальной активности. Достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами выявлено не было (U-критерий Манна-Уитни, $U > U_{кр}$ при $\rho > 0,05$). После реализации программы «Пульс добра» в ЭГ произошли значимые позитивные изменения, тогда как в КГ, где целенаправленная работа по предложенной модели не велась, динамика была незначительной. Результаты представлены в Таблице 1.

Статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни подтвердил достоверность различий между КГ и ЭГ на контрольном этапе эксперимента по всем показателям ($U_{эмп.} < U_{кр}$ при $\rho \leq 0,01$). Наиболее выраженный прирост в ЭГ зафиксирован по деятельностному (высокий уровень вырос на 60,8%) и аксиологическому (рост на 49,0%) компонентам. Наименьший, но тоже значительный прирост – по рефлексивному компоненту (+56,8%), что объясняется большей сложностью формирования рефлексивных навыков в ограниченные сроки. В КГ доля старшеклассников с высоким уровнем по всем компонентам изменилась незначительно (прирост от 0% до 3,8%).

Таблица 1

Динамика уровней сформированности компонентов социальной активности старшеклассников (в %)

Компонент	Группа	Низкий уровень (до/после)	Средний уровень (до/после)	Высокий уровень (до/после)
Когнитивный	КГ	40,4 / 32,7	48,0 / 52,0	11,6 / 15,3
	ЭГ	37,3 / **2,0**	51,0 / 29,4	11,7 / **68,6**
Аксиологический	КГ	30,8 / 26,9	42,3 / 44,2	26,9 / 28,8
	ЭГ	33,3 / **3,9**	41,2 / 21,6	25,5 / **74,5**
Деятельностный	КГ	36,4 / 28,8	42,4 / 50,0	21,2 / 21,2
	ЭГ	35,3 / **0,0**	43,1 / 17,6	21,6 / **82,4**
Рефлексивный	КГ	34,6 / 30,8	50,0 / 50,0	15,4 / 19,2
	ЭГ	37,2 / **7,8**	49,0 / 21,6	13,8 / **70,6**

Полученные результаты согласуются с выводами Е.Г. Семеновой [9] о потенциале учреждений дополнительного образования в развитии социальной активности, а также с положениями М.О. Костюченко [6] о значимости мотивационно-операционального компонента. Вместе с тем проведенное исследование вносит вклад в теорию вопроса за счёт выделения рефлексивного компонента как самостоятельного и обязательного элемента структуры социальной активности, разработки интегративной модели, объединяющей когнитивную, ценностную, деятельностную и рефлексивную сферы личности старшеклассника, а также создания и апробации конкретной программы «Пульс добра» с подробным описанием содержания, этапов и форм работы. Разработанная модель и программа доказали свою эффективность как инструмент целенаправленного формирования социальной активности: в экспериментальной группе многократно сократилось число старшеклассников с низким уровнем и значительно увеличилась доля волонтеров с высоким уровнем по всем критериям (познавательному, эмпатийному, мотивационно-операциональному, рефлексивно-самооценочному).

Выводы. Представленная в статье теоретическая модель формирования социальной активности старшеклассников, включающая когнитивный, аксиологический, деятельностный и рефлексивный компоненты, подтвердила свою состоятельность в ходе опытно-экспериментальной работы. Реализация авторской программы «Пульс добра» в организациях дополнительного образования привела к статистически значимому повышению уровня социальной активности старшеклассников в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (U-критерий Манна-Уитни, $\rho \leq 0,01$), особенно выраженному по деятельностному и аксиологическому компонентам. Таким образом, эффективность предложенной модели доказана, что позволяет тиражировать программу как значимую её составляющую для использования в системе дополнительного образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с подготовкой педагогов дополнительного образования к организации волонтерской деятельности, а также с адаптацией разработанной модели для младших подростков (14-15 лет) и для студентов СПО и вузов.

Литература:

1. Ануфриев, Е.А. Социальная роль и активность личности / Е.А. Ануфриев. – Москва: Просвещение, 1971. – 234 с.

2. Бережная, И.Ф. Содержание категории «социальная активность» в психологии и педагогике / И.Ф. Бережная, А.О. Зыкова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Воронеж, 2012. – Т. 8. – № 10.2. – С. 171-177

3. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

4. Ковтуненко, Л.В. Формирование социальной активности старшеклассников в волонтерской деятельности как актуальная задача организаций дополнительного образования / Л.В. Ковтуненко, Л.А. Шкурина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2025. – № 4. – С. 15-18

5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/ (дата обращения: 26.03.2026)

6. Костюченко, М.О. Развитие социальной активности студентов в воспитательном процессе вуза (на примере

волонтерской деятельности): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.О. Костюченко. – Воронеж, 2017. – 24 с.
7. Мальковская, Т.Н. Социальная активность старшеклассников / Т.Н. Мальковская. – Москва: Педагогика, 1988. – 144 с.
8. Распоряжение Правительства РФ от 25 декабря 2025 г. № 4064-р «Об утверждении Концепции содействия развитию добровольческой (волонтерской) деятельности в РФ до 2030 года». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413270502/ (дата обращения: 26.03.2026)
9. Семенова, Е.Г. Развитие социальной активности подростков в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Семенова. – Челябинск, 2010. – 24 с.
10. Ситаров, В.А. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4. – С. 160-164
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (дата обращения: 26.03.2026)

Педагогика

УДК 002.6.01/.09
магистрант 1 курса Коломыцева Анна Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Грушевская Наталия Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Матвеева Анастасия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ДОКУМЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Статья позволяет ознакомиться с непрерывной цифровизацией и трансформацией информационно цифровых технологий в образовательных процессах. На примере управления качеством документационного обеспечения образовательных организаций высшего образования. И выполнение основного объема деятельности организации, которые осуществляются благодаря цифровым материалам. Предметом исследовательского интереса автор рассматривает особенности современных цифровых технологий. Они стали основой цифровизации системы государственного управления образовательных организаций в профессиональной деятельности. Мы можем наблюдать, что база уже имеющихся точек автоматизированного процесса информационных технологий уже имеют хороший фундамент для рабочей деятельности. И благодаря этому широкому сбору данных мы уже можем использовать автоматизированный процесс в базах данных и в административных метаданных образовательной организации и системах государственного управления. В статье будет показано, что документы, которые созданы благодаря информационным технологиям могут использоваться для создания как печатного шаблона документа, так и цифрового материала. И в дальнейшем документы могут быть использованы в работе как результат конвертирования нецифровых (бумажных) документационных материалов управления. Качеством документационного обеспечения управления в образовательной организации является система, которая представляет много уровней управления и имеет обратную связь между архивными данными.
Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровизация, современные цифровые технологии, непрерывное совершенствование, управление качеством информационно – управляющей системой.
Annotation. The article allows you to get acquainted with the continuous digitalization and transformation of information and digital technologies in educational processes. Using the example of quality management of documentation support for educational institutions of higher education. And the implementation of the main scope of the organization is activities, which are carried out thanks to digital materials. The author considers the features of modern digital technologies as a subject of research interest. They have become the basis for the digitalization of the public administration system of educational organizations and professional activities. We can observe that the base of already existing points of the automated information technology process already has a good foundation for work activities. And thanks to this extensive data collection, we can already use an automated process in databases and in the administrative metadata of an educational organization and public administration systems. The article will show that documents that have been created thanks to information technology can be used to create both a printed document template and digital material. And in the future, the documents can be used in the work as a result of converting non-digital (paper) documentation materials for quality management. Documentation management in an educational organization is a system that represents many levels of management and has feedback between archived data.
Key words: digital transformation, digitalization, modern digital technologies, continuous improvement, quality management of information management system.

Введение. Главными критериями успеха в цифровой трансформации, информатизации образовательной организации стали профессиональное управление, необходимо уметь обеспечить быструю рабочую деятельность, реализовывать непрерывную работу с информационным носителем и в совершенстве организовывать процессы управления. В XXI веке мы должны знать все операции цифровых систем и их воссоздание на основе интеграции современных информационных технологий также мы можем наблюдать создание информационной системы, которая становится незаменимым инструментом в коллективной работе вуза, также информационные технологии обеспечивают достижение поставленных стратегических целей и развитие образовательных организаций.

В основе современного управления, базировавшегося на информационно-коммуникационных методах, которые сегодня являются основным комплексом технологий управления. Эти технологии формируют данные о внутренней и внешней среде образовательной организации, также они представляют результаты их аналитической обработки, и рекомендации по вариантам управленческих решений. Информационные технологии позволяют обеспечить создание и применение информационной базы в процессе деятельности образовательной организации.

Внедрение и совершенствование информационных технологий невозможно без поддержки на государственном уровне. Эту задачу реализуют специальные государственные программы информатизации и национальные проекты цифровизации. В нынешнюю эру цифровизации трансформации в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 21 июля

2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [5].

В современных образовательных организациях обмен данными происходит в сфере естественных цифровых коммуникационных связей: между людьми, между человеком и современными информационными технологиями, между компьютером и человеком, а также между цифровыми и информационными машинами. Этот многообразный спектр взаимодействий поддерживается и реализуется разнообразными коммуникационными инструментами, каждый из которых обладает специфическими чертами, и которые непосредственно касаются способов передачи, восприятия и обработки данных.

Изложение основного материала статьи. К настоящему времени нам уже известно множество систем для электронного документооборота, которые активно внедряются в организационные процессы документационного обеспечения управления.

Сейчас подавляющим большинством являются большие программные системы, которые являются распределенными. В такой распределенной системе обработка и вычисление данных распределяется не на единственном компьютере, а распределена между несколькими децентрализованными цифровыми машинами. Когда происходит проектирование, разработка распределенных систем, следует учитывать некоторые характерные особенности.

Распределенным системам присущи шесть основных свойств:

- общий доступ к ресурсам (с использованием пользовательского пароля);
- свойство открытости доступа для пользователя;
- возможность параллельной работы пользователей;
- способность к масштабированию;
- устойчивость к сбоям;
- обеспечение прозрачности.

По суждению Л.Н. Варламовой, в многозначительных условиях для каждого образовательного учреждения имеется электронный формат данных, который недавно внедрен в структуру управления и используется как непрерывная цифровая трансформация для каждодневного создания и получения цифровых документов, которые используются как организация информационно правовых обязательств в деятельности вуза [2]. Цифровой объект как процесс усовершенствования рабочей деятельности организации, имеет возможность пользоваться уже существующими в вузе современными информационными внутренними системными данными. Цифровая система взаимосвязанных элементов имеет трансформацию, которая может представлять закономерный набор электронных единиц. Для вузов очень важно постоянное обеспечение цифровыми технологиями и также необходимо регулярное совершенствование архивных метаданных вуза, непрерывное повышение внутренних организационных процессов и целевых показателей деятельности учебного заведения.

Для эффективного управления образовательной организацией требуется использование информационно-технологических методов, которые базируются на комплексном информационном обеспечении. Это обеспечение предоставляет руководителям структурных подразделений информацию, которая необходима для координации производственного процесса в образовательной организации. Именно подобная информация поступает с помощью разнообразных цифровых технологий и информационных систем управления деятельностью образовательной организации.

Современные технологические ресурсы используют объемный сбор архивов, для того чтобы получить информацию обновленного качества о состоянии какого-либо объекта, предмета нужен расширенный поиск. Цифровыми и техническими инструментами для осуществления информационных процедур являются специальные информационные системы. В соответствии с утверждением автора В.П. Бауэра, мы можем отметить, что для повышения производительности и оперативности работы всех структурных подразделений в образовательной организации необходимо наладить информационные и технические средства для работы с данными [1].

Благодаря появлению технических средств «электронных почтовых носителей» программного ресурса, который имеет специально вычислительные системы и в них заложена информация, которую сотрудники образовательной организации могут применять в рабочей деятельности. Еще в этих программах может быть заложена методика электронной базы данных, что очень удобно использовать с безбумажной технологией работы. Суть данной технологии заключается в том, что информационные потоки и массивы данных (файлы) переносятся на бумажный носитель лишь в строго определенных случаях, которые связаны в основном с подготовкой к процедурам формирования и представлением как отдельными структурными подразделениями, так и всей образовательной организации в целом официальных итоговых отчетов и документов.

Согласно ГОСТ Р 7.0.83-2013 электронный документ – документ в цифровой форме для использования которого необходимы средства вычислительной техники или иные специализированные устройства для воспроизведения текста, звука, изображения [3].

По сравнению с бумажными документами, цифровой формат документов имеет ряд важных преимуществ:

1. Позволяет быстро искать фрагменты текста документа по ключевым словам.
2. Электронный документ не подвержен физическому износу по истечению времени.
3. Кроме того, такие документы легче интегрировать в компьютерных системах.
4. Оцифрованный документ имеет меньше трудозатрат на исправление, копирование и перевод.

Сейчас в образовательных организациях основная часть документов создается прямо в электронном формате, а бумажные документы переводятся в электронный вид с помощью оцифровки и сканирования.

Также современные цифровые технологии дают возможность организовать совместную деятельность по созданию, формированию и согласованию документов между сотрудниками структурных подразделений.

Под совместной деятельностью сотрудников структурных подразделений мы можем понимать как работу, в которой принимают участие несколько сотрудников в создании и согласовании одного документа или набора документов. Сотрудники образовательной организации имеют возможность одновременно исправлять документ, совместно документ редактировать и также ставить пометку о согласовании документа в условиях структурированного рабочего дня. Таким же образом они могут совместно редактировать электронный документ (это является разновидностью коллективной работы отделов) предполагает одновременную работу с документами между структурными подразделениями образовательной организации.

Развитие и совершенствование информационно-цифровых технологий и создание электронной документации послужило основой для развития электронного документооборота.

Сотрудники образовательных организаций в основном сейчас в наше время создают большинство электронных документов на электронном носителе. Те же документы на бумажных носителях, часто проходят процесс оцифровке.

В. Ф. Янковая отмечает, что система электронного документооборота – это вся организационно-цифровая система, которая позволяет обеспечивать процесс создания, управления, и распространения электронной документации в компьютере, а также возможен контроль над большими потоками документации в организации [6].

Главными задачами внедрения электронного документооборота и совершенствования современных цифровых отношений выделяется:

– эффективное накопление и создание информации, систематизации и мгновенного доступа к базам данным организации;

– увеличение результата текущей деятельности всех сотрудников образовательной организации;

– уменьшение объема бумажных документов в структурных подразделениях образовательной организации что приводит к экономии ресурсов за счет снижения затрат на управления и обработку документов;

– также исключается потребность в архивировании документации, и упрощения архивации и хранение бумаг благодаря созданию электронного архива.

Мы можем рассмотреть появившиеся на российском рынке следующие информационные системы. Каждая из этих систем обладает хорошей работой и серьезным списком успешных проектов по внедрению:

– «Эффект-Офис»;
– «Евфрат»;
– «БОСС-Референт»;
– «МАХ»
– «1С:Документооборот 8».

Программа «БОСС-Референт» входит в категорию информационно-системных программ, которые ориентированы на поддержку управленческий процессов организации. Данная программная платформа позволяет организовать совместную рабочую деятельность и создает внутри организации единую информационную пространственную среду, которая может охватывать работу всех сотрудников на своих рабочих местах. Главной отличительной особенностью данной системы является то, что, кроме автоматизации главных процессов документационного обеспечения организации, эта программа дополнительно предоставляет такие функции, как контроль за исполнением документов, учет материальных ценностей, обслуживание внутренних и внешних объектов, проведение электронных конференций.

«Евфрат» является несложным цифровым хранилищем (электронный архив), которое оснащено базовыми функциями контроля и отслеживания тех или иных документов. «Евфрат» разработана в парадигме «рабочего стола», где используются папки. Все документы распределяются по папкам, которые при этом имеют любую глубину их вложенности. «Евфрат» не имеет собственного файлового хранилища эта программа хранит ссылки на файлы или ссылку на страницу в интернете.

«Эффект-Офис» включает в себя электронный архив, инструменты описания организационной структуры предприятия, разграниченный доступ по ролевому принципу, и также устройство перемещения документов. Главная функция данной программы – это электронный архив, который оснащен возможностью поиска данных.

Программный продукт «1С:Документооборот 8» дает возможность:

– Наладить работу сотрудников с документацией, предотвращая возможность потери актуальных версий или фрагментов при одновременном редактировании документа;

– Уменьшить время на поиск нужных документов или информации и общую длительность рабочего времени коллективной обработки документов;

– Улучшить качество готовых документов или проектов документов за счет разрешению множества спорных вопросов и систематизации работы пользователей данной программы.

Также мы можем заметить, что программа «1С:Документооборот8» дает возможность комплексно автоматизировать процесс управления документами:

– обеспечивает централизованное и защищенное хранение базы данных образовательной организации;
– быстрый доступ к документу в соответствии с правами пользователя;
– возможность просмотра электронного образца документа и быстрое внесение изменений в нужный документ;
– работа с электронными документами любых форматов и типов;
– простой поиск по тексту документа с учетом его содержания;
– совместная работа сотрудников с возможностью оформления и согласования, утверждения, а также и контроля документов;
– настраиваемое движение документов по каждому виду в отдельности.

Государственная информационная система МАХ представляет собой цифровую платформу, которая создана для защищенного электронного документооборота и может поддерживать такие файлы документов как (презентации, документы личного характера, отчеты, фотографии, видеозаписи лекций) и также в этой программой системе можно обмениваться голосовыми сообщениями и обычными внутри образовательной сферы вуза. Эта система нацелена на обеспечение простого электронного взаимодействия документов между гражданами и государственными учебными заведениями, а также на предоставление муниципальных услуг в цифровом формате. Главной задачей внедрения МАХ является формирование надежного и юридически обязывающего канала коммуникации. Среди доступных функций данной платформы мы можем увидеть возможность организации как личных, так и групповых чатов для коммуникации со студентами и сотрудниками вуза.

Мы можем выделить главные преимущества электронного документооборота:

– легкое внесение исправлений в документ;
– применение заранее подготовленных шаблонных форм документа;
– быстрая передача информации большому количеству получателей;
– эффективный контроль документов от постороннего вмешательства, и строгий доступ сотрудников к данным организации.

Выводы. Основываясь на проведенном анализе, мы можем утверждать, что выбор конкретной цифровой программы, необходим для выполнения конкретной функции в рамках образовательной организации, выбор должен осуществляться на основе анализа и последовательного изучения цифровой платформы.

В зависимости от масштаба внедрения информационно-цифровых технологий и организации деятельности по ее запуску и также установление потребности в программных средствах может осуществляться на основе личной оценки руководства (с возможным привлечением и консультацией эксперта) без документального оформления, либо через данные, которые досконально проанализировали и подготовили люди соприкасающиеся с программами и на основе этого уже создают ряд документов с будущим составлением главного документа для прикрепления в отчет о использующейся программы.

Успешное внедрение современных информационно-цифровых технологий в образовательные организации в будущем будет зависеть от ее способности адаптироваться к быстро растущему техническому прогрессу и стремительно меняющемуся миру в сторону технократического пути развития, человек все больше внедряет цифровые технологии и

поддерживает атмосферу постоянного обучения информационно-цифровым технологиям и развития информационно образовательных платформ.

Литература:

1. Бауэр, В.П. Проблемы на пути создания унифицированной цифровой платформы цифровой экономики / В.П. Бауэр // Вестник Российской академии естественных наук. – 2017. – № 67. – С. 32-40

2. Варламова, Л.Н. Стандартизация как элемент развития нормативной базы информационно-документационного обеспечения управления / Л.Н. Варламова отв. ред. А.Ю. Конькова // Управление документацией: прошлое, настоящее, будущее: материалы III Международной научно-практической конференции /. – Москва: ТЕРМИКА.РУ, 2017. – С. 45-56

3. ГОСТ Р 7.0.8-2013. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения: утвержден приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 17 октября 2013 г. № 1185-ст: дата введения 1 марта 2014 г. – Москва: Стандартинформ, 2019. – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 10.03.2026)

4. Певнева, А.Г. Методы оптимизации: учебное пособие / А.Г. Певнева, М.Е. Калинкина. – Санкт-Петербург, 2020. – 46 с.

5. Российская Федерация. Указ о национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: утв. Указом Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 № 204 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2018. – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 15.02.2026)

6. Янковая, В.Ф. Нормативное регулирование архивного хранения электронных документов в организациях / В.Ф. Янковая // Отечественные архивы. – 2022. – № 1. – С. 40-49

Педагогика

УДК 37.032

старший преподаватель Кононыхина Ольга Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск)

ВЛИЯНИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния автономии студента на результаты обучения в вузе в контексте компетентностного подхода и задач формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Особое внимание уделено стилю межличностной коммуникации преподавателя, поскольку именно он может поддерживать самостоятельность студента либо, напротив, усиливать внешнее регулирование учебной деятельности. В статье обосновано, что поддержка автономии способствует более осознанному участию студентов в образовательном процессе, развитию ответственности и повышению учебной вовлеченности. Эмпирическая часть исследования выполнена на основе анонимного анкетирования 238 студентов первого курса технического университета в возрасте от 17 до 23 лет. Для оценки исследуемых параметров использованы шкалы Лайкерта, показатели удовлетворенности базовых психологических потребностей, шкалы внутренней мотивации и опросник PHQ-4 для выявления симптомов тревоги и депрессии. Полученные данные показывают, что поддержка автономии положительно связана с удовлетворенностью студентов автономией, компетентностью и межличностными отношениями. Установлено, что удовлетворение указанных психологических потребностей повышает внутреннюю мотивацию, которая, в свою очередь, соотносится со снижением выраженности депрессивных симптомов. Результаты исследования подтверждают значимость преподавателя как субъекта, создающего благоприятную образовательную среду и условия для личностного развития студентов. Сделан вывод о необходимости целенаправленного применения педагогических стратегий, поддерживающих самостоятельность, инициативу, командное взаимодействие и осознание студентами собственной компетентности. Практическая значимость статьи состоит в возможности использования полученных выводов при организации учебной коммуникации, адаптации первокурсников и проектировании психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе.

Ключевые слова: автономия, теория самоопределения, компетентность, межличностная коммуникация, психологическое благополучие.

Annotation. This article examines the impact of student autonomy on academic performance at a university within the context of a competency-based approach and the objectives of developing the professional competence of future specialists. Particular attention is paid to the instructor's interpersonal communication style, as it is they who can support student independence or, conversely, enhance external regulation of learning activities. The article substantiates that supporting autonomy promotes students' more conscious participation in the educational process, the development of responsibility, and increased academic engagement. The empirical part of the study was based on an anonymous survey of 238 first-year students at a technical university aged 17 to 23 years. Likert scales, basic psychological needs satisfaction indicators, intrinsic motivation scales, and the PHQ-4 questionnaire for identifying symptoms of anxiety and depression were used to assess the parameters under study. The data obtained show that autonomy support is positively associated with students' satisfaction with autonomy, competence, and interpersonal relationships. Satisfaction of these psychological needs was found to increase intrinsic motivation, which, in turn, is associated with a decrease in the severity of depressive symptoms. The study's results confirm the importance of the teacher as a provider of a favorable educational environment and conditions for students' personal development. A conclusion is drawn regarding the need for targeted pedagogical strategies that support students' independence, initiative, teamwork, and self-awareness. The practical significance of the article lies in the potential application of these findings in organizing educational communication, adapting first-year students, and designing psychological and pedagogical support for students at the university.

Key words: autonomy, theory of self-determination, competency, interpersonal communication, students’ psychological well-being.

Введение. Компетентностный подход, применяемый в организациях высшего образования, предусматривает обеспечение не только высококачественного обучения, но и воспитания личности специалиста с необходимыми профессиональными и личностными качествами. Анализ многочисленных подходов к структуре профессиональной компетентности позволяет сформулировать ее обобщенную структуру профессиональной. К этим компонентам относятся: когнитивный, предполагающий наличие специально-профессиональных знаний в определённой области; мотивационно-ценностный, предполагающий готовность к осуществлению профессиональной деятельности, мотивированность на её осуществление, принятие значимости профессиональной деятельности на уровне ценностей и смыслов; поведенческий, предполагающий результативность (успешность) профессиональной деятельности, её реализацию на уровне умений и

навыков; рефлексивный, предполагающий самооценку результатов профессиональной деятельности и потребность в саморазвитии и самореализации в ней [17, С. 192].

Изложение основного материала статьи. Мотивация и рефлексия являются основными двигателями в любой деятельности, а также в саморазвитии и самореализации. Саморазвитие и самореализация невозможны без позитивного психологического состояния. Перед вузами стоит новая задача: подготовка специалистов с положительными психологическими качествами. Исследования подтверждают взаимосвязь позитивного психологического состояния с внутренней мотивацией, вовлеченностью в учебу и хорошими конечными результатами [10, С. 70]. Позитивное психологическое состояние улучшает способность успешно продвигаться и завершать обучение своевременно и тем самым влиять на производственный сектор, который требует компетентных специалистов с высокой способностью к адаптации и преодолению трудностей в сложных современных условиях [11, С. 53]. Однако, отечественные и зарубежные исследователи отмечают увеличение случаев нарушения психического здоровья в студенческой среде [1, С. 22; 5, С. 86; 20].

Проблема психического здоровья в сфере высшего образования влияет на такие виды учебной деятельности как посещаемость, успеваемость, вовлеченность и завершение учебы. Примерно каждый пятый первокурсник страдает психическим расстройством, которое связано со снижением успеваемости, дальнейшим ухудшением роли и увеличением числа отчислений из вуза [8, С. 95]. Депрессия является одним из наиболее распространенных состояний психического здоровья среди этой группы населения во всех странах. Например, более половины студентов государственных университетов США страдают депрессией и тревогой [21]. Их симптомы могут сохраняться долгое время и существенно повлиять на успешность обучения в университете, на межличностные отношения и жизнь студентов. Учитывая этот тревожный аспект психического здоровья студентов, перед педагогами и психологами стоит задача найти средства уменьшения его негативного влияния. С этой целью, теория самоопределения (ТС) как модель, направленная на анализ человеческого поведения, является ключевым ресурсом для анализа мотивационных процессов.

Согласно теории самоопределения, внутренняя мотивация обучающегося связана с удовлетворением базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и межличностных отношениях [14, С. 128; 15, С. 61]. Автономия предполагает возможность выбора и самостоятельного определения учебных действий; компетентность связана с уверенностью в способности выполнять образовательные задачи; межличностные отношения отражают потребность студента в поддержке и включённости в учебную группу [2; 16]. При удовлетворении этих потребностей возрастает внутренняя мотивация, что положительно сказывается на учебной деятельности и психологическом благополучии обучающегося.

В образовательной организации стиль взаимодействия преподавателя со своими студентами является центральным компонентом теории самоопределения, поскольку стиль межличностного общения может влиять на мотивацию студентов. Стиль общения может поддерживать или не удовлетворять их внутренние психологические потребности. Когда эти потребности удовлетворяются, у студентов повышается внутренняя мотивация, они лучше усваивают учебный материал, показывают более высокие результаты обучения, и, следовательно, более низкий уровень отчислений из университета. Преподаватели могут способствовать позитивному и адаптивному поведению своих студентов. При стиле взаимодействия, поддерживающем внутреннюю мотивацию и автономию, студенты имеют больше возможностей проявлять инициативу и выполнять роль лидера команды. При удовлетворении внутренних психических потребностей, как следствие, развивается внутренняя (автономная) мотивации, что является ключевым фактором академического успеха и психического благополучия. Таким образом, при удовлетворении внутренних психических потребностей студентов (свобода выбора действий, осознание своей способности выполнить задачу и пр.) преподаватели, смягчая строгое регулирование, позволяют свободу выбора, способствуют осознанию компетентности и помогают улучшению взаимоотношений с другими людьми. Когда, наоборот, преподаватели применяют стиль управления, основанный на давлении на студентов, что не способствует повышению удовлетворенности их потребностей, наблюдается усиление демотивации и может привести к действиям, вызванным страхом наказания или чувством стыда, что приведет к снижению ответственности, потере инициативы и низким результатам обучения [6, С. 45].

Подобно тому, как преподаватель является социальным фактором, который может способствовать повышению уровня внутренней мотивации, индивидуальные свойства личности студента могут способствовать или препятствовать их внутренней (автономной) мотивации. Исследования подчеркивают роль личностных качеств в образовательном процессе, влияющих на формировании мотивации, таких как темперамент, направленность и характер студента. Эти личностные качества студентов накладываются на стиль межличностного общения преподавателя и должны приниматься во внимание, поскольку они могут улучшить внутреннюю мотивацию, повысить результаты обучения и улучшить психическое благополучие студента [13, С. 396].

Многие студенты-первокурсники испытывают стрессы, которые влияют на их адаптацию и благополучие. Около пятой части страдают каким-либо психическим расстройством [3, С. 15]. Поступление в университет представляет собой этап постоянных психосоциальных изменений, при котором появление тревожных и депрессивных симптомов является частым явлением и способствуют усугублению предыдущих проблем с психическим здоровьем [12, С. 60]. У студентов университетов наблюдается все более высокий уровень проблем с психическим здоровьем. Депрессия является одной из наиболее распространенных проблем в этой группе населения и представляет собой один из личностных факторов, влияющих на их благополучие, что препятствует развитию их академической успеваемости. В исследованиях отмечается, что около 42,7% студентов чувствуют себя слишком подавленными, чтобы нормально учиться [18, С. 277]. По этой причине особенно важно относиться внимательно к симптомам депрессии, поскольку они связаны с другими проблемами, такими, как самоубийство, зависимость и расстройства пищевого поведения [4, С. 25]. Например, в 2018 году 20% студентов колледжей, подростков и молодых людей в США имели склонность к суициду, что составляет группу с самым высоким процентом в США [21].

Депрессивные симптомы среди студентов вузов и колледжей выше, чем у взрослого населения, и выше, чем у их сверстников, не посещающих образовательное учреждение. Эта проблема может сохраняться на протяжении нескольких лет. Многие студенты, указавшие на проблемы с психическим здоровьем в начале своего обучения, указывают, что они сохраняются и через два года [3, С. 14; 19, С. 40].

Настоящее исследование подчеркивает важность роли преподавателя в успешности учебной деятельности студентов и поддержки их психического здоровья. Оно направлено на изучение взаимосвязи между межличностным стилем общения преподавателя с целью поддержки автономии студента, удовлетворения внутренних психических потребностей студента, повышения внутренней (автономной) мотивации и уменьшения депрессивных симптомов студентов университета.

Для проведения исследования использовался метод анонимного анкетирования. Студенты принимали участие в исследовании добровольно и анонимно, что обеспечивало их честные и искренние ответы. Выборка состояла из 238 студентов технического университета из групп первого курса разных направлений подготовки в возрасте от 17 до 23 лет. Чтобы измерить, насколько межличностный стиль общения преподавателя способствует поддержке автономии студента

использовалась шкала Лайкерта от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен) [9, С. 90]. Надежность, измеренная с помощью индексов альфа и омега, составила 0,94.

Для исследования удовлетворенности основных психологических потребностей использовалась анкета из 15 пунктов, относящихся к компетентности (например, «я чувствую, что выполняю задания правильно»), к автономии (например, «Я обычно чувствую себя свободным выражать свое мнение»), и для оценки отношений с другими (например, «Мне комфортно с людьми, с которыми я общаюсь»). Ответы были установлены по шкале Лайкерта от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен). Удовлетворение основных психологических потребностей в этой выборке, измеренное с помощью индексов шкалы, составила 0,93 для компетентности и уверенности в своих знаниях и умениях, 0,92 для автономии и 0,93 для измерения комфортности отношений с другими людьми.

Для измерения внутренней (автономной) мотивации студентов использовались шкалы внутренней мотивации: знания, результаты и стимулы. Измерения состояли из четырех пунктов каждое, например, «Почему вы изучаете этот предмет?», ответ «Ради удовольствия, которое я испытываю, расширяя свои знания по темам, которые меня интересуют»). Варианты ответов варьировались по шкале Лайкерта от 1 (полностью не согласен) до 7 (полностью согласен). Результаты измерений составили 0,92 для знаний, 0,92 для результатов, 0,95 для стимулирования и 0,81 и 0,79 для итоговой мотивации.

Для измерения депрессивных симптомов студентов использовался опросник PHQ-4 [7]. Инструмент включает четыре пункта и позволяет оценить выраженность симптомов тревоги и депрессии за последние две недели по шкале от 0 до 3. Первые два пункта связаны с признаками депрессии, последние два – с проявлениями тревоги. Краткость методики делает её пригодной для использования в условиях ограниченного времени при массовом анкетировании студентов.

Обнаружены значимые взаимосвязи между переменными модели, а стандартизированные коэффициенты показывают, что поддержка автономии положительно влияет на удовлетворенность студента автономией ($\beta = 0{,}622$), компетентностью (уверенность в своих знаниях) ($\beta = 0{,}419$) и межличностными отношениями ($\beta = 0{,}648$). Кроме того, удовлетворенность автономией ($\beta = 0{,}488$), компетентностью ($\beta = 0{,}338$) и межличностными отношениями ($\beta = 0{,}175$) повышает внутреннюю (автономную) мотивацию, а это, в свою очередь, снижает депрессию ($\beta = -0{,}149$). Эти результаты показывают, что поддержка автономии (самостоятельности) приводит к повышению внутренней мотивации, а также удовлетворенности студента своей автономией, то есть, возможность иметь свободу выбора, удовлетворенность своими знаниями (компетентностью), удовлетворенность межличностными отношениями являются важными факторами, влияющими на снижение депрессивных симптомов студентов и результаты обучения.

Полученные результаты подтверждают, что межличностный стиль преподавателя влияет на автономию студента через удовлетворение базовых психологических потребностей. Поддержка выбора, признание учебной инициативы и создание позитивных отношений в группе способствуют росту внутренней мотивации, а также снижению выраженности депрессивных симптомов. Следовательно, преподаватель выступает не только организатором учебной деятельности, но и значимым участником формирования психологически благоприятной образовательной среды.

Выводы. С педагогической точки зрения, данное исследование подчеркивает важность реализации стратегий по повышению мотивации студентов и консолидации факторов, влияющих на их психологическое благополучие. Когда студентам разрешено принимать решения, поощряется активное участие в командной работе, а также руководство студентами в их учебном процессе направлено на повышение внутренней мотивации, это положительно сказывается на результатах обучения. Важно учитывать тот факт, что плотный график и напряженная непрерывная учебная деятельность влияет на успеваемость студентов. Следовательно, еще одна проблема заключается в том, что для улучшения межличностного стиля поддержки автономии преподавателем образовательная среда вуза должна быть адекватной и благоприятной как для студента, так и для преподавателя.

В связи с тем, что в настоящее время образовательная среда вузов строится на основе цифровых технологий, эффективная онлайн коммуникация в цифровой среде приобретает все большее значение [22]. Данная проблема требует дальнейшего исследования.

Литература:

1. Балышева, А.Е. Роль физической активности в снижении стресса и улучшении психического здоровья студентов / А.Е. Балышева // Студенческий вестник. – 2024. – № 23. – С. 21-22
2. Башкирцева, А.В. Влияние характера межличностных отношений в группе на мотивацию учебной деятельности студентов / А.В. Башкирцева // Профессиональные компетенции в современной психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2024. – С. 16-18
3. Бухановская, О.А. Состояние психического здоровья и меры профилактики формирования психических расстройств у студентов медицинского и технического вузов / О.А. Бухановская, Н.К. Демчева // Психическое здоровье. – 2020. – № 11. – С. 9-17
4. Гаджиева, М.Т. Отношение студентов к суициду в подростковой среде / М.Т. Гаджиева, И.Н. Тронина // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – 2022. – Т. 1. – С. 20-27
5. Гордиенко, Т.И. Индивидуальная мера выраженности адаптированности студентов первого курса к вузу как предиктор риска отчисления / Т.И. Гордиенко // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 6. – 86 с.
6. Загоскина, И.В. Причины возникновения демотивации у учащихся в процессе изучения английского языка как иностранного / И.В. Загоскина, Т.Н. Коротенко // Инновации в образовании. – 2022. – № 11. – С. 40-47
7. Золотарева, А.А. Скрининг тревоги и депрессии в общей популяции: адаптация Patient Health Questionnaire-4 в России / А.А. Золотарева, В.Ю. Костенко, А.А. Лебедева, М.А. Чумакова // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 2024. – Т. 58. – № 2. – С. 45-54
8. Караваева, Л.П. Факторы субъективного благополучия учащихся: актуальные исследования / Л.П. Караваева, Л.В. Тарасова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8. – С. 90-97
9. Квон, Г.М. Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся / Г.М. Квон, В.Б. Вакс, О.Г. Поздеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 11. – С. 84-96. – URL: http://e-koncept.ru/2018/181086.htm (дата обращения: 27.04.2026)
10. Котовская, С.В. Субъективное благополучие как составляющая психического здоровья современной молодежи / С.В. Котовская // International Journal of Medicine and Psychology. – 2022. – Т. 5. – № 8. – С. 64-70
11. Крук, В.М. Психологические особенности овладения специалистом технологией саморегуляции в рамках обеспечения профессиональной надежности / В.М. Крук, А.Ю. Федотов // Психология обучения. – 2021. – № 2. – С. 47-54
12. Оленко, Е.С. Влияние острого стресса на психофизиологическую адаптацию студентов-первокурсников / Е.С. Оленко, Е.В. Фомина, В.Ф. Киричук [и др.] // Технологии живых систем. – 2021. – Т. 18. – № 4. – С. 56-64
13. Рыбников, С.В. Влияние личностной тревожности на мотивацию достижения успеха у мужчин и женщин раннего зрелого возраста / С.В. Рыбников, А.А. Зайцева // Инновации. Наука. Образование. – 2023. – № 72. – С. 392-400

14. Сабаева, А.М. Особенности и основные направления процесса формирования потребностей здорового образа жизни современных студентов / А.М. Сабаева // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 2. – С. 126-131

15. Саукова, Е.В. Теоретические подходы к понятию «самоопределение» в психологии / Е.В. Саукова, А.А. Самсоненко // Молодой ученый. – 2020. – № 39(329). – С. 60-62

16. Сигунова, П.Ю. Понятие самостоятельности в психолого-педагогической литературе: соотношение понятий учебная автономия, познавательная, учебная, образовательная самостоятельность, самостоятельная деятельность / П.Ю. Сигунова // Интернаука. – 2023. – № 46-3(316). – С. 7-12

17. Симонов, Н.В. Сущность и структура профессиональной компетентности: анализ подходов и определение понятий / Н.В. Симонов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 1(64). – С. 168-192

18. Толмачев, Д.А. Анализ уровня депрессии у студентов первого курса / Д.А. Толмачев, Н.Н. Мингазова, Л.Д. Галеева // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сборник материалов XXIII Международной научно-практической конференции. – Москва, 2024. – С. 276-279

19. Цветкова, О.А. К вопросу о базовых потребностях в психологии здоровья / О.А. Цветкова, О.В. Волкова // Психолог. – 2021. – № 3. – С. 34-45

20. Levine, S.L. Unhappy or unsatisfied: distinguishing the role of negative affect and need frustration in depressive symptoms over the academic year and during the COVID-19 pandemic / S.L. Levine, C.J. Brabander, A.M. Moore [et al.] // Motivation and Emotion. – 2022. – Vol. 46. – P. 126-136. – DOI: 10.1007/s11031-021-09920-3

21. Limone, P. Factors That Predispose Undergraduates to Mental Issues: A Cumulative Literature Review for Future Research Perspectives / P. Limone, G.A. Toto // Frontiers in Public Health. – 2022. – Vol. 10. – DOI: 10.3389/fpubh.2022.831349

22. Zubkov, A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic / A. Zubkov // Education Sciences. – 2023. – Vol. 13. – № 10. – 1010 p. – DOI: 10.3390/educsci13101010

УДК 37.016:614.8

кандидат медицинских наук, доцент Корнева Ирина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
доктор биологических наук, профессор Сафонова Виктория Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОП КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ОБЗР

Аннотация. В статье рассматривается проблемы подготовки педагогических кадров в области безопасности жизнедеятельности и защиты Родины. Актуальность темы обусловлена тем, что в современном мире, стремительно меняющемся под влиянием технологического прогресса и геополитических вызовов, актуальность изучения новых направлений для учителей ОБЗР становится неоспоримой. Освоение таких тем, как принципы устройства и управления беспилотными летательными аппаратами (БПЛА), основы огневой и тактической подготовки, а также алгоритмы оказания первой помощи по стандартам тактической медицины, приобретает первостепенное значение. Для более эффективного использования основных направлений дополнительной общеразвивающей программы с будущими преподавателями ОБЗР была проведена диагностика основных дефицитов в теоретической и практической подготовки, которая и подтвердила необходимость разработки дополнительной программы подготовки «Интеграция теории и практики в решении профессиональных задач в предметной области ОБЗР» направленная на формирование у обучающихся целостной системы знаний и прикладных навыков, необходимых для обеспечения национальной безопасности, защиты личности, общества и государства. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2026-055/1 по теме «Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины».

Ключевые слова: дополнительная общеобразовательная программы, педагогическое сопровождение, профессиональные задачи.

Annotation. The article discusses the problems of training teachers in the field of life safety and homeland protection. The relevance of the topic is due to the fact that in the modern world, which is rapidly changing under the influence of technological progress and geopolitical challenges, the relevance of studying new areas for teachers of the Bachelor's Degree is becoming indisputable. Mastering topics such as the principles of the design and control of unmanned aerial vehicles (UAVs), the basics of fire and tactical training, as well as algorithms for first aid according to tactical medicine standards, is of paramount importance. To make more effective use of the main directions of the additional general development program with future teachers of the OBR, the diagnosis of the main deficits in theoretical and practical training was carried out, which confirmed the need to develop an additional training program «Integration of theory and practice in solving professional problems in the subject area of the OBR» aimed at forming students with a holistic system of knowledge and applied skills necessary for ensuring national security, protection of the individual, society and the state. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-03-2026-055/1 on the topic «Pedagogical support for professional training in the field of Fundamentals of security and protection of the Motherland».

Key words: additional general education programs, pedagogical support, professional tasks.

Введение. В современном мире, стремительно меняющемся под влиянием технологического прогресса и геополитических вызовов, актуальность изучения новых направлений для учителей ОБЗР становится неоспоримой. Освоение таких тем, как принципы устройства и управления беспилотными летательными аппаратами (БПЛА), основы огневой и тактической подготовки, а также алгоритмы оказания первой помощи по стандартам тактической медицины, приобретает первостепенное значение.

БПЛА уже не являются чем-то футуристическим, они активно применяются в различных сферах, от мониторинга и картографии до поисково-спасательных операций и даже в военных конфликтах. Понимание принципов их работы, основ пилотирования и правил безопасности позволит учителям ОБЗР интегрировать эти знания в учебный процесс, готовя учащихся к взаимодействию с современной техникой. Это не только расширит кругозор школьников, но и заложит основы

для будущих профессий [2; 3].

Особое внимание следует уделить огневой и тактической подготовке. В условиях повышенной геополитической напряженности и возможности возникновения локальных конфликтов, владение базовыми навыками обращения с оружием, понимание тактических приемов и основ ведения оборонительных или наступательных действий становится критически важным. Эти знания, представленные в доступной и безопасной форме, помогут сформировать у учащихся ответственное отношение к вопросам безопасности и готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях [5; 6; 9].

Не менее важным является глубокое изучение алгоритмов оказания первой помощи в условиях тактической медицины. Реальные сценарии боевых действий или техногенных катастроф требуют от людей умения быстро и эффективно оказывать помощь раненым, зачастую в условиях ограниченных ресурсов и высокого стресса. Учителя ОБЗР, обладающие такими знаниями, смогут научить подрастающее поколение навыкам, которые помогут спасти жизни – как их собственных, так и жизней окружающих. Это включает в себя навыки остановки критических кровотечений, иммобилизации, распознавания шока и многих других жизненно важных процедур [4; 7].

Изложение основного материала статьи. Для более эффективного использования основных направлений дополнительной общеразвивающей программы с будущими преподавателями ОБЗР была проведена диагностика основных дефицитов в теоретической и практической подготовки. На кафедре БЖФКиМПБЖ была разработана анкета, состоящая из вопросов, посвященных выявлению основных пробелов у студентов-бакалавров в вопросах тактической медицины, характеристики и работе с БПЛА, а также в огневой и строевой подготовке. Была определена выборка обучающихся 4-5 курсов направления подготовки: Физическая культура и безопасность жизнедеятельности, а также Безопасность жизнедеятельности и дополнительное образование (туризм) в количестве 30 человек. Нами были изучены ответы на следующие вопросы по тактической медицине: опишите последовательность действий при оказании первой помощи раненому на поле боя, начиная с момента обнаружения, назовите основные типы кровотечений и методы их остановки с использованием подручных средств, объясните принцип действия и порядок применения кровоостанавливающих жгутов и турникетов, перечислите основные симптомы теплового удара и правила оказания помощи пострадавшему [14].

В теме владение БПЛА вопросы были направлены на изучение следующих вопросов: какие основные типы беспилотных летательных аппаратов вы знаете и в чем заключаются их преимущества и недостатки?; опишите процедуру предполетной подготовки БПЛА, включая проверку всех систем; какие факторы могут повлиять на навигацию и стабильность полета БПЛА, и как их минимизировать?; перечислите основные правила безопасности при эксплуатации БПЛА [15].

В области огневой и тактической подготовки мы задавали следующие вопросы: охарактеризуйте основные элементы строевой подготовки и их значение, в чем заключается принцип ведения боя в составе малых тактических групп и другие [10]. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Изучение дефицитов в теоретической и практической подготовке у обучающихся

Баллы	Тактическая медицина	Владение БПЛА	Огневая и тактическая подготовка
Высокий	10%		20%
Средний	50%	50%	40%
Низкий	30%	30%	20%
Очень низкий	10%	20%	20%

Результаты проведенного анкетирования дали понять, что в области всех данных направлений имеются как обучающиеся имеющие высокие балла в освоении разделов по тактической медицине, огневой и строевой подготовке по 10% и 20% соответственно. Однако же в освоении раздела по владению БПЛА высокий уровень знания и навыков выявлен не был. Средний уровень при изучении трех разделов показали учащиеся 50%, 50% и 40%. Были также зарегистрированы низкий уровень по 30%, 30% и 20%, а также очень низкий уровень показали обучающиеся по разделу тактическая медицина 10%, по разделу владение БПЛА – 20%, и по разделу огневой и тактической подготовке 20% соответственно.

В связи с полученными результатами и актуальности изучения на кафедре БЖФКиМПБЖ ОГПУ была разработана и внедрена дополнительная общеразвивающая общеобразовательная программа «Интеграция теории и практики в решении профессиональных задач в предметной области ОБЗР» направленная на формирование у обучающихся целостной системы знаний и прикладных навыков, необходимых для обеспечения национальной безопасности, защиты личности, общества и государства.

Программа «Интеграция теории и практики в решении профессиональных задач в предметной области ОБЗР» в методическом плане обеспечивает реализацию практико-ориентированного подхода, системность и непрерывность приобретения обучающимися знаний и формирования у них навыков в области системы знаний о принципах устройства и управления беспилотными летательными аппаратами (БПЛА), основах огневой и тактической подготовки, алгоритмах оказания первой помощи (тактической медицины).

Программа обеспечивает формирование у обучающихся чувства ответственности за выполнение поставленной задачи, коллективную безопасность и жизнь окружающих, формирование морально-психологической устойчивости, дисциплинированности и готовности к действиям в экстремальных ситуациях.

В целом дополнительная общеразвивающая общеобразовательная программа «Интеграция теории и практики в решении профессиональных задач в предметной области ОБЗР» направлена на формирование у обучающихся целостной системы знаний и прикладных навыков, необходимых для обеспечения национальной безопасности, защиты личности, общества и государства. Акцент сделан на интеграции теоретических знаний (нормативная база, принципы работы систем) и практических умений (решение ситуационных задач, работа с оборудованием) [1; 8].

Отличительные особенности программы – реализация программы предполагает систему обучающих и развивающих занятий и объединяет в себе три составляющие: теоретические знания, практические умения и развитие эмоционального интеллекта обучающегося. Новизна программы состоит в использовании инновационных форм освоения содержания и обновленной материально-технической базы [11; 12; 16].

Цель программы – формирование профессиональных компетенций и прикладных навыков у обучающихся в области защиты Отечества через интеграцию теоретических знаний и практической деятельности при решении профессиональных задач.

Задачи программы:

1. Обучающие (предметные):

Сформировать систему знаний о принципах устройства и управления беспилотными летательными аппаратами (БПЛА), основах огневой и тактической подготовки, алгоритмах оказания первой помощи (тактической медицины).

Обучить практическим навыкам пилотирования, обращения с оружием, перемещения в тактических группах и эвакуации пострадавших.

Познакомить с нормативно-правовой базой применения БПЛА, оружия и специальных средств.

2. Развивающие (метапредметные):

Развить тактическое мышление и способность принимать решения в условиях ограниченного времени (дефицит времени, стресс-факторы).

Сформировать навыки работы в команде (взаимодействие в группе, управление подразделением, связь и координация).

3. Воспитательные (личностные):

Воспитать чувство ответственности за выполнение поставленной задачи, коллективную безопасность и жизнь окружающих.

Сформировать морально-психологическую устойчивость, дисциплинированность и готовность к действиям в экстремальных ситуациях.

В результате освоения программы обучающийся должен:

Знать: классификацию беспилотных летательных аппаратов (мультироторные, самолётного типа, гибриды), их конструктивные особенности и область применения.Принципы работы основных систем БПЛА: полётный контроллер, регуляторы оборотов, двигатели, телеметрия, навигация (GPS/ГЛОНАСС).Требования нормативно-правовых актов, регулирующих использование воздушного пространства РФ, порядок регистрации БПЛА и ответственность оператора.Устройство, принцип работы и тактико-технические характеристики стрелкового оружия (автомат Калашникова и/или иные образцы, предусмотренные программой).Меры безопасности при обращении с оружием, боеприпасами и имитационными средствами. Принципы тактической медицины, понятие «красной», «жёлтой», «зелёной» зон, алгоритм приоритетов MARCH (Massive hemorrhage, Airway, Respiration, Circulation, Hypothermia) [7].

Уметь: выполнять сборку, настройку и предполётный контроль мультироторного БПЛА (в том числе FPV-системы).Осуществлять запуск, полёт по заданному маршруту и посадку в визуальной зоне видимости (VLI) и с использованием очков/монитора (FPV).Выполнять неполную разборку и сборку оружия, снаряжение магазина, приведение оружия к нормальному бою (на учебном месте).Производить прицельную стрельбу из различных положений (лёжа, с колена, стоя) в статике и в движении с соблюдением мер безопасности [15].

Владеть: Навыками пилотирования БПЛА в режиме FPV на скоростных и точных трассах (в симуляторе и на реальной местности).Навыками обращения с оружием в условиях ограниченного времени и тактической нагрузки (стрельба после перемещения, в составе группы) [13].Опытом участия в тактических учениях (штурм здания, засада, оборона) с применением средств имитации (лазертаг, страйкбол, холостая стрельба).Навыками оказания первой помощи в условиях дефицита времени и воздействия стресс-факторов (тактическая обстановка).Опытом работы в составе медицинского расчёта (звена) при выполнении комплексной ситуационной задачи: от момента ранения до передачи.

Выводы. Анализ существующей ситуации в плане подготовки педагогических кадров в области безопасности и защиты Родины показал, что такая подготовка требует серьезного и обновленного подхода с использованием современных средств подготовки и отработки до автоматизма практических навыков по тактической медицине, огневой и тактической подготовке и навыками владения и управления БПЛА.

Таким образом, включение в программу подготовки учителей ОБЗР вышеперечисленных тем является не просто желательным, а абсолютно необходимым шагом для соответствия современным реалиям и обеспечения должного уровня подготовки учащихся к жизни в сложном и динамичном мире.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Методические указания по дисциплине: «Основы медицинских знаний» / Л.А. Акимова, И.Н. Корнева, Е.Е. Лутовина. – Оренбург, 2020. – 50 с. – URL: https://lib.rucont.ru/efd/717699 (дата обращения: 05.04.2026)

2. Аветисов, А.А. Беспилотные летательные аппараты: учебник / А.А. Аветисов, В.П. Мишин, В.А. Пряхин. – Москва: Издательство МАИ, 2017. – 312 с.

3. Дубровский, В.А. Беспилотные авиационные системы: основы проектирования и применения / В.А. Дубровский, Ю.С. Зайцев, А.В. Кузнецов. – Москва: Машиностроение, 2018. – 450 с.

4. Закоркина, Н.А. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебное пособие / Н.А. Закоркина. – Омск: ОмГПУ, 2019. – 143 с. – ISBN 978-5-8268-2234-0. – URL: https://e.lanbook.com/book/170558 (дата обращения: 05.04.2026)

5. Костюнина, Л.И. Теоретико-методические подходы к формированию готовности учащихся старших классов к военной службе / Л.И. Костюнина, С.Н. Ключникова, Ю.М. Постнов, А.А. Баранников // Поволжский педагогический поиск. – 2023. – № 4(46). – С. 54-63. – EDN VAYCEY

6. Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2024 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 03 февраля 2010 г. № 134.

7. Корнева, И.Н. Основы медицинских знаний: учебно-методическое пособие для обучающихся по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, для дисциплины «Основы медицинских знаний» / И.Н. Корнева, Е.Е. Лутовина, В.Ю. Сафонова, А.М. Суздалева. – 2023. – 128 с. – URL: https://lib.rucont.ru/efd/840307 (дата обращения: 05.04.2026)

8. Кузьмин, С.А. Пути совершенствования системы мероприятий по подготовке молодежи к военной службе (на примере Оренбургской области) / С.А. Кузьмин, С.В. Смирнов // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – № 5-2.

9. Левинсон, А.Г. Армия как институт социализации / А.Г. Левинсон // Общественные науки и современность. – 2014. – № 4. – С. 63-70

10. Лоскутов, В.Н. Психологическая подготовка молодежи к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации: дис. ... д-ра психол. наук / В.Н. Лоскутов. – Москва, 2014. – 134 с.

11. Мазыкина, Н.В. Равнение на Победу: методические рекомендации организаторам работы по патриотическому воспитанию детей и подростков / Н.В. Мазыкина, А.Л. Монахов. – Москва: Просвещение, 2004. – 192 с.

12. Манюков, С.В. Допризывная подготовка в школе – веление времени / С.В. Манюков // Основы безопасности жизни. – 2009. – № 6. – С. 17-23

13. Маханева, М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание школьников: методические рекомендации / М.Д. Маханева. – Москва: АРКТИ, 2014. – 172 с.

14. Медицинское обеспечение: учебно-методическое пособие / Д.А. Груздев, В.М. Козырев, А.В. Новак, Е.Н. Сидоренко. – Санкт-Петербург: СПбГУТ им. М.А. Бонч-Бруевича, 2021. – 32 с. – URL: https://e.lanbook.com/book/279629 (дата обращения: 05.04.2026)

15. Макаров, В.П. Технология и применение беспилотных летательных аппаратов / В.П. Макаров. – Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2020. – 288 с.

16. Соколов, М.Ю. Основы беспилотной авиации: теория, практика, перспективы / М.Ю. Соколов. – Москва: Инфра-Инженерия, 2019. – 350 с.

УДК 37.013.46

кандидат педагогических наук, доцент Космодемьянская Светлана Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
студент, учитель химии Кокорин Павел Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
МАОУ«Гимназия № 139 – Центр образования» (г. Казани);
кандидат педагогических наук, доцент Яруллин Ильнар Фагимович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ИНТЕРАКТИВНОЕ ХИМИЧЕСКОЕ ШОУ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ В ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье представлен анализ эффективности применения интерактивного химического шоу как инструмента популяризации химии. Авторы сделали акцент на применение нестандартной формы занятий в пропедевтической работе учителя химии. Цель исследования: комплексный анализ потенциала интерактивного химического шоу как инструмента популяризации химии в пропедевтической работе учителя химии и обоснование возможностей такого вида работы для развития профессиональных компетенций учителей химии. Приведён анализ теоретико-методологических основ использования демонстрационного эксперимента в отечественной и зарубежной методике обучения химии. На основе анализа передового и обобщения личного педагогического опыта представлены специфичные педагогические приемы мотивации и вовлечения обучающихся в изучение мира химии. В основе многолетнего исследования представлено применение интерактивного формата работы с детьми разного возраста. Актуальность темы и методов исследования подтверждены результатами эмпирического исследования серии химических мероприятий за последние 5 лет. Реализованные мероприятия охватывают несколько устойчивых форматов интерактивных научных событий: сценическое химическое шоу; интерактивные стенды на фестивальных и выставочных площадках; иммерсивные и квестовые форматы с распределёнными станциями и заданиями; циклы занятий в музейной лаборатории и школах. Целевой аудиторией являются школьники 1-11-х классов, их родители и педагоги и др. Методика организации и проведения подобных мероприятий закладывается в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по методическим дисциплинам в процессе профессиональной подготовки будущих учителей химии по направлению 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль – Химическое образование.

Ключевые слова: химическое шоу, популяризация химии, пропедевтическая работа, образовательная мотивация, интерактивное обучение.

Annotation. The article presents an analysis of the effectiveness of an interactive chemistry show as a tool for popularizing chemistry. The authors focused on the use of a non-standard form of lessons in the propaedeutic work of a chemistry teacher. The purpose of the study: a comprehensive analysis of the potential of an interactive chemistry show as a tool for popularizing chemistry in the propaedeutic work of a chemistry teacher and substantiation of the possibilities of this type of work for the development of professional competencies of chemistry teachers. An analysis of the theoretical and methodological foundations of using a demonstration experiment in domestic and foreign methods of teaching chemistry is provided. Based on the analysis of advanced and generalization of personal pedagogical experience, specific pedagogical techniques for motivating and involving students in studying the world of chemistry are presented. The long-term study is based on the use of an interactive format for working with children of different ages. The relevance of the topic and research methods are confirmed by the results of an empirical study of a series of chemical events over the past 5 years. The implemented events cover several sustainable formats of interactive scientific events: a stage chemistry show; interactive stands at festival and exhibition venues; Immersive and quest formats with distributed stations and tasks; cycles of classes in the museum laboratory and schools. The target audience is schoolchildren in grades 1–11, their parents and teachers, and others. The methodology for organizing and conducting such events is developed through classroom and extracurricular work in methodological disciplines during the professional training of future chemistry teachers in the program 44.03.01 – Pedagogical Education, specialization – Chemical Education.

Key words: chemistry show, chemistry popularization, educational work, educational motivation, interactive learning.

Введение. Современная система химического образования всё больше опирается на сочетание формального и неформального обучения, когда первые представления о химии школьники получают не только на уроках, но и через внеурочные, музейные и фестивальные форматы. В этих условиях интерес представляют интерактивные научные шоу по химии, сочетающие зрелищные демонстрационные опыты, диалог с аудиторией. Такие форматы работы с аудиторией широко описаны в международной литературе как один из наиболее эффективных инструментов повышения мотивации к изучению химии, формирования позитивного образа науки и стимулирования дальнейшего профессионального самоопределения обучающихся [9].

Актуальность популяризации химии на пропедевтическом уровне связана с направлениями государственной образовательной политики по «реализации потенциала каждого человека, развитию его талантов» и «технологическому лидерству» [8]. А дополнительное образование детей определяется как сфера, направленная на развитие творческих способностей и формирование культуры здорового и безопасного образа жизни. В Концепции преподавания школьного учебного предмета «Химия» [2] выделяется пропедевтический этап (1-7 классы) для формирования интереса к познанию мира веществ и химических превращений. Все это задаёт легитимную рамку для мероприятий формата «интерактивное научное шоу» как вида просветительской деятельности, совмещающей досуговую и образовательную функции.

Анализ зарубежных источников по популяризации науки [14] показывает, что наиболее распространёнными педагогическими механизмами вовлечения являются практико-ориентированные эксперименты, элементы исследовательского подхода и т.д. Специфика организации и проведения подобных мероприятий закладывается в ходе аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся по направлению 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль – Химическое образование. Все это способствует формированию методики преподавания химии будущего учителя химии.

Таким образом, совокупность нормативно-правовых оснований, социально-экономического запроса на естественнонаучные кадры и данных современной педагогической литературы подтверждает достаточную актуальность исследования популярных форм раннего приобщения школьников к химии.

В отечественной методике обучения отмечены основы применения личностно-ориентированного обучения при создании ситуаций для самоопределения в подготовке студентов [1, С.115-120]. Специфика пропедевтического курса химии, включающего элементы наглядности и доступные опыты для младших подростков, исследовалась Г.А. Пичугиной (курс «Химия в нашем доме») [6], Н.Ф. Воловой и Е.И. Курносовой [12, С. 7-15], основоположников раннего знакомства с веществом для 5-7 классов. Современные аспекты формирования естественнонаучной грамотности через контекстные задачи исследовали П.А. Оржековский [10, С. 119-140], Е.В. Миренкова [4, С. 15-19] и др. Зарубежный опыт популяризации химии через демонстрационные шоу опирается на труды Б.З. Шахашири (Bassam Z. Shakhashiri), П.Д. Хёрда (Paul DeHart Hurd) и Р. Маккарди (R. McCurdy).

Целью данной статьи является комплексный анализ потенциала интерактивного химического шоу как инструмента популяризации в пропедевтической работе учителя химии. Приведён анализ теоретико-методологических основ использования демонстрационного эксперимента в отечественной и зарубежной методике обучения химии, а также специфические педагогические механизмы вовлечения обучающихся через интерактивные форматы, с учётом результатов эмпирического исследования серии химических мероприятий (2022-2026 гг.). Для достижения поставленной цели были определены задачи**:** провести обзор существующих подходов к организации внеурочной деятельности по химии с акцентом на пропедевтический этап (1-7 классы); проанализировать методологические основы формирования естественнонаучной грамотности и познавательного интереса; сопоставить возможности и ограничения интерактивного химического шоу; систематизировать преимущества, проблемы и требования безопасности по интерактивному формату популяризации химии. Исследование ориентировано на совершенствование пропедевтической работы учителя химии в условиях сочетания формального и неформального образования.

Методологической основой исследования выступили: системно-деятельностный, междисциплинарный, игровой, персонализированный и личностно-ориентированный подходы.

Изложение основного материала статьи как обобщение результатов многолетнего исследования. В современной литературе интерактивные химические шоу рассматриваются как разновидность публичной демонстрационной деятельности, сочетающей театрализованные химические опыты с целенаправленным объяснением научного содержания и активным вовлечением аудитории. Аналогичные выводы приводятся в описаниях химических «magic show» и «chemical magic» – программ для школьников, где подчёркивается их роль в мотивации, развитии любознательности и переходе «от зрелища к пониманию» при условии обязательного комментария учителя и связи наблюдаемого эффекта с ключевыми понятиями курса.

В российской педагогической практике научное (химическое) шоу осмысляется как частный случай внеурочной деятельности по химии, близкий по структуре к «химическим вечерам» и итоговым занятиям типа «Химическое шоу» в программах «Химия вокруг нас». Отдельные проекты прямо формулируют цель как «научное шоу как инструмент повышения мотивации школьников к изучению химии» [3; 11]. В российском публичном пространстве описаны модели научного шоу как формата эдьютейнмента, ориентированного на детскую и взрослую аудиторию («Научное шоу профессора Николя», программы частных компаний и пр.). Здесь подчёркиваются признаки научного шоу: интерактивность (участие детей в опытах), яркий визуальный ряд (дым, криоэффекты, «цветное пламя» и др.), строгий приоритет безопасности и соединение развлекательной компоненты с популяризацией научных идей. Все это выделяет интерактивное химическое шоу как особый формат неформального химического образования на стыке демонстрационного эксперимента, театрализованного представления и образовательного события.

*Экспериментальная часть исследования***.** Специфика организации и проведения мероприятий подобного характера уже достаточно давно применяется на базе кафедры химического образования Химического института КФУ. Это включает проведение выездных профориентационных мероприятий в образовательные учреждения г. Казани и муниципальных районов Республики Татарстан, традиционного Фестиваля химии (в 2025 году прошел юбилейный XXX), интерактива PRO-наука и т.д. В проведении таких мероприятий участвуют студенты, начиная с 1-го курса. Формирование методики подготовки и организации внеучебной работы будущего учителя химии закладывается в ходе аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся по направлению 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль – Химическое образование. Эмпирическую базу данного исследования составила серия из четырехсот интерактивных химических мероприятий и научных шоу в 2022–2026 гг. на различных площадках г. Казани и Республики Татарстан (РТ): сценическое химическое шоу (2022–2026 гг.); интерактивные стенды и мастер-классы на массовых фестивалях (2023-2026 гг.); квестовые и иммерсивные форматы (2022-2024 гг.); серийные музейные занятия и лабораторные шоу (2022-2026 гг.).

В совокупности в этих форматах приняли участие тысячи школьников, дошкольников, студентов, педагогов и родителей. Ключевыми площадками стали Химический институт им. А.М. Бутлерова Казанского федерального университета (КФУ), интерактивная лаборатория «Естественно, Наука!» Музея естественной истории РТ, Культурно-спортивный комплекс (КСК) КФУ «УНИКС», «Татнефть Арена», «Ак Барс Арена», международные и всероссийские события (VK Fest, Международная нефтегазохимическая выставка и др.), а также общеобразовательные организации. Мероприятия охватывали широкий возрастной диапазон: от дошкольников и младших школьников до учащихся 4-11-х классов, студентов и взрослой аудитории массовых фестивалей и профессиональных выставок.

Авторское интерактивное химическое шоу представляет собой совокупность программ, в которых зрелищные демонстрационные опыты (в том числе, с сухим льдом, жидким азотом, «цветным пламенем», «горящей рукой», «искусственным снегом», химической «радугой», «летающей пробкой» и др.) сочетаются с доступными объяснениями физических и химических основ наблюдаемых явлений. Содержательно программы ориентированы на пропедевтический уровень: ключевой акцент сделан на интуитивно понятных макроскопических признаках (изменение цвета, выделение газа, свечение, кристаллизация и др.), первичных представлениях о веществах и их превращениях, а также на безопасном обращении с бытовой и лабораторной химией. Во всех случаях соблюдение требований безопасности и санитарных норм выступает обязательным конструктом программы: подбираются опыты с контролируемым риском, используются индивидуальные средства защиты, регламентируется способы утилизации реактивов и продуктов реакции.

Реализованные мероприятия охватывают несколько устойчивых форматов интерактивных научных событий: сценическое химическое шоу (фестивали «PROНаука в КФУ», открытие Всероссийской олимпиады «Потомки Менделеева», университетские и корпоративные праздники) [5]; интерактивные стенды в фойе арен, на фестивальных и выставочных площадках («Академический матч», VK Fest 2025, ярмарка «Работа России. Время возможностей», Республиканский фестиваль талантливых детей и молодежи, Международная выставка «Kazan Oil, Gas & Chemistry» и др.) [7]; иммерсивные и квестовые форматы с распределёнными станциями и заданиями (Фестиваль химии); циклы занятий в музейной лаборатории и школах [13].

Целевой аудиторией являются школьники 1-11-х классов (обучающиеся городских и сельских школ Татарстана, участники Всероссийских конференций и олимпиад), их родители и педагоги; в ряде случаев мероприятия адресованы дошкольникам и широкой городской публике в пространстве массовых культурно-спортивных событий. Такое расширение контекста проведения (от университетских лабораторий и музеев до торгово-выставочных комплексов и стадионов) коррелирует с тенденциями развития неформального химического образования для популяризации науки.

Для оценки влияния интерактивных химических мероприятий на отношение обучающихся к химии был проведён пост-опрос участников сразу после завершения программ. Анкетирование проводилось анонимно и добровольно, в бумажной и / или электронной форме.

В анализ данной статьи включены данные анкет 2000 респондентов. Выборка охватывает четыре возрастные категории: учащиеся 1-4 классов – 826 человек (41,3%); учащиеся 5-7 классов – 403 человека (20,2%); учащиеся 8-11 классов – 378 человек (18,9%); студенты различных направлений подготовки – 393 человека (19,7%).

Анкета строилась по принципу многомерного измерения установок к естественно-научному образованию и включала четыре содержательных блока, каждый из которых представлял собой шкалу Лайкерта из 4-5 утверждений:

1. Интерес к химии и естественным наукам (эмоциональная вовлечённость, готовность повторно посещать подобные события).

2. Научная самоэффективность как уверенность в собственной способности понимать и выполнять элементарные химические опыты.

3. Профориентационный интерес к химико-технологическим и иным естественно-научным траекториям.

4. Оценка качества и организации мероприятия (понятность объяснений, степень вовлечённости, ощущение безопасности, связь опытов с жизнью).

Ответы на утверждения фиксировались по пятибалльной шкале: от 1 – «совершенно не согласен» до 5 – «полностью согласен». Конструирование шкал опиралось на подходы, применяемые при разработке и валидации инструментов измерения интереса к науке, научной самоэффективности и карьерных установок. Анкетные данные объединялись по шкалам (вычислялись средние значения и доли респондентов с низкими (1-2 балла) и высокими (4-5 баллов) оценками) по выборке и отдельно по возрастным группам (рис. 1).

Полученные результаты опроса:

1. Общий интерес к химии после участия в мероприятиях оказался высоким. Среднее значение шкалы интереса по всей выборке составило около 3,9 балла из 5; более 70% респондентов выбрали варианты 4-5 («скорее согласен» и «полностью согласен» с утверждениями о возросшем интересе к химии), а низкий интерес (1-2 балла) отметили 10%.

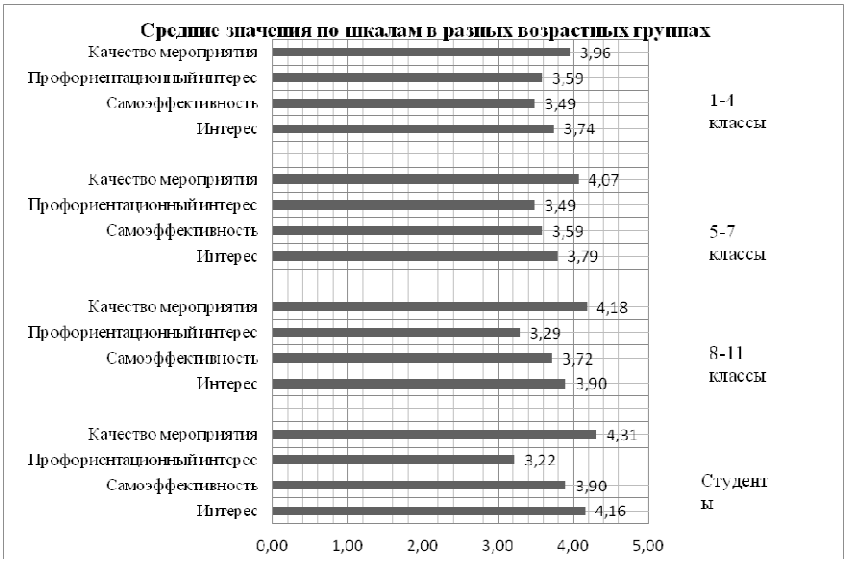


Рисунок 1. Средние значения ответов по шкалам (по возрастным группам)

2. Научная самоэффективность респондентов также находится на уровне «скорее высокой». Средний балл по шкале научной самоэффективности составил 3,7; 65% участников уверены в своей способности понимать объяснения (оценки 4-5), а доля низких оценок (1-2 балла) не превышает 15%.

3. Профориентационный интерес к химико-технологическим траекториям выражен умеренно. Среднее значение шкалы составило 3,4 балла; 48% респондентов отметили варианты 4-5, а 22% дали оценки в1-2 балла.

4. Оценка качества интерактивных мероприятий: средний балл составил 4,2; свыше 80% респондентов поставили высокие оценки (4-5).

5. Младшие школьники демонстрируют наибольший эмоциональный отклик: ученики 1-4-х кл. показали средний балл 4,1-4,3, а высокие оценки выставило подавляющее большинство (80%).

6. Учащиеся 5-7 кл. проявляют большую критичность – средний балл в пределах 3,9-4,2, а интерес отмечают 70%.

7. Старшие школьники и студенты проявляют схожий сдержанный профиль откликов. Для учащихся 8-11 кл. и студентов средние значения шкалы интереса – 3,7-3,8, а высокие оценки поставили 65%.

8. Профориентационный эффект выражен у старших школьников и студентов. Для учащихся 1-4 кл. высокие оценки (4-5 баллов) по шкале профориентационного интереса даёт половина респондентов при большой доле низких ответов (28%), то в группах 8-11 классов и студентов доля высоких оценок превышает 55%, а доля низких снижается до 16%.

9. Во всех возрастных группах сохраняется очень высокая оценка качества мероприятий. Средние значения шкалы качества не опускаются ниже 3,9-4,1 балла; доля высоких оценок колеблется от 75% до 85% (старшие школьники / студенты и младшие школьники), при минимальной доле неудовлетворительных оценок (4-11% суммарно по вариантам 1-2 в группах).

Полученные данные пост-опроса свидетельствуют о том, что интерактивные химические мероприятия в целом эффективно выполняют заявленные развивающие и мотивационные функции.

Выводы. Эмпирические данные, полученные в ходе анализа серии из 400 интерактивных химических мероприятий (2022-2026 гг.) и пост-опроса 2000 участников, свидетельствуют о высокой результативности данного формата. Средние значения по шкале интереса к химии составили 3,9 балла из 5 (более 70% респондентов отметили высокие оценки), по шкале научной самоэффективности – 3,7 балла (65% высоких оценок), по шкале качества организации мероприятий – 4,2 балла (свыше 80% положительных отзывов). Полученные результаты могут быть использованы учителями химии при организации внеурочной деятельности, разработчиками программ дополнительного образования, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров для совершенствования пропедевтической работы в условиях сочетания формального и неформального химического образования. Авторы отмечают, что систематическая и системная организация подобных мероприятий способствует формированию компетенций обучающихся по направлению 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль – Химическое образование.

Литература:

1. Бершедова, Л.И. Особенности совладающего поведения студентов вуза в ситуации / Л.И. Бершедова, Т.Ю. Морозова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2025. – № 2. – С. 115-120

2. Концепция преподавания учебного предмета «Химия» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. – URL: https://base.garant.ru/73697280/ (дата обращения: 23.03.2026)

3. Лежнева, Л.А. Значение демонстрационного эксперимента для познания законов химии / Л.А. Лежнева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-demonstratsionnogo-eksperimenta-dlya-poznaniya-zakonov-himii (дата обращения: 23.03.2026)

4. Миренкова, Е.В. К вопросу о формировании химической грамотности / Е.В. Миренкова // Химия в школе. – 2021. – № 4. – С. 15-19

5. Наши химики зажигали на Дне молодежи и VK Fest / сайт Химического института им. А.М. Бутлерова КФУ. – 2025. – URL: https://kpfu.ru/chemistry/nashi-himiki-zazhigali-na-dne-molodjozhi-i-vk.html (дата обращения: 23.03.2026)

6. Пичугина, Г.В. Химия и повседневная жизнь человека / Г.В. Пичугина. – Москва: Дрофа, 2006. – 252 с.

7. Студент химического института организовал интерактивное шоу в Менделеевске / сайт Химического института им. А. М. Бутлерова КФУ. – 2026. – URL: https://kpfu.ru/chemistry/student-himicheskogo-instituta-organizoval-481299.html (дата обращения: 21.03.2026)

8. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 23.03.2026)

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2025). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.03.2026)

10. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: монография / П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, Т.А. Боровских [и др.]; под ред. П.А. Оржековского, С.Ю. Степанова. – Москва: МПГУ, 2022. – 239 с.

11. Цыганкова, Н.Ю. Образовательный проект на тему «Научное шоу как инструмент повышения мотивации школьников к изучению химии» / Н.Ю. Цыганкова // Инфоурок. – 2023. – URL: https://infourok.ru/obrazovatelnyj-proekt-na-temu-nauchnoe-shou-kak-instrument-povysheniya-motivacii-shkolnikov-k-izucheniyu-himii-6548224.html (дата обращения: 25.03.2026)

12. Швец, Л.П. Из опыта преподавания химии в V-VII классах / Л.П. Швец, Е.И. Курносова // Химия в школе. – 2000. – № 6. – 34 с.

13. Школьные будни. Шаг в науку / сайт МАОУ «Гимназия № 139 – Центр образования» Приволжского района г. Казани. – 2025. – URL: https://edu.tatar.ru/priv/page2392.htm/read-news/3839563 (дата обращения: 25.03.2026)

14. Guarrella, C.A Systematic Review of Science Outreach: Characteristics and Research Quality / C. Guarrella, J.L. Hill, V. Millar, [et all]. – Melbourne, Australia: Studies in Science Education, 2025. – URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057267.2025.2576976 (дата обращения: 25.03.2026)

Педагогика

УДК 372.874

доктор педагогических наук, профессор, декан художественно-графического факультета,
заведующий кафедрой живописи и композиции Коробко Юрий Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ РИСУНКА И ЖИВОПИСИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье анализируются изобразительные средства рисунка и живописи. Исследуются причины разобщённости практик преподавания данных учебных дисциплин в современном художественно-педагогическом образовании. Рассматривается значение реалистического изобразительного искусства как основы их методологической общности. Исследуются возможности достижения единства в организации понимания и видения натуры глазом живописца и графика. Описываются технические приёмы построения изображения, приводящие к согласию применение изобразительных средств рисунка и живописи. Выявляются методики художественного образования и творческой практики художников, построенные на неразрывной связи данных видов изобразительного искусства. Аргументируется успешность решения такой задачи в школе изобразительного искусства П.П. Чистякова. Обоснованы условия эффективности использования педагогической системы П.П. Чистякова для достижения методической взаимосвязи обучения рисунку и живописи. Приведён пример использования принципов данной системы для обучения рисунку и живописи в современном художественно-педагогическом образовании. В заключении даны рекомендации по трактовке зрительного образа натуры и выбору технических приёмов построения изображения, обеспечивающих взаимосвязанное использование изобразительных средств рисунка и живописи.

Ключевые слова: рисунок, живопись, обучение изобразительному искусству, изобразительная грамота, методика П.П. Чистякова.

Annotation. The article analyzes the visual means of drawing and painting. It explores the reasons for the disunity of teaching practices in these academic disciplines within modern art and pedagogical education. The significance of realistic representation art

as the foundation of their methodological commonality is considered. The possibilities of achieving unity in organizing the understanding and perception of nature through the eyes of a painter and a graphic artist are explored. The technical methods of image construction that lead to harmony in the application of the visual means of drawing and painting are described.It identifies the methods of art education and artistic practice based on the inseparable connection of these types of visual art. The effectiveness of solving this problem in P.P. Chistyakov's school of fine arts is argued. The conditions for the effectiveness of using P.P. Chistyakov's pedagogical system to achieve a methodological connection between drawing and painting are substantiated. An example of applying the principles of this system to teaching drawing and painting in contemporary art pedagogical education is provided. In conclusion, the article provides recommendations on the interpretation of the visual image of nature and the selection of technical methods for constructing an image that ensure the interconnected use of the visual means of drawing and painting.
Key words: drawing, painting, teaching visual arts, visual literacy, P.P. Chistyakov's methodology.

Введение. В практике обучения изобразительному искусству к тесной взаимосвязи рисунка и живописи всегда относились как к основе профессионального мастерства. Организация учебного процесса традиционно исходит из того, что умения и навыки, формируемые в рисовании с натуры, предшествуют овладению способами построения изображения цветом. Так, рисунок головы человека во всех учебниках, во всех грамотно составленных учебных программах начинается раньше, чем освоение живописи портрета.

Вместе с тем, способы построения начинающими художниками изображения натуры карандашом и средствами живописи – кистью и составленной на палитре красочной смесью – существенно отличаются. Эти различия имеют как визуальный образа натуры, создаваемый на изобразительной плоскости, так и технологические процессы его построения.

Разработка учебной литературы для системы художественно-педагогического образования, как правило, исходит из того, что рисунок и живопись – это самостоятельные дисциплины учебного плана. В большинстве случаев построения учебного процесса преподавание данных дисциплин поручается разным преподавателям и разным кафедрам. В методы, приёмы и средства обучения рисунку и живописи реальная практика всегда привносит авторские наработки художника-педагога, его приоритеты, опирающиеся на опыт личной творческой деятельности.

Проблема исследования взаимосвязи обучения рисунку и живописи в современном художественно-педагогическом образовании обусловлена недостаточностью согласованности их методического обеспечения. По-прежнему актуален поиск ответов на вопросы о том, как могут быть организованы понимание и видение натуры, какие технические приёмы построения её изображения подобраны, чтобы привести к согласию применение разнородных изобразительных средств данных видов искусства.

Контекстный анализ творческой и педагогической практик таких художников как П.П. Чистяков, А.И. Кунджи, К.А. Коровина, Г.У. Кравченко указывает на то, что в результатах их профессиональной деятельности есть примеры органичного перехода от способов выполнения рисунка с натуры к построению её живописного изображения.

Цель исследования – выявление в богатом арсенале наработок художников-педагогов систем обучения, которые обеспечивают согласованность методик построения рисунка и живописи с натуры.

Методологическая база исследования – реалистическое изобразительное искусство, опирающееся на зрительный образ натуры, формируемый в соответствии с целью и задачами профессиональной деятельности художника.

Изложение основного материала статьи. Изобразительные задачи, которые решаются в искусствах рисунка и живописи, во многом совпадают. Целостность восприятия натуры и построения её изображения, определение пропорционального соотношения цветов и размеров, объёмно-конструктивное построение форм натуры, построение наблюдательной перспективы, применение контрастов для выделения композиционного центра – этот ряд примеров можно продолжать достаточно долго, что только подтвердит общность законов изобразительной грамоты, которыми руководствуются и художник-график, и живописец.

Построение изображения средствами графики исходит из достаточно ограниченных её возможностей, из необходимости абстрагироваться от цветовых проявлений зрительного образа. Такое ограничение имеет и положительную сторону, поскольку сосредотачивает внимание участников образовательного процесса на предельной точности в использовании узкого диапазона возможностей графических материалов для построения форм натуры и достижения выразительности её чёрно-белого художественного образа.

Многое из выработанного веками арсенала приёмов профессиональной постановки глаза художника применимо как в работе графика, так и в творчестве живописца. В том, что их объединяет, необходимо подчеркнуть главное и обязательное требование – целостное восприятие натуры. Приёмы более узкого предназначения – взгляд прищурившись, перевод глаз по границам предмет-фон, использование видоискателя и других вспомогательных инструментов – всё это применяется в зависимости от поставленных задач изобразительной деятельности и личных предпочтений художника.

Вместе с тем, различие изобразительных средств рисунка и живописи часто приводит к разнице в представлениях о том, что именно в визуальном проявлении пластических качеств натуры существенно для переложения на изобразительные возможности художественных материалов. В этой связи процесс обучении изобразительному искусству сталкивается с проблемой – изобразительный язык рисунка обучающимся приходится переводить на иной язык – язык живописи. Часто различие между ними принимает противоречивые формы, которые и художники-практики, и художники-педагоги стремились преодолеть через разработку взаимосвязанных методов и технических приёмов рисунка и живописи. Очевидно, что методика обучения будет более эффективной, если предложит начинающему художнику технические приёмы построения изображения карандашом, которые в своей принципиальной основе могут быть применимы и к более свободной и обобщённой манере работы кистью.

В теории и методике обучения изобразительному искусству средства рисунка классифицируются как точка, линия, штрих. При работе углём, либо другими мягкими материалами, к их составу добавляется тональное пятно, а результат определяется как тонально-живописный рисунок.

Изобразительное средство живописи – цветовое пятно. Оно может быть проложено одним мазком широкой кисти, может заполняться разнообразием мазков кисти в пределах своего очертания, но сути работы посредством пятна это не меняет.

Когда в методических разработках утверждается отношение к цветовому пятну как изобразительному средству живописи, то у обучающихся необходимо формировать и соответствующее понимание того, что подразумевается под рисунком в данном виде изобразительного искусства. Исходя из обозначенных принципов, становится понятным утверждение многих живописцев о том, что живописное изображение нарисовано, если есть рисунок цветовых пятен. Таким образом, в частности, в начале 1900-х годов написан автопортрет Леонида Пастернака (к., м. 54 х 42,5), в котором каждый цвет изображения имеет свой рисунок, свой вполне определённый по очертаниям силуэт. В контексте рассматриваемой нами проблемы работы этого мастера – замечательный пример достижения выразительности произведений, которые выстраиваются на стыках тонально-живописного рисунка и живописи.

Характеризуя цветовое пятно как изобразительное средство живописи, следует отметить, что его четкость по всей границе соприкосновения с соседними цветами, как правило, не одинакова. На одних участках она заметна хорошо, иногда целенаправленно подчёркнута, а в других местах может сближаться вплоть до мягко списываемого перехода из одного пятна в другое. Такая организация взаимодействия цветовых пятен создаёт ощущение их пространственной взаимосвязи и является важной частью построения пространства средствами живописи. Соблюдение начинающими художниками данных правил пространственных построений особенно важно, когда натура имеет ограниченную глубину пространственных планов – в натюрморте, в портрете.

Внимательное отношение к специфике изобразительных средств рисунка и живописи приводит к потребности в системе обучения, которая органично увязывала бы работу преподавателей дисциплин «Рисунок» и «Живопись». Методическая согласованность перехода от изучения одного учебного предмета к другому будет способствовать углублению у обучающихся профессионального понимания и видения натуры, а также формированию умений применять основополагающие методы и приёмы изобразительного искусства в разных его видах и в разных художественных материалах.

Методологическая база, выбор которой в данном случае целесообразен, должна предоставлять участникам образовательного процесса возможность обоснованно оценивать результаты применения взаимосвязанных способов построений изображения в рисунке и живописи. Такие возможности содержит реалистическая направленность практической деятельности художника, осуществляемой через сопоставление изображения с натурой. Современная теоретическая и методическая база обучения, основанного на принципах реализма, создана трудами художников-педагогов Г.В. Беды, Н.П. Крымова, В.С. Кузина, С.П. Ломова, Н.Н. Ростовцева, А.А. Унковского, Е.В.Шорохова.

В истории отечественного художественного образования, в той его части, которая относится ко второй половине XIX в., в числе наиболее плодотворных всегда отмечается педагогическая система профессора Санкт-Петербургской Академии художеств П.П. Чистякова. У Павла Петровича учились такие признанные мастера, как В.Е. Савицкий, В.А. Серов, М.А. Врубель, брали уроки конструктивного рисунка уже состоявшиеся и заслужившие признание художники И.Е. Репин, В.Д. Поленов. Вместе с тем в исследованиях школы Чистякова взаимосвязь предложенных им методов и приёмов рисования со способами построения живописного изображения часто остаётся без должного внимания. Михаил Врубель говорил, что Чистяков сам в полной мере не реализовал гениальности той системы, которую создал: «он умеет рисовать, он понимает, но не может достигнуть и сделать так, как понимает» [2, С. 239]. В этом утверждении не было какого-либо высокомерия художника, всегда отличавшегося оригинальностью суждений. Врубель высоко ценил мнение Павла Петровича, время от времени он стремился «съездить к Чистякову и у него хлебнуть подкрепляющего напитка советов и критики» [2, С. 41].

К пониманию новизны отношения Чистякова к профессиональному осмыслению зрительного образа натуры можно прийти, если обратиться к сравнительному анализу тенденций развития творческой практики того времени – к сопоставлению творческой «кухни» таких художников-новаторов, как А.И. Куинджи, М.А. Врубель, К.А. Коровин.

Живопись Константина Коровина уже в годы его ученичества отличалась оригинальностью отношения к проявлениям колористических качеств натуры. Движимый интересом к необычности работы с цветом К. Коровина, профессор Московского училища живописи, ваяния и зодчества Е.С. Сорокин предложил съездить вместе на этюды к нему на дачу. В воспоминаниях Коровина есть рассказ о состоявшемся между ними диалоге, в котором юный художник объяснял свое отношение к живописи с натуры:

– Вы видите бревна, стекла в окне, деревья. А для меня это краски только. Мне все равно что – пятна.

– Ну постой. Как же это? Я вижу бревна, дача-то моя из бревен.

– ... Когда верно взять краску, тон в контрасте, то выйдут бревна [3, С. 85].

О приоритетах профессионального видения натуры глазом А.И. Куинджи говорят уже сами названия его этюдов: «Солнечные пятна на инее», «Зима. Пятна лунного света в лесу». Значение колористического новаторства Архипа Куинджи для русского пейзажа А.Н. Бенуа сравнивал с ролью Клода Моне – для французского, [5, С. 57].

Если сопоставить эти принципы с методами, разработанными П.П. Чистяковым для построения форм натуры посредством так называемых «планов», то их корреспонденция не вызовет сомнений. «В натуре – утверждал он – нет неопределенных пятен, а есть плоскости и плоскости – до бесконечности. Плоскости находятся в неповторимом положении, и каждая требует различных полутонов, теней, отражений» [7, С. 34]. Такое содержательное отношение к плоскостному построению изображения переводит упрощённое понимание процесса обрубовки формы натуры на уровень творческого метода создания её художественного образа средствами рисунка и живописи.

В рисунке карандашом такие плоскости-планы могут быть решены изобразительными средствами линии или штриха, а в живописи – широким мазком кисти, либо заполняться мазками кисти. Технические приёмы графических решений таких плоскостей, равно как и решений живописных, чрезвычайно многообразны. Они открывают художнику путь к поиску собственного стиля, если он будет относиться к нему как к общему принципу соединения разнородных элементов в общее целое. Создаваемый на этой основе стиль может обладать характерными чертами как для творческого метода художника в целом, так и для стиля отдельных его произведений. Наглядным примером тому послужит сопоставление технических приёмов, использованных М.А. Врубелем в создании таких живописных произведений как, «Портрет Арцыбушева», «Царевна-Лебедь», «Богатырь».

Михаил Врубель, выдающийся мастер композиции, ученик П.П. Чистякова, говорил о необходимости понимания художником декоративной сущности живописи, считая, что в натуре «декоративно всё и только декоративно» [2, С. 251]. Направление живописи, основателем которого принято считать А.И. Куинджи, определяется в истории искусств как «декоративная живопись», а её представителей иногда называли – «Куинджи и “куинджисты”» [5]. В основе такого рода декоративности лежит способность её последователей воспринимать и передавать натуру как гармоническое сочетание плоских цветовых пятен.

Таким образом, одна из наиболее плодотворных методик, органично увязывающих технические приёмы построения рисунка и живописи, нашла свое воплощение в педагогической системе П.П. Чистякова, в творческих произведениях его учеников и последователей. Её развитие успешно продолжено в лучших достижениях реалистической живописи советского периода, она по-прежнему используется многими современными художниками-педагогами, в т.ч. преподавателями рисунка и живописи системы художественно-педагогического образования.

Преемственность основополагающих принципов лепки формы цветом, в которой прослеживается её обрубовка плоскостями-планами может быть рассмотрена на примере творческой и педагогической практики художника-педагога Кравченко Григория Устиновича – одного из ведущих преподавателей художественно-графического факультета Кубанского государственного университета. Вскоре после окончания Харьковского художественного института он был приглашен Бедой Г.В. к преподаванию на кафедре живописи, на которой проработал с начала 60-х годов до 2006 г. Автор первого отечественного учебника «Живопись» для будущих художников-педагогов, основоположник теоретического курса «Основы

изобразительной грамоты», Георгий Васильевич высоко ценил мастерство своего коллеги, которое в равной степени проявлялось и в рисунке, и в живописи. Их взгляды на способы построения рисунка в живописи во многом совпадали: «живописец вообще может не делать подготовительного рисунка, а сразу начинать работать кистью – однако о его работе можно говорить, что в ней прекрасный рисунок, неразрывно связанный с живописью: налицо и правильные пропорции, и конструкция предметов, и прекрасная лепка объёма, и наличие пространственных качеств» [1, С. 18].

Пример методики доцента кафедры живописи Г.У. Кравченко полезен для разработки современной теории и методики обучения изобразительному искусству, поскольку его педагогическая система формировалась одновременно с исследованиями и в сотрудничестве с профессором, заведующим данной кафедрой Г.В. Бедой. На создававшиеся в эти годы труды «Живопись» и «Основы изобразительной грамоты» и сегодня опираются в решении вопросов преподавания дисциплин «Рисунок» и «Живопись» учёные-методисты и художники-педагоги.

Г.У. Кравченко поручалось делать наглядные пособия по данным дисциплинам, часть которых была включена в иллюстративное сопровождение учебно-методических разработок Г.В. Беды Сам Григорий Устинович своё понимание главного в формировании профессионального мастерства будущего художника изложил в публикации «Из опыта художника и педагога» [4, С. 3-13].

В педагогической деятельности Кравченко был убеждён, что необходимо показывать процесс рисунка и живописи, поэтому всегда писал и рисовал вместе со студентами, сопровождая практическую работу комментариями и пояснениями. Технические приёмы, которыми мастер пользовался лично, показывал и рекомендовал своим студентам, были одинаковы и для лица натурщика, и для массы его волос, для одежд и фона портретируемого. Очевидно, что в таком подходе отражается понимание и видение форм и цветов натуры как сочетания равнозначных плоских цветовых пятен, что вполне согласуется со взглядами Архипа Куинджи и Константина Коровина, которые закладывали основы профессионального мировоззрения современного изобразительного искусства.

В методике Кравченко форма и цветовой строй решались плоскостями, очертания которых на начальном этапе решались предельно обобщённо и мягко списывались. Начало работы погружало изображение натуры в глубокое, размывающее и обобщающее сфумато, из которого постепенно проявлялись подробности форм и цветового строя. На каждом этапе прослеживалась тенденция разложения изображения на 3 тона – свет, тень, полутень. Горизонтально расположенные плоскости, как правило, относились к категории «тень» и оставались практически без детализации в последующих проработках. Для проверки соблюдения основополагающего принципа 3-х тонов Григорий Устинович советовал сильно прищуриваться. Важно отметить, что обобщённость теней относилась к живописи в условиях освещения мастерской. На пленэре, на ярком свету южного солнца Кубани, колористические эффекты которого всегда восхищали художника, обобщённо решались освещённые места натуры, а тени прорабатывались подробно.

В работах Г.У. Кравченко линии очертаний плоскостей, на которых строился рисунок, были близки к прямым, а их пересечение стремилось к прямым углам. Формы натуры изображались через их приведение к предельно простому и ясному решению. Подобный подход, в частности, был характерен для поздних рисунков и живописных произведений Рембрандта, которые служили и служат примером многим поколениям художников.

Для сопоставления взаиморасположения деталей натуры Г.У. Кравченко также применял классический приём визуальной проверки посредством карандаша или черенка кисти по вертикали, по горизонтали и по параметрам угла наклона. В последнем случае он советовал своим студентам: «Определи угол наклонной линии и смотри, куда она стреляет», т.е. через какие участки форм пройдёт продолжение наклонной линии. В данном случае очевидна приверженность заветам П.П. Чистякова, отмечавшего «велико ли слово: отсюда – сюда, а как оно держит художника, не позволяет ему рисовать от себя наобум» [6, С. 165].

Визуальную проверку точности составленного на палитре цвета, его тона, оттенка, насыщенности, рекомендовалось делать «по мастихину». Мазок составленной красочной смеси наносился на мастихин, который наводился на соответствующий цвет натуры, становясь фрагментом его зрительного образа. Подчеркнём, что при этом необходимо было всегда соблюдать один и тот же угол наклона плоскости мастихина к свету, устанавливать который рекомендовалось в соответствии с наклоном холста. Для использования такого приёма холст и рабочее место художника в целом должны быть освещены не слабее, чем натура. Подобным же образом проверку подобранного на палитре цвета рекомендовалось делать, положив пробный мазок на верхний край холста или картона: «Берем белый кусок грунтованного картона, садимся поближе к окну, перекрываем краем картона всю натурную постановку и подбираем на ней поочередно цвет фона, поверхности стола, каждого предмета в отдельности (кувшин, помидоры, капуста и т. п.). Картон, на котором подбираются "локальные" цвета предметов на расстоянии и в среде, надо держать все время под одним углом к окну, то есть к направлению лучей света» [4, С. 11].

Помочь зрению на разных этапах работы увидеть натуру с разной степенью резкости считалось очень важной частью профессиональной постановки глаза художника, поэтому Г.У. Кравченко всегда увлечённо искал для этого эффективные способы и вспомогательные инструменты – от целенаправленно замутнённых стёкол очков до дверного глазка, у которого можно менять фокусировку. Другой обязательный приём он называл «плавать глазом» по границам предмет/фон, считал его необходимым условием зримого проявления контрастного взаимодействия тональных и цветовых пятен натуры, а также преодоления константности восприятия её цветов и форм.

Результаты такой методики обучения всегда приводили к высокому общему уровню работ студентов и дипломников, а сам Г.У. Кравченко в предисловии к альбому его произведений был назван искусствоведами NB Gallery в числе имен выдающихся русских художников 2-й половины XX в. [8].

Выводы. Результаты контекстного анализа исторических аспектов формирования методологии изобразительного искусства и современной педагогической практики дают основания утверждать, что трудами художников-педагогов создана методика, обеспечивающая органичную взаимосвязь способов построения реалистического изображения разнородными средствами рисунка и живописи. Исходной установкой этой методики является такое восприятие натуры, в котором её цвета и формы рассматриваются как равнозначные плоские пятна-планы. Такого рода трактование зрительного образа натуры и технические приёмы работы плоскостями, органично увязывающие изобразительные средства рисунка и живописи, нашли своё воплощение в педагогической системе выдающегося отечественного художника-педагога П.П. Чистякова. Созданная им система на многие десятилетия стала надёжным ориентиром для последующих научно-методических разработок в данном направлении теории и методики обучения изобразительному искусству. Состоятельность такого рода методологической базы обучения рисунку и живописи подтверждена практикой современного художественно-педагогического образования.

Литература:

1. Беда, Г.В. Живопись / Г.В. Беда. – Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.

2. Врубель, М.А. Врубель. Переписка. Воспоминания о художнике: сборник / М.А. Врубель; сост. Э.П. Гомберг-Вержбинская, Ю.Н. Подкопаева. – Ленинград: Искусство, 1976. – 383 с.

3. Коровин, К.А. Константин Коровин вспоминает / К.А. Коровин. – Москва: Изобразительное искусство, 1971. – 911 с.
4. Кравченко, Г.У. Из опыта художника и педагога / Г.У. Кравченко // Научные труды / Кубанский государственный университет. – Краснодар: КубГУ, 1982. – С. 3-13
5. Манин, В. Куинджи и «куинджисты» / В. Манин // Искусство. – 1974. – № 8. – С. 55-59
6. Молева, Н. П.П. Чистяков. Теоретик и педагог / Н. Молева, Э. Белютин. – Москва: Издательство Академии художеств СССР, 1953. – 228 с.
7. Чистяков, П.П. Переписка: 1883-1888 гг.: Воспоминания / П.П. Чистяков, В.Е. Савинский. – Ленинград; Москва: Искусство, 1939. – 328 с.
8. Grigory Kravchenko. – Moscow: NB Gallery, 1999. – 47 p. – (Masters of contemporary Russian art series).

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Красильникова Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Викторовна
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)

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются научно-теоретические и методические обоснования инклюзивных практик в дошкольном образовании в контексте современных требований науки. Авторы рассматривают профессиональные барьеры, с которыми сталкиваются педагоги дошкольного образования при организации работы с детьми с ОВЗ. Статья делает акцент на необходимости осмысления и обобщения теоретических концепций и методических стратегий для эффективного построения коррекционно-развивающей работы в дошкольной образовательной организации. Статья содержит обобщение актуальных научно-теоретических и методических основ современной модели инклюзивного дошкольного образования. В статье приводятся главные исследования по данной проблеме в отечественной науке. Авторы дают краткий анализ закономерностей становления психики в онтогенезе, как при возрастной норме, так и при дизонтогенезе. Статья включает описание актуальных нейропсихологических закономерностей, касающихся особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями. Нейропсихология и нейропедагогика рассматриваются в качестве базовых для организации коррекционно-развивающей работы и решения задач при реализации адаптированных образовательных программ. Приведены исследования, систематизирующие специфику и многообразие методов коррекционно-развивающей деятельности с дошкольниками. Изучение научно-теоретических и методических основ подчеркивает необходимость их учета для построения коррекционно-развивающей работы для достижения эффективных и качественных результатов.

Ключевые слова: дошкольное образование, инклюзивное образование, научно-теоретические основы, методические основы, психологические основы, нейропсихологические основы.

Annotation. The article reveals the scientific, theoretical and methodological foundations of inclusive practices in preschool education in the context of modern scientific requirements. The authors consider the professional barriers faced by preschool education teachers when organizing work with children with disabilities. The article focuses on the need to comprehend and generalize theoretical concepts and methodological strategies for the effective construction of correctional and developmental work in a preschool educational organization. The article contains a generalization of the current scientific, theoretical and methodological foundations of the modern model of inclusive preschool education. The article presents the main research on this issue in Russian science. The authors provide a brief analysis of the patterns of the formation of the psyche in ontogenesis, both with the age norm and with dysontogenesis. The article includes a description of current neuropsychological patterns concerning the development of children with special educational needs. Neuropsychology and neuropedagogy are considered as the basic ones for organizing correctional and developmental work and solving problems in the implementation of adapted educational programs. The research that systematizes the specifics and variety of methods of correctional and developmental activities with preschoolers is presented. The study of scientific, theoretical and methodological foundations emphasizes the need to take them into account in order to build correctional and developmental work in order to achieve effective and high-quality results.

Key words: preschool education, inclusive education, scientific and theoretical foundations, methodological foundations, psychological foundations, neuropsychological foundations.

Введение. Увеличение количества обучающихся дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту ОВЗ) актуализирует в системе современного дошкольного образования вопросы организации инклюзивного образования, позволяющего строить образовательный процесс, адаптированный к возрастной и психофизиологической специфике их развития и модифицированный под персонифицированные образовательные потребности данной категории детей.

Профессиональные барьеры и опасения специалистов при включении воспитанников с ОВЗ в общеразвивающие группы справедливо связаны с созданием специальных инклюзивных условий: материально-технических («доступная» безбарьерная «среда»), методических (разработка и внедрение в практику работы адаптированных образовательных программ, методик и технологий), кадровых (наличие в детском саду специалистов-дефектологов), финансовых (финансовое обеспечение), медико-оздоровительных (наличие возможности регулярной диспансеризации и отслеживания динамики) и др. Только при создании системы условий сопровождения возможно инклюзивное обучение. В противном случае, по меткому выражению Н.Н. Малофеева [1], ребенок с ОВЗ оказывается в положении «мухи в янтаре», то есть без должной организации со стороны образовательной организации.

Основополагающими принципами инклюзии становится ряд научно-теоретических и методических исследований, составляющих ее методологическую базу. Именно они делают возможным построение персонализированного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, ориентированного на его психофизиологические возможности, образовательные запросы и индивидуальные особенности.

Российская модель инклюзивного образования, в отличие от ряда зарубежных моделей, имеет в своей основе строгую научную обоснованность, методическую логичность и систематизированность. Существенным преимуществом нашей отечественной модели стал бесценный опыт специального и интегрированного образования, в ходе которого создавались, апробировались и внедрялись программы, методики, технологии коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ОВЗ. Методические разработки наших ученых отличаются высокой степенью научно-теоретической аргументированности, достоверности и валидности. Все это делает возможным успешную реализацию задач инклюзивного образования на современном этапе. Выстраивание оптимальной стратегии психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на ребенка с ОВЗ.

Целью нашей статьи является обобщение современных научно-теоретических и методических основ инклюзивного дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ и обобщение исследований в области специальной педагогики и психологии, нейропсихологии и нейропедагогики таких ученых, как: Т.В. Ахутина, Э.С. Бейн, Н.А. Бернштейн, Е.Н. Винарская, Л.С. Выготский, Ж.М. Глозман, Е.А. Екжанова, В.В. Лебединский, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкая, Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова, Л.С. Цветкова и др., – позволяют нам сформулировать базовые научно-теоретические и методические подходы к инклюзивному образованию в ДОО.

I. Закономерности психического развития в онтогенезе при возрастной норме и при дизонтогенезе. К ним относят:

1. Общие закономерности психического развития, т. е. носящие инвариантный характер как для условной возрастной нормы, так и для разных типов дизонтогенеза. Изучением данных закономерностей занималась целая плеяда психологов: неравномерность и гетерохронность психического развития; стадиальность психического развития; дифференциация и интеграция процессов, свойств и качеств в ходе психического развития; смена детерминант-причин, определяющих психическое развитие и пластичность психики.

2. Модально неспецифические закономерности, т. е. типичные для всех вариантов дизонтогенеза, выделяемые при любых его формах. Наиболее полно общие закономерности психического развития при разных типах дизонтогенеза описаны В.В. Лебединским: зависимость характера психического дизонтогенеза от функциональной локализации нарушения; зависимость характера психического дизонтогенеза от времени поражения; зависимость характера психического дизонтогенеза от взаимоотношений первичного и вторичных дефектов; зависимость характера психического дизонтогенеза от нарушения межфункциональных взаимодействий в процессе аномального системогенеза.

3. Модально специфические закономерности, т. е. характерные для определенного варианта дизонтогенеза. К общим модально неспецифическим проявлениям психического развития детей с ОВЗ относят: трудности базовых когнитивных процессов (ощущения и восприятия); редукция познавательной активности, приводящая к фрагментарности когнитивных представлений о природной и социальной реальности; депривационные симптомы, вызванные недостатком сенсорной, эмоциональной и социальной стимуляции; нарушения речи и коммуникации; выраженная диспропорциональность между вербальной (словесно-логической) и образной составляющими психической сферы; дефициты в моторном и психомоторном развитии, отрицательно сказывающиеся на развитии разных видов активности ребенка; нарушения пространственных представлений и ориентировки; социальная дезадаптация.

4. Индивидуальные особенности развития, связанные со степенью тяжести нарушения обнаруживаются в каждом конкретном случае при комплексной психолого-педагогической и медицинской диагностике.

II. Нейропсихологические закономерности воспитания, обучения, развития и коррекции детей с особыми образовательными потребностями.

В современной системе образования детей с ОВЗ все большее место занимает нейропсихологический подход, позволяющей осуществлять коррекционно-развивающую работу изоморфно (подобно строению и функционированию) психофизиологической мозговой организации психических функций в онтогенезе. Следует отметить, что высокая степень уникальности и сложности нейропсихологических исследований, делает преломление нейропсихологических концепций в практику работы образовательных организаций затруднительным. Кроме того, реализация полновесной методики нейропсихологической коррекции возможна только при условии наличия в кадровом составе детского сада специально подготовленного и обученного нейропсихолога, к глубочайшему сожалению, подавляющее большинство образовательных организаций не имеют такого рода специалистов. В связи с этим, мы можем использовать в рамках коррекционно-развивающего процесса стратегические концептуальные подходы к системной динамической организации высших психических функций, к развитию психических функций, детерминированному созреванием мозговых структур и их функциональной специализацией на разных этапах онтогенеза, что предопределяет их сензитивность.

Особенное значение в выстраивании стратегии образования ребенка с ОВЗ имеет определение базальных психических функций в нейропсихологических исследованиях. Нацеленность на их своевременное развитие дает возможность дальнейшего благополучного становления и развития высших психических функций, делает систему работы с детьми с особыми образовательными потребностями «более зрячей», то есть специалисты дефектологи, психологи и воспитатели обретают понятные цели и задачи коррекции для оказания эффективной и качественной помощи.

Основополагающее значение в нейропсихологическом подходе имеют положения о системной динамической локализации высших психических функций:

1. Структурно-функциональная модель работы мозга как субстрата психической деятельности А.Р. Лурии, раскрывающая детерминированность работы психических феноменов от благополучного функционирования трех блоков структур головного мозга: энергетический блок или блок регуляции уровня активности; блок приема, переработки и хранения экстероцептивной информации; блок программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности.

2. Теория системной динамической локализации высших психических функций, сформулированная Л.С. Выготским и А.Р. Лурией. Благодаря данной теории, мы имеем уникальную возможность глубокого осознания и осмысления становления высших психических функций. Типологические характеристики, многоаспектность формирования, доминирование социального фактора в становлении, представленность в работе головного мозга, возрастную динамику и т.п.

3. Базовые закономерности нейропсихологии детского возраста, обобщенно представленные в работах А.В. Семенович [4]. К ним относят: детерминацию программы развития человека врожденными механизмами; зависимость психических функций от гетерохронного и асинхронного созревания структур головного мозга; роль социального воздействия; взаимообуславливающее единство мозговых, психических и соматических составляющих человека; формирование межполушарного взаимодействия в онтогенезе и т.п.

III. Исследования специфики комплексного построения образовательного процесса, адаптированного под образовательные запросы дошкольников, демонстрирующих те или иные нарушения развития. Эта категория содержит теоретические и практические разработки по всем типам отклонений: умственная отсталость, задержка психического

развития, нарушения опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи, расстройства аутистического спектра, нарушения зрения, нарушения слуха, тяжелые множественные нарушения. Данные исследования охватывают достаточно большой спектр проблем, в разные годы, например: Н.Н. Малофеев [1], Л.Э. Семенова [3], А.В. Семенович [4], С.Г. Щербак [5] и др.

В отечественной специальной педагогике накоплен обширный опыт, касающийся организации и осуществления коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ. Научные разработки, положенные в базу практики работы групп компенсирующей и комбинированной направленности в ДОО, стали залогом успешного преодоления и, в более частых случаях, компенсации дизонтогенетических нарушений, проведения профилактических и пропедевтических мероприятий, максимально возможной социальной адаптации. Практика работы ДОО активно применяет и внедряет исследования ученых о специфике коррекционной работы с детьми, относящимися к разным группам дизонтогенеза.

Современная модель инклюзивного дошкольного образования связана с изменениями его концептуальных основ, содержащихся в Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования (далее ФАОП ДО) [2]. ФАОП ДО является программным, системным, комплексным документом, охватывающим целеполагание, прогнозирование целевых результатов, образовательный, коррекционно-развивающий, воспитательный компоненты содержания работы с обучающимися с ОВЗ с учетом нозологических характеристик разных типов дизонтогенеза и их образовательных потребностей, выстраивание партнерских и продуктивных взаимоотношений с семьями детей, а также создание необходимых организационных условий.

Таким образом, ФАОП ДО, выступая инструментом нормативно-правового регулирования специального дошкольного образования, обогащает практику инклюзивного образования новыми дифференцированными подходами в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ, дает возможность вариативной, многовекторной работы с ними специалистов и педагогов.

Выводы. Обеспечение целесообразности, планомерности и систематичности коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ОВЗ находится в прямой зависимости от компетентностного применения научно-теоретических концепций и апробированных, доказавших свою эффективность в практике методических разработок. Наукоемкий подход в определении индивидуальной стратегии и тактики развития ребенка с ОВЗ, реализующегося в программе развития, должен базироваться на прогнозировании хода его развития, стадиальности, этапности становления психических функций. Глобальность научно-теоретических и методических подходов должна быть положена в основу пропедевтики и абилитации при работе с детьми раннего и дошкольного возраста.

Литература:

1. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3-9

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрирован 27 января 2023 г. Регистрационный № 72149).

3. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-5 (дата обращения: 20.04.2026)

4. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие / А.В. Семенович. – Москва: Генезис, 2005. – 319 с.

5. Щербак, С.Г. Предупреждение дислексии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: организационно-содержательная модель коррекционно-педагогической работы / С.Г. Щербак, Н.В. Менг // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – 21 с. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-10 (дата обращения: 20.04.2026)

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Красильникова Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр Ямщикова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр Зимнюхова Ирина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья исследует проблему становления и характерных особенностей педагогического творчества обучающихся вузов по профилю: «Психология и педагогика дошкольного образования». Предлагаемая для изучения проблема актуализируется с позиции требований основных законодательных актов в сфере дошкольного образования. Авторы акцентируют внимание на особой значимости создания условий для развития педагогического творчества в период обучения для дальнейшей благоприятной профессиональной деятельности в детских садах. В статье содержится анализ проблем, с которыми сталкиваются педагоги в практике работы в дошкольном учреждении. Основное исследование статьи опирается на ряд научных исследований педагогического творчества и креативности, анализ которых кратко приведен. Авторами дается обобщенная характеристика педагогического творчества студентов. В статью включено описание трех основных компонентов, составляющих интегративное педагогическое творчество студентов: мотивационно-личностного, научно-теоретического и деятельностно-практического. Для проведения исследования авторами составлена программа, включающая комплекс диагностических методик, соотнесенных с компонентами педагогического творчества. Статья содержит описание уровней развития педагогического творчества обучающихся. Авторами приводятся результаты проведенного обследования в экспериментальной и контрольной группах студентах.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогическое творчество, студенты, комплекс диагностических методик, критерии развития.

Annotation. The article explores the problem of the formation and characteristic features of pedagogical creativity of university students in the field of «Psychology and pedagogy of preschool education». The problem proposed for study is actualized from the perspective of the requirements of the main legislative acts in the field of preschool education. The authors emphasize the special importance of creating conditions for the development of pedagogical creativity during the period of study for further favorable professional activities in kindergartens. The article contains an analysis of the problems faced by teachers in the practice of working in a preschool institution. The main research of the article is based on a number of scientific studies of pedagogical creativity and creativity, the analysis of which is briefly given. The authors provide a generalized description of students' pedagogical creativity. The article includes a description of three main components that make up the integrative pedagogical creativity of students: motivational and personal, scientific and theoretical, and activity-practical. To conduct the research, the authors have compiled a program that includes a set of diagnostic techniques related to the components of pedagogical creativity. The article contains a description of the levels of development of pedagogical creativity of students. The authors present the results of the survey conducted in the experimental and control groups of students.

Key words: preschool education, pedagogical creativity, students, complex diagnostic techniques, criteria of development.

Введение. Развитие творческого потенциала будущих педагогов дошкольного образования имеет особую значимость в свете положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», обусловленной рядом причин: приоритетом качества дошкольного образования, повышением профессиональной компетентности педагога. Закон определяет необходимость модернизации системы дошкольного образования и внедрения парциальных программ, направленных на стимулирование творческого и интеллектуального развития детей, что невозможно без развития творческой деятельности самих педагогов дошкольных учреждений [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее по тексту ФГОС ДО) [6] и Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее по тексту ФОП ДО) [7] предъявляют определенные требования к квалификации будущих педагогов. От педагога сегодня ожидают не простого исполнителя, а исследователя, способного к творчеству и инициативе, обладающего широким кругозором. Внедрение новых технологий в образовательный процесс требует творческого подхода, ведь без него достижение поставленных задач просто невозможно.

Понимание особой значимости дошкольного периода детства привело к смене образовательных парадигм: переходу от унифицированных, авторитарных моделей к личностно-ориентированному проектированию, обеспечивающему максимальное раскрытие внутреннего потенциала ребенка. Данная трансформация требует подготовки педагогических кадров, отличающихся новым типом профессионального сознания и вариативностью мышления, что выступает ключевым условием эффективного внедрения инновационных образовательных подходов. Лишь педагог, наделенный развитыми творческими способностями в профессиональной сфере, способен отвечать обновленным требованиям и решать современные задачи дошкольного образования.

Обучающиеся вузов по профилю: «Психология и педагогика дошкольного образования», усвоившие в процессе обучения теоретические знания, но не овладевшие способами их творческой адаптации к реальным педагогическим ситуациям, оказываются неспособны к самостоятельному проектированию образовательного процесса. Механическое, неадаптированное применение усвоенных знаний приводит к низкой эффективности профессиональных действий, что, в свою очередь, порождает у молодого специалиста недоверие к полученным знаниям и толкает его к использованию антипедагогических мер воздействия – повышению голоса, принуждению, устрашению, манипуляциям и т.п. Таким образом, дефицит творческой подготовки в системе профессионального образования становится причиной формирования и закрепления у специалиста либо авторитарного, либо попустительского стиля педагогической деятельности, что приводит к резкому снижению качества и эффективности образовательного процесса.

Целью нашей статьи стало исследование педагогического творчества будущих педагогов дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Опираясь в своей работе на исследования педагогического творчества и особенностей его становления у студентов педагогических специальностей: Д.Б. Богоявленской [1], И.В. Глушко [3], В.И. Загвязинского [2], Е.Е. Перевощиковой [4], Н.Н. Савиной [8], И.М. Лаврухиной [3], Л.Р. Халиуллиной [8] и др., мы понимаем под ним интегративную характеристику личности педагога, охватывающую мотивационно-личностный, научно-теоретический и деятельностно-практический компоненты, проявляющуюся в способности самостоятельно применять профессиональные навыки, обеспечивая эффективность образовательного процесса. Педагогическое творчество позволяет непрерывно улучшать методику преподавания, внедрять новые идеи и оптимизировать существующие подходы. Большинство ученых уверены, что у каждого педагога есть творческий потенциал, который необходимо вовремя выявлять, развивать и продуктивно применять.

В исследовании приняли участие студенты экспериментальной группы (25 человек) (далее по тексту ЭГ) и контрольной группы (24 человека) (далее по тексту КГ).

Для проведения исследования нами был отобран диагностический инструментарий. Это комплекс из пяти взаимодополняющих методик, позволяющих охватить различные аспекты творческой активности личности:

1) тест вербальной креативности С. Медника (адаптация А.Н. Воронина) – диагностика вербальной креативности как процесса перекомбинирования элементов ситуации; направлен на выявление скрытого креативного потенциала;

2) тест «Креативность» Н.Ф. Вишняковой – выявление творческих склонностей через построение креативного профиля и сопоставление образов «Я-реальный» / «Я-идеальный»;

3) опросник Дж. Брунера «Определение типов мышления и уровня креативности» – определение базового типа мышления (предметное, образное, знаковое, символическое) и его соотношения с уровнем креативности;

4) пятифакторный личностный опросник «Большая пятёрка» (Р. МакКрае, П. Коста) – анализ личностных характеристик, в том числе фактора «открытость опыту», связанного с творческой активностью;

5) творческое задание «Круги» – бланковая методика, в которой испытуемым за 10 минут предлагается на основе 12 кругов создать максимальное количество рисунков; оценивается продуктивность, оригинальность и необычность решений.

Распределение методик по компонентам педагогического творчества выглядит следующим образом. Мотивационно-личностный компонент оценивается с помощью теста Н.Ф. Вишняковой и опросника «Большая пятёрка» (фактор «открытость опыту»). Научно-теоретический – посредством теста С. Медника и опросника Дж. Брунера. Деятельностно-практический – через задание «Круги» и экспертную оценку практических работ студентов.

Критерии определения уровня развития педагогического творчества.

На основании теоретического анализа, а также опираясь на трёхуровневую модель интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленской [1], были определены критерии трёх уровней развития педагогического творчества – высокого, среднего и низкого – по каждому из структурных компонентов.

Высокий уровень характеризуется устойчивой внутренней мотивацией к творческой педагогической деятельности, развитой вербальной креативностью, высокой продуктивностью и оригинальностью практических решений. На этом уровне студент способен самостоятельно обнаруживать педагогические проблемы и генерировать нестандартные способы их решения, – что соответствует креативному уровню интеллектуальной активности по Д.Б. Богоявленской [1].

Средний уровень проявляется в ситуативной мотивации, умеренных показателях вербальной креативности и средней продуктивности в практических заданиях. Студент способен действовать творчески при наличии внешнего стимула, однако самостоятельный выход за пределы заданной ситуации происходит эпизодически – это эвристический уровень активности [1].

Низкий уровень отмечается при отсутствии выраженной мотивации к творчеству, низких показателях креативности и стереотипности практических решений. Студент действует преимущественно по образцу, не выходя за рамки поставленной задачи, – стимульно-продуктивный уровень [1].

Результаты исследования.

1. Результаты исследования мотивационно-личностного компонента.

Мотивационно-личностный компонент педагогического творчества оценивался по совокупности данных теста «Креативность» Н.Ф. Вишняковой и фактора «открытость опыту» опросника «Большая пятёрка». Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования мотивационно-личностного компонента педагогического творчества

Уровень	ЭГ (чел. / %)	КГ (чел. / %)
Высокий	3 / 12,0	3 / 12,5
Средний	11 / 44,0	12 / 50,0
Низкий	11 / 44,0	9 / 37,5

Анализ результатов показал, что на высоком уровне развития мотивационно-личностного компонента находятся 3 человека (12,0%) в ЭГ и 3 человека (12,5%) в КГ. Эти студенты продемонстрировали выраженные творческие склонности, минимальное расхождение между образами «Я-реальный» и «Я-идеальный», а также высокие значения по фактору «открытость опыту». Для них характерно осознанное стремление к творческому самовыражению в педагогической деятельности.

Большинство студентов в обеих группах оказались на среднем уровне: 11 человек (44,0%) в ЭГ и 12 человек (50,0%) в КГ. Эти студенты проявили умеренную мотивацию к творчеству – признают его ценность, однако креативный профиль указывает на заметное расхождение между желаемым и реальным уровнями креативности. Открытость опыту – на среднем уровне, что свидетельствует о потенциале, не получившем пока достаточного развития.

На низком уровне оказались 11 человек (44,0%) в ЭГ и 9 человек (37,5%) в КГ. Эта группа студентов не проявляет выраженной мотивации к творческой деятельности: расхождение «Я-реальный» / «Я-идеальный» значительно, открытость опыту – ниже среднего. Подобная картина подтверждает наблюдение о том, что далеко не каждый студент имеет установку на проявление своей креативности.

2. Результаты исследования научно-теоретического компонента.

Научно-теоретический компонент оценивался по данным теста вербальной креативности С. Медника и опросника Дж. Брунера. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования научно-теоретического компонента педагогического творчества

Уровень	ЭГ(чел. / %)	КГ(чел. / %)
Высокий	2 / 8,0	3 / 12,5
Средний	12 / 48,0	11 / 45,8
Низкий	11 / 44,0	10 / 41,7

На высоком уровне научно-теоретического компонента оказались 2 человека (8,0%) в ЭГ и 3 человека (12,5%) в КГ. Эти студенты показали высокий индекс оригинальности по тесту Медника и высокий уровень креативности по опроснику Брунера – они способны свободно оперировать ассоциациями и генерировать нестандартные решения на вербальном уровне.

Средний уровень выявлен у 12 человек (48,0%) в ЭГ и 11 человек (45,8%) в КГ. Студенты данной подгруппы справлялись с заданиями на вербальную креативность удовлетворительно, однако индекс оригинальности не превышал средних значений. По опроснику Брунера преобладали смешанные типы мышления с умеренным уровнем креативности.

На низком уровне находились 11 человек (44,0%) в ЭГ и 10 человек (41,7%) в КГ. Для этих студентов характерен низкий индекс оригинальности, затруднения при установлении отдалённых ассоциативных связей, доминирование предметного типа мышления. Полученные данные согласуются с тезисом о том, что метод проблемных ситуаций не охватывает полностью интеллектуальных факторов творческого мышления, – а значит, для повышения научно-теоретического компонента необходимо специальное педагогическое воздействие.

3. Результаты исследования деятельностно-практического компонента.

Деятельностно-практический компонент оценивался по результатам выполнения творческого задания «Круги». Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования деятельностно-практического компонента педагогического творчества

Уровень	ЭГ(чел. / %)	КГ(чел. / %)
Высокий	2 / 8,0	2 / 8,3
Средний	10 / 40,0	11 / 45,8
Низкий	13 / 52,0	11 / 45,8

На высоком уровне деятельностно-практического компонента находятся по 2 человека в каждой группе: 8,0% в ЭГ и 8,3% в КГ. Эти студенты за отведённое время создали большое количество рисунков, активно комбинировали круги между собой, предлагали оригинальные и редко встречающиеся объекты.

Средний уровень показали 10 человек (40,0%) в ЭГ и 11 человек (45,8%) в КГ. Студенты данной подгруппы создали достаточное количество рисунков, но преобладали типичные образы (мяч, солнце, часы), а объединение нескольких кругов встречалось эпизодически.

Низкий уровень зафиксирован у 13 человек (52,0%) в ЭГ и 11 человек (45,8%) в КГ. Студенты этой группы ограничились несколькими стереотипными рисунками, каждый круг использовался изолированно, редких объектов практически не встречалось. Именно в деятельностно-практическом компоненте наблюдается наибольшая доля студентов с низким уровнем, что указывает на разрыв между теоретическими знаниями и их практической реализацией.

4. Сводные результаты констатирующего эксперимента.

Обобщённые данные по всем трём компонентам педагогического творчества представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сводные результаты исследования уровня развития педагогического творчества

Компонент/ Уровень	ЭГ Высокий %	ЭГ Средний %	ЭГ Низкий %	КГ Высокий %	КГ Средний %	КГ Низкий %
Мотивационно-личностный	12,0	44,0	44,0	12,5	50,0	37,5
Научно-теоретический	8,0	48,0	44,0	12,5	45,8	41,7
Деятельностно-практический	8,0	40,0	52,0	8,3	45,8	45,8

Выводы. Обращают на себя внимание несколько тенденций. Доля студентов с высоким уровнем развития педагогического творчества невелика по всем трём компонентам – от 8,0 до 12,5%. Это означает, что лишь незначительная часть будущих педагогов к третьему курсу вышла на креативный уровень интеллектуальной активности.

Наибольшая доля студентов с низким уровнем приходится на деятельностно-практический компонент: 52,0% в ЭГ и 45,8% в КГ. Данный результат говорит о том, что даже при наличии определённой мотивации и теоретических знаний студенты испытывают существенные затруднения при переносе идей в практическую плоскость. Это перекликается с различением креативности и инновационности: генерирование идей ещё не означает способности к их практической реализации.

Между мотивационно-личностным и научно-теоретическим компонентами заметна определённая согласованность: студенты с низкой мотивацией, как правило, демонстрировали и невысокие показатели вербальной креативности. Эта связь подтверждает системный характер педагогического творчества – его компоненты образуют единое целое, и воздействие на один из них неизбежно затрагивает остальные.

Полученные на констатирующем этапе результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию педагогического творчества будущих педагогов дошкольного образования. Преобладание среднего и низкого уровней по всем компонентам указывает на значительный нереализованный потенциал, который может быть раскрыт при создании соответствующих педагогических условий.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова. – Психологический институт РАО, Московский городской психолого-педагогический университет. – Москва: МГППУ, 2011. – 265 с.

2. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – Москва: Педагогика, 1987. – 160 с.

3. Лаврухина, И.М. Педагогическое творчество как сфера профессионально-педагогической деятельности / И.М. Лаврухина, И.В. Глушко // Современные научные исследования: проблемы и перспективы: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции (Зерноград, 04-05 марта 2025 года). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. – С. 125-128

4. Перевощикова, Е.Е. Разработка модуля по формированию исследовательских компетенций будущих педагогов и оценка их сформированности в рамках выпускной квалификационной работы / Е.Е. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-2 (дата обращения: 24.04.2026)

5. 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: ТЦ Сфера, 2016. – 192 с.

6. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Минобрнауки России № 1155: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.: зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384. – Москва: ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.

7. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 1028: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022: зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847.

8. Халиуллина, Л.Р. Сущностно-содержательные характеристики понятия «исследовательское мышление учителя» и подходы к его изучению в отечественной и зарубежной науке / Л.Р. Халиуллина, Н.Н. Савина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-1-6 (дата обращения: 24.04.2026).

УДК 37(091)

магистр кафедры инновационные образовательные технологии Краснов Дмитрий Александрович
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАРОДНО-КУЛЬТУРНОГО ЕДИНСТВА

Аннотация. В статье представлен историко-педагогический анализ эволюции концепций и практик формирования социальной и культурной общности. Цель данной статьи – проследить генезис педагогических идей, направленных на формирование общности, от их истоков до современных интерпретаций. Также ставится задача оценить потенциал исторического опыта для решения актуальных задач в российской образовательной практике. Анализ проводится на стыке философии, истории педагогики и современной образовательной политики. В основе исследования лежит ретроспективный обзор, охватывающий несколько крупных исторических этапов. Среди них – античная философия, эпоха Просвещения, отечественная педагогическая мысль XIX-XX веков, а также современные зарубежные модели. В ходе анализа выявляются универсальные и специфические подходы к консолидации разнородного общества. Особое внимание уделяется осмыслению данного генезиса в контексте актуальных задач российской системы образования. Эта система сегодня направлена на формирование народно-культурного единства в условиях полиэтничной и поликонфессиональной среды. Автор приходит к выводу, что эффективное решение этих задач невозможно без синтеза исторического опыта и современных технологий. Исторический опыт, в свою очередь, базируется на ценностях диалога и гражданской ответственности, а современные технологии ориентированы на формирование мультикультурной компетентности. Представленные в статье результаты могут быть полезны исследователям в области истории педагогики, а также практическим работникам образования, разрабатывающим программы межкультурного воспитания.

Ключевые слова: народно-культурное единство, гражданская идентичность, мультикультурная компетентность, историко-педагогический анализ, поликультурное образование, патриотическое воспитание.

Annotation. The article presents a historical and pedagogical analysis of the evolution of concepts and practices of the formation of a social and cultural community. The purpose of this article is to trace the genesis of pedagogical ideas aimed at forming a community, from their origins to modern interpretations. The task is also to assess the potential of historical experience for solving urgent problems in Russian educational practice. The analysis is carried out at the intersection of philosophy, the history of pedagogy and modern educational policy. The research is based on a retrospective review covering several major historical milestones. Among them are ancient philosophy, the Age of Enlightenment, Russian pedagogical thought of the 19th-20th centuries, as well as modern foreign models. The analysis identifies universal and specific approaches to consolidating a diverse society. Special attention is paid to understanding this genesis in the context of the urgent tasks of the Russian education system. Today, this system is aimed at forming national cultural unity in a multi-ethnic and multi-confessional environment. The author comes to the conclusion that an effective solution to these problems is impossible without a synthesis of historical experience and modern technologies. Historical experience, in turn, is based on the values of dialogue and civic responsibility, while modern technologies are focused on the formation of multicultural competence. The results presented in the article may be useful to researchers in the field of the history of pedagogy, as well as to educational practitioners developing intercultural education programs.

Key words: national cultural unity, civic identity, multicultural competence, historical and pedagogical analysis, multicultural education, patriotic upbringing.

Введение. Проблема формирования общности, интеграции разнородного населения в единое социальное и культурное целое, является одной из сквозных в истории человеческой цивилизации. Сегодня, в условиях глобализации, усиления миграционных процессов и актуализации этнокультурных различий, эта проблема приобретает новое звучание для многих государств, включая Российскую Федерацию. Современное российское общество, насчитывающее около 190 народностей, остро нуждается в консолидирующих началах, способных гармонизировать межэтнические отношения и укрепить общегражданскую идентичность. Ответ на этот вызов во многом лежит в сфере образования, которое исторически выступало ключевым инструментом трансляции ценностей и формирования коллективной идентичности.

Изложение основного материала статьи. Поиски оснований для единства разнородного полиса или империи уходят корнями в античную философию. Мыслители Древней Греции видели в образовании и воспитании главный механизм формирования гражданина и сплочения общества, каждый из которых выдвигал свою идею реализации данной задачи.

Начиная рассмотрение с Древней Греции, Демокрит замечал, что хорошими люди становятся вследствие постоянных упражнений, а ненависть и злоба к другим в меру их отсутствия. Ксенофонт доказывал, что образованный человек решает свои проблемы с другими людьми умением дебатировать, пользуясь сопоставлениями, умением анализировать, истолковывать обсуждаемые понятия, пользоваться аналогиями. Сократ рассматривал образование как путь к формированию личности, чьи добродетели служат благу полиса. Платон в проекте идеального государства делал акцент на воспитании «верного» мышления и поступков, а также почитании общих божественных законов как объединяющего начала. Аристотель, развивая эти идеи, связывал гармоничное развитие личности с ее добродетелью по отношению к обществу и государству, отмечая при этом важность индивидуального подхода, ибо «каждый человек видит красивым нечто свое». Антисфен придавал большое значение выработке привычки к преодолению трудностей, замечая, что трудности похожи на собак: «они кусают лишь тех, кто к ним не привык». Труды Геродота, описывающие обычаи скифов, или Гиппократа, связавшего особенности народов с окружающей средой, можно считать предтечей этнологического подхода, признающего разнообразие как объективную данность. Это создавало предпосылку для будущих моделей единства, основанных не на унификации, а на взаимопонимании различий [6].

В Спарте Ликург (по описанию Плутарха) считал, что единство и сила государства достигаются через жёсткую государственную систему воспитания, которая формирует одинаковые ценности и дисциплину у всех граждан. Дети воспитывались не в семьях, а в государственных агелах, где учились «повелевать и подчиняться». Целью было создание однородного общества воинов, готовых безоговорочно служить Спарте. Единство укреплялось через общие испытания, ритуалы (например, криптии) и культ коллективной доблести [4].

В свою очередь, в Древнем Риме, Цицерон считал, что единство народа достигается через образование и культуру, которые формируют «гуманность». Идеалом для него был всесторонне образованный оратор-философ, который служит

обществу, способен вести диалог и укреплять гражданские связи. Через образование, по его мнению, римляне могли перенять лучшее у греков и создать сплочённое общество, основанное на справедливости и дружелюбии. Квинтилиан видел путь к единству через правильно организованное школьное образование, которое воспитывает не только индивидуальные способности, но и умение жить в обществе. Он подчёркивал важность школьных дружеских связей, соревновательности и усвоения норм общежития, что, по его мнению, способствовало бы формированию сплочённого коллектива и, в конечном итоге, – гармоничного общества [8].

Если говорить о восточных странах, начиная с Китая, философ Конфуций считал основой единства общества соблюдение этических норм и иерархии, где каждый знает своё место и обязанности: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном». Правильное воспитание, по его мнению, формирует нравственных людей, что ведёт к гармонии и стабильности в государстве. Мэн-цзы видел основу единства в изначальной доброй природе человека, которую нужно развивать через воспитание. Он считал, что правильное образование и гуманное правление естественно сплачивают народ, так как люди стремятся к добру и взаимопомощи, в его картине мира, единство достигается через культивирование моральных качеств и справедливое управление. Сюнь-цзы, наоборот, полагал, что единство возможно только через преодоление злой природы человека строгими ритуалами, законами и воспитанием, он считал, что общество сплачивается благодаря общей системе норм, которые дисциплинируют и объединяют людей для достижения порядка [1].

Говоря о Древней Индии, Будда (Шакья-Муни) видел путь к единству в преодолении кастовых различий и духовном самосовершенствовании. Он проповедовал равенство людей от рождения и принимал в общины последователей из любых каст. Единство достигалось через отказ от мирских страстей, внутреннее совершенствование и обретение покоя в нирване, что создавало основу для духовной общности вне социальных барьеров [2].

После раскола Римской Империи, специфика византийской государственности, распространяемой на все соседние страны, заключалась в том, что народное единство здесь формировалось не на основе этнической монолитности, а на прочном фундаменте идеологических, социальных и политических скреп. Руку к такому обществу приложили Иоанн Златоуст, Василий Кесарийский и Григорий Богослов, Константин VII Багрянородный, Кирилл и Мефодий, которые позже приедут на Русь. Византийская империя, изначально населенная разнородными этносами, сумела создать уникальную модель общественной консолидации, где ведущую роль играла не кровная принадлежность, а лояльность имперской идее и ортодоксальному христианству. Ключевым фактором единения стало утверждение ортодоксального христианства в качестве господствующей идеологии. Принцип «единый Бог на небе – единый Государь на земле» превращал императора в сакральную фигуру, символизирующую незыблемость империи. Культ императорской власти пронизывал искусство, культуру и общественную мысль, делая служение государству высшей гражданской добродетелью, делая образование социальным лифтом и объединяющей силой. В отличие от осколков бывшей Западной Римской Империи, школы могли посещать все желающие, имевшие для этого возможность. Образование было платным, но открывало прямой путь к карьере: наличие общего образования служило непременным условием для получения должностей как в государственных, так и в церковных учреждениях. Таким образом, даже выходцы из ремесленных семей, овладевшие грамотой, получали шанс интегрироваться в имперскую элиту. Это создавало ощущение вертикальной мобильности и сопричастности единому государственному организму. Формирование народного единства ускорялось под влиянием внешней угрозы и цивилизационного противостояния, многовековая борьба с персами, аварами, славянами, а затем и с миром ислама требовала внутренней сплоченности. Решающим рубежом стала схизма 1054 года и последующее размежевание с католическим Западом. Противостояние с «латинянами» и захват Константинополя крестоносцами в 1204 году окончательно оформили религиозно-культурную идентичность Византии как оплота восточно-греческого православия. Образ внешнего врага, посягающего как на политическую независимость, так и на духовные ценности, становился мощным катализатором внутреннего единства. Таким образом, народное единство в Византии формировалось одновременно «сверху» – через сильную императорскую власть и единое правовое пространство, – и «снизу» – через доступность образования и реальную возможность социального роста. Это единство держалось не на принуждении, а на осознании каждым «ромеем» своей причастности к великой культурной традиции и государственности [3].

С образованием национальных государств в Европе вопрос формирования гражданской идентичности встал с особой остротой из-за гигантского количество культур и народов, претендующих на собственное «место под солнцем». Эпоха Просвещения предложила рационалистические модели, Джон Локк обосновал идею общественного договора, где государство, защищая естественные права человека (жизнь, свобода, собственность), получает легитимность, а граждане осознанно принимают его законы. Жан-Жак Руссо развил идею народного суверенитета, где основой единства является общая воля, выражающая интересы целого, а не отдельных групп. Эти теории сместили акцент с пассивного подчинения на осознанное, основанное на разуме, гражданское участие. Одновременно формировался культурно-исторический подход, Иоганн Готфрид Гердер ввел понятие «духа народа» как уникального культурно-исторического целого, формируемого географией, историей и языком. Его идея утверждала ценность культурного своеобразия каждого народа, что позже стало основой для моделей единства в многообразии, в противовес ассимиляционным практикам [7].

В Российской империи и начальном пути СССР схожие задачи осмыслялись с учетом ее масштабов и полиэтничности, К.Д. Ушинский, выступая за «народность в воспитании», видел в школе, основанной на традициях русского народа, центр просвещения для всех жителей империи, способствующий развитию национального самосознания. Однако П.Ф. Каптерев предостерегал от националистического перекоса, предлагая строить патриотизм на трех столпах: «личности, народе и любви к человечеству». Русская философская мысль предлагала более сложные, неидеологизированные модели. Н.А. Бердяев, отвергая рациональные определения нации, видел ее суть в «динамической сущности», уникальном творческом духе, а любовь к своему народу считал основой для уважения к человечеству в целом. Н.О. Лосский говорил о необходимости «сочувственного вживания» в культуры других народов как условия для гармоничного единства и совместного творчества. Эти идеи, близкие современным концепциям диалога культур и мультикультурной компетентности, оставались маргинальными в официальной педагогике своего времени [5].

XIX и XX века стали временем масштабных идеологических проектов, предлагавших свои рецепты единства. Коммунистическая идеология, проникавшая в педагогику через труды Г. Кершенштейнера и других, предлагала модель «нового человека», ставящего общественные интересы выше личных и объединенного идеей классовой солидарности. В СССР эта модель трансформировалась в концепцию формирования «многонационального и трудового сообщества». Однако, как отмечает Л.В. Кузнецова, к концу советской эпохи риторика сместилась в сторону «обретения собственного национального «Я», что обнажило внутренние противоречия между интернационализмом и этническим возрождением.

В тот же период либеральная мысль на Западе претерпевала существенную трансформацию, стремясь ответить на вызовы времени – экономические кризисы и рост тоталитарных идеологий. Такие теоретики, как английский философ Леонард Трелони Гобхаус и итальянский историк Гвидо Де Руджеро, стремились обновить либерализм, отойдя от жесткого принципа невмешательства государства. Они разрабатывали концепцию «нового либерализма», который будет

пропагандироваться в школах, а именно социал-демократических идеалов, который, в отличие от фашистского этатизма, признавал за государством не право поглощения личности, а обязанность обеспечения социальных гарантий и «позитивной свободы» для всех граждан. Нация в этой парадигме понималась не как расовое или тоталитарное единство, а как сообщество свободных индивидов, чье объединение обеспечивается демократическими институтами и социальной справедливостью.

В противовес либеральным и социалистическим моделям, фашизм и национал-социализм предложили радикальную концепцию нации, основанную на тотальном подчинении индивидуальных интересов государству и идее национального превосходства. Идеология итальянского фашизма, разработанная Джованни Джентиле и реализованная Бенито Муссолини, провозглашала нацию как высшую моральную реальность, воплощенную в тоталитарном государстве. В Германии нацистские теоретики, такие как Альфред Розенберг, и сам Адольф Гитлер развили концепцию «народного сообщества». Система образования, государственная пропаганда, общественная цензура выстраивала систему, основанную на расовой теории, превосходстве одних над другими, оккультизме и антисемитизме. Оба течения отрицали классовую борьбу и демократию, предлагая вместо этого диктатуру как форму объединения нации.

После Второй мировой войны страны Европы и Северной Америки столкнулись с новой волной культурного разнообразия, вызванной миграцией и деколонизацией, ответом стали различные модели интеграции. Страны Британского Содружества, Франция и США изначально делали ставку на ассимиляцию через школу, воспитывая «новых граждан» (американцев, британцев, французов) на основе имперских или общенациональных ценностей, активно используя символику и патриотические нарративы. Однако к концу XX века эта модель показала свою ограниченность и была изменена.

Параллельно, опыт восточных обществ (Индия, Пакистан) демонстрировал иную модель, усилено создаваемую руками Махатма Ганди, Шри Ауробиндо и другими, где основой единства выступает не государственная политика, а устойчивая традиционная культура, передаваемая через семью и общину, с ее системой ценностей, обрядов и иерархией [9].

В современной России формирование народно-культурного единства законодательно закреплено в Федеральном законе «Об образовании» и Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), которые ориентированы на формирование гражданской идентичности, духовно-нравственное развитие и уважение к культурному многообразию [10]. Теоретической основой выступает синтез нескольких подходов:

1. Гуманистический (признание уникальности каждой личности).
2. Аксиологический (формирование ценностных ориентаций через усвоение этнических, общероссийских и общечеловеческих ценностей).
3. Этнопедагогический (учет культурных особенностей в воспитательном процессе).

Ключевым концептом становится мультикультурная компетентность, определяемая как интегративное качество личности, включающее позитивное отношение к этническому разнообразию, объективные знания о своей и других культурах, а также навыки конструктивного взаимодействия в поликультурной среде. Ее формирование рассматривается как центральный фактор достижения народно-культурного единства, понимаемого как социально-психологический феномен осознанной принадлежности к сообществу граждан России при сохранении этнокультурной идентичности. Практическая реализация в школах осуществляется через:

1. Урочную деятельность: интеграция тем по истории и культуре народов России, гражданскому праву, этике.
2. Внеурочную деятельность: тематические классные часы (например, «У преступления нет национальности», «Что значит быть патриотом?»), дискуссии на основе кино и литературных произведений, проектная деятельность.
3. Культурно-просветительскую работу: посещение музеев (Музея истории ГУЛАГа, Еврейского музея и центра толерантности, Музея Победы), участие в национальных праздниках и фестивалях.
4. Работу с семьей: вовлечение родителей в образовательный процесс для обеспечения единства требований и преемственности ценностей.

Однако на пути реализации стоят серьезные вызовы, уходящие корнями в исторический контекст:

• Наследие индивидуализма и прагматизма 1990-х годов, подрывающее коллективистские и «товарищеские» основы воспитания.

• Влияние цифровой среды, ведущее к атомизации, формированию «мнимого опыта» и ослаблению реальных социальных связей, что особенно опасно для подрастающего поколения. Риск формального подхода, когда мультикультурная компетентность становится отдельным «мероприятием», а не сквозным принципом всей школьной жизни.

• Сложность баланса между укреплением общероссийской гражданской идентичности, поддержкой позитивной этнической идентичности и профилактикой этнического эгоизма или сепаратизма.

Выводы. Историко-педагогический анализ демонстрирует, что идея формирования общности прошла сложную эволюцию: от античного идеала гражданина-добродетели к просвещенческому проекту рационального общественного договора, от идеологических утопий XX века к современным концепциям мультикультурного диалога и гражданской солидарности. Каждая эпоха предлагала свои ответы, отражавшие ее социально-политический и культурный контекст. Генезис педагогических идей показывает, что подлинное народно-культурное единство невозможно создать административными методами или упрощенными лозунгами. Оно является результатом длительной, кропотливой образовательной работы, направленной на формирование мультикультурной компетентности как основы для диалога, взаимного уважения и совместного ответственного строительства будущего в рамках единого поликультурного государства. Современная российская школа, опираясь на этот исторический опыт и современные ФГОС, призвана стать лабораторией по созданию такой общности, где «единство в многообразии» станет не декларацией, а живой практикой повседневного взаимодействия.

Литература:

1. Гао, Я. Роль конфуцианства в управлении средней школой Китая / Я. Гао, В.А. Родионова, Л.К. Шамина // Научное мнение. – 2025. – № 11. – С. 55-61

2. Жапова, Н.А. Основные аспекты буддийской социальной этики и их роль в современном обществе / Н.А. Жапова // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2025. – № 3. – С. 41-49

3. Зверев, К.А. Византийская модель цивилизационной интеграции сквозь призму современных дискурсов многополярности / К.А. Зверев // Наука. Общество. Оборона. – 2024. – № 2. – С. 78-86

4. Коротаева, А.И. Спартанская система воспитания: трансформация социокультурного феномена / А.И. Коротаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(4). – С. 145-148

5. Лобзаров, В.М. К.Д. Ушинский и П.Ф. Каптерев о реализации принципа народности в российском образовании / В.М. Лобзаров, А.И. Тузова // Вестник Тверского государственного университета. – 2023. – № 1. – С. 225-235

6. Пискунов, А.И. История педагогики и образования: учебник для вузов / А.И. Пискунов. – Москва: Юрайт,

2026. – 452 с.
7. Петрова, Е.И. Социальная и гражданская идентичность в парадигме гражданского общества / Е.И. Петрова // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2024. – № 3(43). – С. 107-113
8. Тихонов, В.В. Воспитание в Древнем Риме. Выдающиеся древнеримские мыслители о воспитании и обучении: курсовая работа / В.В. Тихонов. – Калуга, 2015. – 283 с.
9. Thompson, W. Ideologies in the Age of Extremes: Liberalism, Conservatism, Communism, Fascism 1914-1991 / W. Thompson. – London ; New York: Pluto Press, 2011. – 278 p.
10. Эндрюшко, А.А. Российская идентичность в пространстве школьного образования / А.А. Эндрюшко // Социологическая наука и социальная практика. – 2021. – № 1(9). – С. 95-110

УДК 371.891

кандидат педагогических наук, доцент Кривдина Ирина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Мартилова Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СРЕДСТВАМИ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье раскрывается проблема подготовки будущих учителей географии в условиях дефицита педагогической практики в общеобразовательной школе. Акцент сделан на роли системно-деятельностного и компетентностного подходов в современном образовании, соответствующих требованиям ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога. Определено, что важная роль в практической подготовке принадлежит аудиторной работе. Показано, что практическая подготовка играет ключевую роль в формировании у студентов готовности к продуктивной профессиональной деятельности. Одним из эффективных путей интенсификации такой подготовки названа образовательная симуляция, реализуемая через использование ситуационных педагогических задач. В статье представлены ситуационные задачи, разработанные преподавателями Мининского университета в рамках методической подготовки будущих учителей географии. Решение ситуационных задач способствует освоению предметного содержания, овладению профессиональными компетенциями студентами и их подготовке к будущей профессиональной деятельности. Эффективность предлагаемой методики продемонстрирована в рамках учебных занятий по теории и методике обучения географии.

Ключевые слова: ситуационные задачи, результаты обучения, педагогическое образование, географическое образование, практическая подготовка будущего учителя географии

Annotation. The article reveals the problem of training future geography teachers in conditions of a shortage of pedagogical practice in secondary schools. The emphasis is placed on the role of system-activity and competence-based approaches in modern education that meet the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education and the professional standard of a teacher. It is determined that an important role in practical training belongs to classroom work. It is shown that practical training plays a key role in the formation of students' readiness for productive professional activity. Educational simulation, implemented through the use of situational pedagogical tasks, is called one of the effective ways to intensify such training. The article presents situational tasks developed by Minin University teachers as part of the methodological training of future geography teachers. Solving situational tasks contributes to the development of subject content, the acquisition of professional competencies by students and their preparation for future professional activities. The effectiveness of the proposed methodology has been demonstrated in the framework of training sessions on the theory and methodology of teaching geography.

Key words: situational tasks, learning outcomes, pedagogical education, geographical education, practical training of a future geography teacher.

Введение. Методологическим основанием современного образования является системно-деятельностный подход, который ориентирует выпускников образовательных учреждений на подготовку к ответам на вызовы времени, формирование практических умений действовать в реальных жизненных ситуациях, применять систему знаний для решения бытовых и профессиональных задач. В системе высшего образования системно-деятельностный подход интегрируется с компетентностным, при котором планируемые результаты обучения выражаются в наборе компетенций, закреплённых в Федеральных государственных образовательных стандартах. ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) закрепляет формирование у выпускников универсальных и общепрофессиональных компетенций [11], а также ряда профессиональных, которые определяются вузом самостоятельно. Таким образом, главным образовательным результатом становится не просто системный массив знаний и умений в выбранной образовательной области, а готовность и способность осуществлять эффективную профессиональную деятельность в соответствии с вызовами времени и достижениями науки и технологий. Практическая подготовка играет ключевую роль в достижении этого результата, так как позволяет студентам: применить теоретические знания в реальных или моделируемых профессиональных ситуациях; развить навыки решения педагогических задач; освоить методы организации учебного процесса, взаимодействия с участниками образовательных отношений: обучающимися, родителями, коллегами; научиться работать с современным оснащением учебного кабинета и образовательными технологиями.

Профессиональный стандарт «Педагог (воспитатель, учитель)» также устанавливает конкретные умения и знания, которыми должен обладать педагог. Среди них:

– способность создавать условия для воспитания и развития обучающихся, мотивировать их деятельность по освоению учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), выполнению заданий для самостоятельной работы;

– умение выбирать в рамках преподаваемых учебных предметов, дисциплин (модулей) содержание, формы, методы, приёмы воспитания, направленные на формирование личностных результатов;

– знание требований ФГОС, примерных программ, примерных программ воспитания и рабочих программ [8].

Практическая подготовка позволяет будущим учителям отработать эти умения и закрепить знания в условиях, максимально приближенных к реальным. Она включает участие в учебном процессе, наблюдение за работой опытных педагогов, самостоятельное проведение занятий, решение профессиональных задач, что способствует формированию готовности к самостоятельной педагогической деятельности.

В соответствии с ФГОС ВО практическая подготовка будущих педагогов может осуществляться как на аудиторных занятиях, так и в рамках блока 2 «Практика» в структуре программы бакалавриата, на которую отводится не менее 60 зачётных единиц. С одной стороны, это довольно существенная часть программы бакалавриата, которая должна обеспечить погружение будущего учителя в образовательную среду и полноценную его подготовку к профессиональной деятельности, в том числе к действиям в нестандартных ситуациях. С другой стороны, в этот объём времени входят и учебные, и производственные практики как по психолого-педагогическим модулям, так и по предметным дисциплинам и методике обучения. В педагогическом образовании немало профилей подготовки, предполагающих большой объём предметных учебных практик, в том числе полевых (география, биология, история, физическая культура и др.), которые «оттягивают» на себя значительный объём программы бакалавриата. Вследствие этого возникает дилемма: увеличивать объём производственной практики за счёт сокращения аудиторной работы, либо сокращать продолжительность практики в школе в угоду формированию системы фундаментальных знаний. Обе представленные альтернативы актуализируют повышение интенсивности практической подготовки в рамках аудиторных занятий.

Полноценно подготовить студентов к профессиональной педагогической работе призвана предметная методика, которая обобщает ранее изученные курсы психолого-педагогического блока и интегрирует в них предметное содержание по конкретному профилю. Практическая подготовка, системно включённая в занятия по методике обучения выбранной дисциплине, способна решить комплекс учебных и личностных проблем студентов:

– преодолеть разрыв между теорией и практикой: студенты могут увидеть, как теоретические знания применяются в реальных образовательных ситуациях, и развить умение адаптировать их к конкретным условиям;

– способствовать формированию профессиональных компетенций: проектировать и реализовывать образовательные программы, организовывать учебную и воспитательную деятельность, осуществлять контроль и оценку результатов обучения;

– подготовить к решению нестандартных задач, с которыми учитель регулярно сталкивается в профессиональной деятельности (конфликты в классе, индивидуальные особенности учащихся и т.д.);

– освоить и отработать образовательные технологии, умение работать в условиях инклюзивного образования, использовать актуальные средства обучения и оснащение кабинета;

– формировать коммуникативные навыки, необходимые для успешной педагогической деятельности.

Таким образом, практическая подготовка, в том числе в области предметной методики, является неотъемлемой частью педагогического образования, обеспечивающей соответствие требованиям ФГОС ВО и профстандарта педагога, а также формирующей готовность выпускника к реальной профессиональной деятельности.

В нашей работе проблема практической подготовки рассматривается на примере студентов, обучающихся по профилю «География» [7].

Изложение основного материала статьи. Одним из путей повышения эффективности и интенсивности практической подготовки будущего учителя географии является реализация идеи образовательной симуляции [4]. В наиболее простой форме симуляции можно охарактеризовать как имитацию, воспроизведение реальности.

В педагогическом образовании идея симуляции реализуется посредством моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, которая позволяет воспроизводить эту деятельность в специально созданных условиях на учебных занятиях [9]. Этому в полной мере способствует использование ситуационных педагогических задач, которые рассматриваются и как метод, и как приём, и как средство обучения. По мнению ряда авторов, в педагогическом образовании ситуационная задача является контекстным методом обучения, усиливающим эффект педагогического взаимодействия, а также средством управления педагогическим общением, во время которого обучаемые не только приобретают профессиональные умения, но и формируют профессиональные качества личности, способствующие преодолению коммуникативных барьеров и формированию профессиональных установок, лежащих в основе профессиональной направленности и содействующих формированию эффективных моделей общения [10]. Составляющими модели ситуационной задачи являются связанный с конкретным текстом личностно-значимый познавательный вопрос, представленная в различных формах (табличной, схематической, графической и т. д.) информация по данному вопросу и ориентированная на жизненный опыт учащихся, постепенно подводящая к ответу на исходный вопрос система заданий для работы с данной информацией [1].

На основе анализа многочисленных научных источников можно выделить следующие этапы решения ситуационной задачи:

– анализ условия задачи,

– формулировка исходных данных и целей,

– разработка плана решения задачи,

– принятие и реализация плана решения,

– рефлексия, исследование результата решения, определение достижения поставленных целей, выработка плана дальнейшего развития [3, 5, 6, 9, 12, 13].

Ситуационные задачи в педагогическом образовании отличаются исключительным разнообразием, поскольку отражают реальный учебно-воспитательный процесс, включая как стандартные, так и нестандартные учебные ситуации. В педагогических исследованиях приводятся многочисленные классификации педагогических ситуаций. Выделим среди них ключевые для нашего исследования:

1. По источнику содержания. Создание практических или учебных ситуаций, которые отражают реальные жизненные случаи из педагогической практики или специально сконструированные сценарии для закрепление теоретических знаний и обучения конкретным умениям. Особо выделяются научно-исследовательские ситуации, ориентированные на развитие исследовательских компетенций студентов.
2. По организации деятельности студентов можно выделить вопросные, когда студентам нужно дать ответы на чётко сформулированные вопросы и задачные, ориентированные на комплекс действий студентов согласно изложенной ситуации (анализ, прогноз, моделирование урока или отдельного его элемента).
3. По дидактическим целям на основе таксономии Блума [2]: на ознакомление и понимание – выявление сути ситуации, выделение ключевых проблем; на применение – использование теоретических знаний для решения практической задачи; на анализ – разбор причинно-следственных связей, выявление противоречий; на синтез – разработка нового решения, плана действий, модели урока; на оценку – обоснование выбора стратегии, прогнозирование последствий, рефлексия.
4. По типу педагогических задач: диагностические, проектировочные, организационные; коммуникативные, коррекционные и конфликтные.

Каждый вид ситуаций решает определённые образовательные задачи и способствует формированию конкретных профессиональных компетенций будущего педагога. Грамотное сочетание разных типов задач позволяет создать целостную систему практической подготовки.

Для решения проблемы практической подготовки студентов в рамках аудиторной работы была разработана система ситуационных задач по дисциплинам «Теория и методика обучения географии» и «Методический практикум». Рассмотрим несколько примеров различных ситуационных задач.

Ситуация 1. «Для одного из уроков географии в 6 классе начинающий учитель сформулировал следующие образовательные результаты: формирование понятий ветер, роза ветров, бризы, атмосферный фронт, циклоны и антициклоны».

Вопросы:

1. Какие понятия в предложенном перечне были лишними? Почему? Определите их место в системе школьного географического образования.

2. Сформулируйте предметные образовательные результаты, в контексте обновленного ФГОС ООО, для предложенного урока.

3.Укажите источники информации, которыми вы воспользовались.

Для анализа и решения предложенной ситуации, студенты актуализируют навыки работы с нормативными документами, в частности с федеральной рабочей программой по географии, руководствуясь которой они определяют понятия климатологической системы знаний, их место в школьном курсе географии, выявляют и обосновывают «лишние» понятия– атмосферный фронт, циклоны и антициклоны. Понимание требований актуального ФГОС ООО к результатам обучения позволяет грамотно сформулировать образовательные результаты к уроку в форме географических умений.

Ситуация 2. «При изучении темы «Африка» учащиеся верно описали географическое положение материка, используя физическую карту. Однако большинство обучающихся не смогли определить географические координаты крайних точек и вычислить протяженность материка с севра на юг и с запада на восток».

1. Сформулируйте проблему, с которой учитель столкнулся на уроке. С чем связаны затруднения школьников?

2. Предложите обоснованные варианты решения выявленной проблемы.

Для выявления причин затруднения школьников студенты должны вспомнить структуру и содержание школьных курсов географии, вывить внутрипредметные связи между темой «План и карта» в 5 классе и последующими курсами географии, в том числе в 7 классе.

На основе понимания свойств гибкости и мобильности сформированных географических умений и возможности их переноса в новые учебные ситуации, студенты предполагают, что данные картометрические умения школьников были сформированы на низком уровне. Знание этапов и методов формирования географических умений, содержания и структуры самого курса географии и системы программных практических работ поможет студентам предположить несколько различных причин такой ситуации. Например, маленькое количество часов на изучение этой темы, или недостаточно полное применение практических методов для закрепления этих умений, отсутствие тренировочных упражнений при изучении других тем курса.

Второе задание – практическое, даёт возможность студентам самим предложить выход из затруднительной ситуации и предложить фрагменты уроков или рекомендации по методике формирования и развития картографических умений.

Предложенная ситуационная задача носит комплексный характер как по содержанию разных тем методики обучения географии, так и по характеру деятельности студентов – от анализа и обобщения до проектирования и прогнозирования.

Ситуация 3. «Студентам предложен видеофрагмент урока географии в 9 классе по теме «Электроэнергетика России», в котором учитель организует дискуссионный вопрос о целесообразности атомной энергетики в качестве мотивации обучающихся к изучению темы».

Вопросы:

1. Проанализируйте фрагмент урока, выявите и оцените методы мотивации, предложенные учителем.

2. Предположите, как дальше будет развиваться урок, свой ответ объясните.

3. Предложите свой вариант мотивационно-ориентировочного этапа урока на основе реализации краеведческого подхода.

Эта ситуационная задача не содержит какой-либо проблемы в педагогической деятельности или затруднения обучающихся, но требует погружения и осмысления действий учителя. Для этого студент должен актуализировать знания о структуре современного урока, об особенностях его организации, о методах мотивации. Второе и третье задания для студентов с одной стороны требуют соблюдений правил, алгоритмов, логики продолжения урока или конструировании его отдельного этапа, а с другой – не исключает творческого подхода к выбору методических решений и их обоснования.

Выводы. В целом, можно констатировать, что системное использование ситуационных задач в подготовке будущего учителя географии будет способствовать развитию комплекса профессиональных компетенций:

– методическую: умение подбирать адекватные методы и приёмы обучения;

– коммуникативную: навыки эффективного взаимодействия с учениками, родителями, коллегами;

– рефлексивные умения: способность анализировать собственную деятельность и корректировать её;

– критическое мышление: анализ ситуации, выявление проблем, поиск альтернативных решений;

– креативность: разработка нестандартных подходов к обучению и воспитанию обучающихся.

Таким образом, использование ситуационных задач в педагогическом образовании – это не просто методический приём, а стратегически важный элемент подготовки конкурентоспособного педагога, способного эффективно работать в условиях современных образовательных вызовов. Этот подход позволяет формировать целостную профессиональную личность, готовую к творческой реализации в педагогической деятельности.

Литература:

1. Акулова, О.А. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ / О.А. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.

2. Блум, Б.С. Таксономия образовательных целей. Справочник по постановке целей образования / Б.С. Блум [и др.]. – Чикаго: McKay, 1956. – 207 с.

3. Гребенюк, О.С. Педагогические ситуации: классификация и способы решения / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: КГУ, 2002. – 148 с.

4. Катушенко, О.А. Образовательная симуляция как инструмент проектирования персональной образовательной среды будущих педагогов / О.А. Катушенко, Р.У. Арифулина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13, № 1. – С. 4. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-4

5. Кулюткин, Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – Москва: Педагогика, 1970. – 232 с.

6. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2014. – № 5. – С. 3-12
7. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) /Профиль подготовки: География и Биология. – URL: https://mininuniver.ru/sveden/files/kek/44.03.05 GB-24 OPOP YADRO VPO.pdf (дата обращения: 20.04.2026)
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. №544н) // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (дата обращения: 20.04.2026)
9. Салаватулина, Л.Р. Решение ситуационных задач как средство формирования профессиональных компетенций будущих педагогов / Л.Р. Салаватулина// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 138-147
10. Ситуационная задача как средство подготовки будущего педагога к взаимодействию с обучаемыми / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 43-48
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/ (дата обращения: 20.04.2026)
12. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В. Хуторской. – Москва: Владос, 2005. – 383 с. – (Педагогическая мастерская). – ISBN 5-691-01232-8
13. Шеромова, Т.С. Ситуационные задачи исторического характера: структура и специфика использования в аспекте метапредметности / Т.С. Шеромова // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 159-160

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна
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)

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПРОЦЕССУ ТРУДОУСТРОЙСТВА

Аннотация. Сегодня трудоустройство молодого педагога – это не разовый акт подачи заявления, а сложный многоуровневый процесс, требующий высокой степени саморефлексии и технологической грамотности. Процедура отбора в современные образовательные организации требует от молодого преподавателя готовности к многоэтапному найму. Сформированность карьерных компетенций выступает важнейшим индикатором готовности выпускника педагогического вуза к самостоятельной профессиональной деятельности. В статье представлен обзор современных подходов и точек зрения отечественных авторов к процессу трудоустройства. Компетентностно-развивающий подход, это подход, где центральным звеном является адаптация выпускника на рынке труда. На основании сетевого и партнерского подхода, трудоустройство интегрируется в систему долгосрочных договоренностей между педагогическим вузом и работодателями. Практико-ориентированный подход предполагает рассматривать трудоустройство, как отдельную педагогическую практику, где упор делается на методику преподавания. Маркетинговый подход или подход индивидуального продвижения предполагает, что выпускник рассматривается как уникальный образовательный бренд, а трудоустройство это процесс продажи своих услуг на конкурентном рынке. Коучинговый подход требует разработки психолого-педагогического сопровождения, профессионального становления на всех этапах обучения в вузе. Далее в статье определен комплекс вопросов – установок, которыми должен обладать современный выпускник педагогических направлений для успешного преодоления барьеров при входе в профессию. Таким образом, «комбинированность» подходов в содействии трудоустройству трактуется как синтез сетевого, маркетингового и коучингового подходов.

Ключевые слова: трудоустройство, компетентностно-развивающий подход, практико-ориентированный подход, сетевой подход, маркетинговый подход, коучинговый подход.

Annotation. Today, the employment of a young teacher is not a one-time application, but a complex multi-level process that requires a high degree of self-reflection and technological literacy. The selection procedure for modern educational organizations requires a young teacher to be ready for multi-stage recruitment. The formation of career competencies is the most important indicator of the readiness of a graduate of a pedagogical university for independent professional activity. The article provides an overview of modern approaches and points of view of Russian authors to the employment process. The competence-based approach is an approach where the central link is the adaptation of graduates to the labor market. Based on a network and partnership approach, employment is integrated into a system of long-term agreements between the pedagogical university and employers. The practice-oriented approach suggests considering employment as a separate pedagogical practice, where the emphasis is on teaching methods. The marketing approach or the individual promotion approach assumes that a graduate is viewed as a unique educational brand, and employment is the process of selling their services in a competitive market. The coaching approach requires the development of psychological and pedagogical support, professional development at all stages of university studies. Further, the article defines a set of questions and attitudes that a modern graduate of pedagogical fields should have in order to successfully overcome barriers to entry into the profession. Thus, the combination of approaches in employment promotion is interpreted as a synthesis of network, marketing and coaching approaches.

Key words: employment, competence-based approach, practice-oriented approach, network approach, marketing approach, coaching approach.

Введение. Одним из наиболее значимых разделов в изучении дисциплины «Персональный менеджмент» у обучающихся педагогических направлений 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с

двумя профилями подготовки) является изучение карьерных предпочтений в процессе становления личностной стратегии развития и трудоустройства. Задачами дисциплины является формирование у обучающихся профессиональных-значимых управленческих качеств педагога, умеющего управлять самим собой; осуществлять управление собственными ресурсами для достижения целей в организации; обеспечить формирование у обучающихся способностей обосновывать выбор организационно-управленческого решения в процессе коммуникаций; способствовать формированию у обучающихся умений самостоятельно выстраивать траекторию своего саморазвития в течении всей жизни.

Современные требования к соискателям педагогических направлений свидетельствуют: для успешного профессионального старта выпускнику недостаточно быть просто хорошим предметником. Ключевое значение приобретает способность эффективно позиционировать себя в конкурентной среде. Трудоустройство молодого педагога сегодня представляет собой не разовое действие, а многоуровневый процесс, требующий саморефлексии и технологической грамотности. Выпускник обязан действовать проактивно: чётко осознавать свои профессиональные границы и ожидания (желаемую позицию, форму занятости, тип учреждения), а также владеть инструментами целенаправленного поиска – от классических агрегаторов вакансий до профессиональных педагогических сообществ в соцсетях и профессиональных каналах. В условиях цифровизации особую роль играет грамотное конструирование цифрового следа. Создание резюме на различных платформах становится обязательным. Отсутствие цифровых навыков адаптации резюме под разные платформы, умения писать аргументированные сопроводительные письма и использовать нетворкинг ставит выпускника в заведомо невыгодное положение. Процедура отбора в современных школах и колледжах всё чаще копирует корпоративные стандарты, что требует от молодого учителя готовности к многоэтапному найму. Необходимы навыки самопрезентации, умение транслировать «мягкие» навыки на поведенческом интервью, защита методических наработок (педагогическое интервью) и конструктивное обсуждение тестовых заданий (конспектов уроков). Не менее важна и финансовая грамотность – способность экологично и аргументированно обсуждать зарплату с менеджером по подбору персонала. Следовательно, сформированность карьерных компетенций – ключевой индикатор готовности выпускника педагогического вуза к самостоятельной деятельности. Цель данной статьи – обзор точек зрения отечественных авторов и подходов к трудоустройству выпускников педагогических направлений, актуальных в настоящее время.

Задачами публикаций является:

– обзор современных подходов к процессу трудоустройства и обоснование востребованности наиболее современных и актуальных из них;

– определение комплекса вопросов – установок, которыми должен обладать современный выпускник педагогических направлений для успешного преодоления барьеров при входе в профессию.

Изложение основного материала статьи. В науке и практике высшего педагогического образования можно выделить несколько основных подходов к решению проблемы трудоустройства. Рассмотрим их более подробно.

Компетентностно-развивающий подход, это подход, где центральным звеном является адаптация выпускника на рынке труда. Рынок труда меняется быстро, поэтому вуз должен научить будущего преподавателя самому находить пути трудоустройства в меняющихся условиях. В рамках изучения дисциплины «Персональный менеджмент» предполагается освоение тем по карьерному проектированию: развитие «мягких» навыков, таких как эмоциональный интеллект, коммуникация с родителями (часто проверяется на интервью).

Исследования того, какие метапредметные навыки (soft skills) нужны современному преподавателю, чтобы быть востребованным (тот самый набор компетенций для прохождения интервью и общения с менеджерами – HR), раскрывает в своих трудах Р.Р. Хузяхметова, Г.Ф. Ромашкиной Авторы рассуждают, что у обучающихся должна быть «трудоустраиваемость» – это не просто наличие диплома об образовании, а способность человека к карьерному проектированию [8]. В работах А.С. Божок, В.В. Кольга, А.Б. Меркуловой описывается этапы работы центра трудоустройства в вузе, ведь именно вуз, по мнению авторов, должен способствовать и учить писать сопроводительные письма, обсуждать тестовые задания. Авторы констатируют одну из основных проблем, которая существует на рынке труда это неумение искать работу самостоятельно [2].

На основании сетевого и партнерского подхода, трудоустройство интегрируется в систему долгосрочных договоренностей между педагогическим вузом и работодателями (школами, колледжами, образовательными комплексами). Так же этот подход предусматривает создание вокруг вуза сети школ-партнеров, которые не только принимают студентов на практику, но и формируют заказ на учебные планы. Проблемы сетевого взаимодействия как ресурса развития психолого-педагогического образования исследуются в работах таких ученых как С.В. Ивановой, Е.И. Артамоновой, Е.Ю. Брель [5; 1, 3]. Авторы описывают современные модели психолого-педагогических классов и базовых школ, которые выступают гарантированным работодателем [1; 3]. Н.В. Бужинская, Д.М. Гребнева, Е.А. Кокшарова определяют, что практика не должна быть «пробой пера», а должна интегрировать студента в реальную среду с целью последующего найма [4]. Безусловно очевидно, что сетевое взаимодействие не является необходимым и достаточным, так как практическая подготовка не формирует навыка прохождения интервью к компетенциям.

Согласно патерналистскому подходу, образовательное учреждение выступает в роли «транслятора» знаний, а трудоустройство считается личным делом выпускника. Со одной стороны вузы создают центры содействия трудоустройству выпускников, где осуществляется сбор, статистика и пассивное размещение вакансий на сайте агрегаторе, а с другой стороны, в этом процессе у обучающегося не формируется активной позиции поиска, с применением маркетинга собственных продвижений. Проблемы подготовки учителей предметников к реалиям рынка труда определяются в работах таких ученых как Ю.В. Марус, Е.В. Коваленко, В.Н. Елкина [7]. По мнению авторов классическая подготовка не дает навыков выживания на рынке труда, актуальность определяет «важность методического сопровождения». Авторы анализируют статистику и причины разрыва между ожиданиями выпускника и реальными предложениями школ. Жесткий отток кадров происходит как следствие отсутствия специальной подготовки выпускника в процессе трудоустройства.

Практико-ориентированный подход предполагает рассматривать трудоустройство, как отдельную педагогическую практику, где упор делается на методику преподавания. Обучающийся отлично освоил практическую подготовку, но при этом происходит игнорирование процесса самопознания и рефлексии, где обучающийся сам составил чек- лист поиска работы (интервью, резюме) и сам с осознанием значимости по отношению к этим задачам двигается по пути их достижения [8].

Маркетинговый подход или подход индивидуального продвижения предполагает, что выпускник рассматривается как уникальный образовательный бренд, а трудоустройство это процесс продажи своих услуг на конкурентном рынке. Этот подход пришел в педагогику из бизнес-школ. Он предполагает обучение личному брендингу, создание digital-портфолио (сайты, принадлежность к профессиональным каналам с описанием своего педагогического опыта), тренажеры прохождения интервью, обучение ведению переговоров о зарплате (что для педагогов исторически является сложной зоной). Особую актуальность этот подход востребован для репетиторов, частных школ и специалистов по дополнительному образованию.

Наибольшую значимость в настоящее время приобретает коучинговый (сопровождающий) подход. Согласно этому подходу необходимо разработка психолого-педагогического сопровождения, профессионального становления на всех этапах обучения в вузе. Такие формы организации работы, как карьерное консультирование, тренинги по преодолению страхов и неуверенности в себе, помощь в профессиональной рефлексии, помогают обучающимся самостоятельно сформировать те требования, которые необходимы ему для самостоятельных действий. Коучинговый подход помогает студенту «осознать себя» (научить его отвечать на вопросы «что мне важно от работы» и «каковы мои финансовые ожидания»). По мнению Т.М. Ковалевой, А.А. Терова, Э.В. Хачатряна, Н.Ю. Грачевой, С.В. Дудчика, В.Е. Карастелёва [6] тьютор помогает студенту выстроить индивидуальную образовательную траекторию, которая логично завершается не просто получением диплома, а осознанным выбором места работы. Авторы доказывают необходимость психологической и карьерной поддержки молодого специалиста на этапе входа в профессию.

В этих условиях возникает необходимость внедрение коучингового и маркетингового подходов, где обучающийся должен овладеть конкретным алгоритмом подготовки к трудоустройству. В качестве методического средства предлагается следующий обязательный для выполнения и самопроверки чек-лист, позволяющий студенту оценить собственную готовность к процессу трудоустройства и выявить зоны, требующие дополнительной проработки:

– Я знаю, что для меня важно получить от нового места работы в первую очередь;
– У меня есть четко сформулированные критерии поиска (позиция, форма занятости, город, условия работы и т.д.);
– Я знаю на каких платформах есть вакансии, которые мне подходят (агрегаторы вакансий, соцсети, профессиональные каналы);
– У меня есть резюме на основных платформах для поиска работы;
– У меня есть резюме, которое можно использовать для соцсетей и профессиональных каналов;
– Я умею писать сопроводительные письма;
– Я спросил/а у своих друзей, знакомых, бывших коллег про открытые вакансии по моей специальности в их компаниях;
– Я добавился/лась в профильные группы в соцсетях по моей специальности и по поиску работы;
– У меня есть подготовленная самопрезентация для интервью;
– Я знаю ответы на самые распространенные вопросы на интервью по компетенциям;
– Я знаю, как ответить на вопрос о моих финансовых ожиданиях от нового места работы;
– Я знаю ответы на самые распространенные вопросы на техническом интервью;
– Я знаю, как обсуждать тестовые задания;
– Я знаю, как общаться с рекрутером/HR-менеджером.

Выводы. В современной науке наблюдается переход от прагматического подхода к интегративному. В настоящее время «комбинированность» в содействии трудоустройству – это синтез сетевого, маркетингового и коучингового подходов. В процессе освоения дисциплины происходит освоение компетенций, при которых обучающиеся учатся «упаковывать» свои знания для прохождения многоэтапного отбора, общаться с менеджером по управлению человеческими ресурсами и адекватно оценивать свои финансовые ожидания.

Литература:

1. Артамонова, Е.И. Модернизация образования: тенденции к подготовке педагогических кадров / Е.И. Артамонова [и др.]; под ред. Л.А. Байковой, Н.В. Мартишиной, Л.И. Архаровой // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт. – Рязань: Издательство РГУ им. С.А. Есенина, 2018. – С. 3-12

2. Божок, А.С. Механизм содействия трудоустройству выпускников в КГПУ им. В.П. Астафьева / А.С. Божок, В.В. Кольга, А.Б. Меркулов // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 8-2. – С. 9-12

3. Брель, Е.Ю. Психолого-педагогические классы и педагогическая интернатура как механизмы реализации школьно-университетского партнерства / Е.Ю. Брель, С.А. Минюрова, Н.С. Белоусова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – № 2. – URL: https://goo.su/cEq8H8 (дата обращения: 08.04.2026)

4. Бужинская, Н.В. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования / Н.В. Бужинская, Д.М. Гребнева, Е.А. Кокшарова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – URL: https://goo.su/matxPeB (дата обращения: 08.04.2026)

5. Иванова, С.В. Функционирование моделей сетевого взаимодействия в педагогическом образовании: нивелирование рисков / С.В. Иванова // ЧиО. – 2014. – № 3(40). – URL: https://goo.su/cR2dHTY (дата обращения: 05.04.2026)

6. Ковалева, Т.М. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике / Т.М. Ковалева, А.А. Теров, Э.В. Хачатрян, [и др.]. – Москва, 2023. – 212 с.

7. Марус, Ю.В. Проблемы адаптации начинающего педагога и пути их решения / Ю.В. Марус, Е.В. Коваленко, В.Н. Елкина // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2021. – № 11-2. – С. 257-262. – URL: https://goo.su/RWsqQf (дата обращения: 08.04.2026)

8. Хузяхметов, Р.Р. Навыки трудоустраиваемости студентов: стратегии развития / Р.Р. Хузяхметов, Г.Ф. Ромашкина // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 3. – С. 69-83

УДК 378.1
старший научный сотрудник отдела разработки методологий социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы Кряжева Светлана Геннадьевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент Соболев Николай Гургенович
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ, СОДЕРЖАЩИМИСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы как ключевого фактора, негативно влияющего на организацию и проведение воспитательной работы несовершеннолетними подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными. Авторами обосновывается позиция, согласно которой симптомы профессионального выгорания не просто ухудшают самочувствие сотрудника, но и объективно порождают устойчивые барьеры педагогического взаимодействия с несовершеннолетними. Выделены основные группы таких барьеров: коммуникативные, операционально-методические, ценностно-смысловые и барьеры психологической безопасности. Особое внимание уделено специфическим стресс-факторам работы с несовершеннолетними правонарушителями, включающим повышенную эмоциональную вовлеченность, противоречивость профессиональной роли и усложненную криминологическую характеристику несовершеннолетних, находящихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы, что в совокупности усиливает риск развития синдрома профессионального выгорания. Эмпирически подтверждено, что сотрудники, работающие с несовершеннолетними, демонстрируют более высокую склонность к развитию симптомов выгорания по сравнению с коллегами, не взаимодействующими с данной категорией. В заключении сформулирован вывод о необходимости переосмысления проблемы профессионального выгорания как системного вызова пенитенциарной педагогике, требующего внедрения комплексных профилактических программ и целенаправленной профессионально-педагогической подготовки сотрудников, работающих с несовершеннолетними.
Ключевые слова: профессиональное выгорание; барьеры педагогического взаимодействия; воспитательная работа; несовершеннолетние правонарушители; уголовно-исполнительная система.
Annotation. The article examines the problem of professional burnout among employees of the penal system as a key factor negatively affecting the organization and implementation of educational work with juvenile suspects, defendants, and convicts. The authors substantiate the position that symptoms of professional burnout not merely worsen the employee's well-being but objectively generate persistent barriers to pedagogical interaction with juveniles. The main groups of such barriers are identified: communicative, operational-methodological, value-meaning (axiological), and psychological safety barriers. Particular attention is paid to specific stress factors of working with juvenile offenders, including heightened emotional involvement, contradictory professional roles, and the complex criminological characteristics of juveniles held in penal institutions, which collectively increase the risk of developing burnout syndrome. It is empirically confirmed that employees working with juveniles demonstrate a higher susceptibility to developing burnout symptoms compared to colleagues who do not interact with this category. The conclusion formulates the need to reconceptualize the problem of professional burnout as a systemic challenge to penitentiary pedagogy, requiring the implementation of comprehensive prevention programs and targeted professional-pedagogical training for employees working with juveniles.
Key words: professional burnout; barriers to pedagogical interaction; educational work; juvenile offenders; penal system.

Введение. Воспитательная работа с несовершеннолетними подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными, проводимая в учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (далее – УИС), представляет собой одну из наиболее сложных и социально значимых областей педагогической деятельности. Ее ключевая задача заключается не только в обеспечении установленного порядка исполнения наказаний, но и в создании условий для последующей успешной ресоциализации несовершеннолетних. Успех этой работы определяется личностными качествами сотрудников, уровнем их профессиональной компетентности и устойчивостью психоэмоционального состояния.

Служебная деятельность в пенитенциарных учреждениях характеризуется высокой интенсивностью и сопровождается не только традиционными для данной сферы рисками, включая психологическую напряженность при работе с несовершеннолетними, имеющими девиантное поведение и криминальный опыт, но и необходимостью оперативно адаптироваться к изменяющимся условиям службы. Все это создаёт предпосылки для формирования у сотрудников синдрома профессионального выгорания. В контексте сказанного принципиально важным становится рассмотрение профессионального выгорания не просто как негативного психологического состояния сотрудника, а как одного из наиболее значимых факторов, снижающих эффективность воспитательной деятельности, в частности, ввиду формирования специфических барьеров в педагогическом взаимодействии с несовершеннолетними.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время профессиональное выгорание остается одной из наиболее актуальных проблем для специалистов социально значимых профессий, включая сотрудников УИС. Данный феномен представляет собой сложный симптомокомплекс, включающий физическое истощение, эмоциональную опустошенность, деперсонализацию и снижение профессиональной результативности. Согласно позиции А.В. Зобкова, профессиональное выгорание: а) возникает и развивается непосредственно в ходе трудовой деятельности; б) фиксирует деструктивные личностные изменения, ведущие к снижению работоспособности, падению продуктивности и, в конечном счете, к разрушению целостности профессиональной деятельности [1]. Иными словами, профессиональное выгорание не просто ухудшает самочувствие сотрудника, работающего с несовершеннолетними, а качественно преобразует содержание и структуру его профессионально-педагогической деятельности, деформируя все ее структурные компоненты.

В свете изложенного становится очевидным, что профессиональное выгорание сотрудников УИС выступает системообразующим фактором, опосредующим возникновение комплекса барьеров в педагогическом взаимодействии с несовершеннолетними. Его влияние может проявляется в снижении качества воспитательной деятельности, деформации профессиональных установок, росте конфликтности и формализации педагогических воздействий, что в совокупности ограничивает возможности достижение целей исправления и ресоциализации.

Педагогическое взаимодействие в учреждениях УИС представляет собой целенаправленный, двухсторонний процесс обмена действиями, смыслами и эмоциональными реакциями между сотрудников и несовершеннолетним, в рамках которого реализуются воспитательные функции. При этом следствием педагогического взаимодействия являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях субъектов [3]. Как показало проведенное нами ранее исследование, направленное на измерение уровня профессионального выгорания у сотрудников, работающих в учреждениях, в которых содержатся несовершеннолетние, эти сотрудники демонстрируют более высокую склонность к развитию симптомов профессионального выгорания по сравнению с коллегами, не взаимодействующими с данной категорией лиц. При этом сами сотрудники отмечали, что работа с несовершеннолетними качественно отличается от работы со взрослым контингентом и субъективно воспринимается ими как более сложная [4]. Так, помимо общих стрессоров пенитенциарной системы, ими были выделены особенности, которые характерны именно для работы с несовершеннолетними. Нами они были объединены в три основные группы:

– *повышенная эмоциональная вовлеченность.* Взаимодействие с несовершеннолетними, находящимися в трудной жизненной ситуации, требует от сотрудников качественно иного уровня эмоционального участия по сравнению с работой с взрослыми. Подростковый возраст сам по себе характеризуется эмоциональной лабильностью, сензитивностью и обостренным чувством справедливости, а в условиях пенитенциарного учреждения эти черты усугубляются травматическим опытом, чувством покинутости и социальной отверженности. Все это становится мощнейшим стрессогенным фактором. Учитывая сказанное, отметим, что существуют исследования, свидетельствующие о вторичной травматизации специалистов, регулярно контактирующих с травмированными детьми [8];

– *противоречивость роли сотрудников, работающих с несовершеннолетними.* Одним из наиболее значимых факторов, усиливающих риск профессионального выгорания, является внутренняя противоречивость профессиональной роли сотрудников, взаимодействующих с несовершеннолетними [5]. В настоящее время сотрудники, работающие с несовершеннолетними, совмещают две функции: функция контроля и принуждения (требующая от сотрудника неукоснительного следования инструкциям, настороженности, готовности пресекать нарушения режима содержания, применять меры дисциплинарного характера и т.д.) и функция воспитания и наставничества (направленная на развитие, раскрытие личностного потенциала несовершеннолетнего, предполагающая проявление эмпатии, терпения, доверия);

– *усложненная криминологическая характеристика несовершеннолетних правонарушителей, содержащихся в учреждениях УИС.* Несовершеннолетние, поступающие в учреждения УИС, часто характеризуются не только высокой степенью педагогической запущенности, но и утяжелением криминологической характеристики. Поступая в следственные изоляторы, многие из них зачастую уже имеют широкий криминальный опыт, отличаются глубоким недоверием к представителям правоохранительных органов, сформированную зависимость от психоактивных веществ [7]. Психологический портрет такого подростка также крайне сложен. Исследования И.С. Ганишиной и А.В. Вэтры позволили установить, что этим несовершеннолетним свойственны демонстративность поведения в сочетании с неспособностью к его критической оценке, бесцеремонность, цинизм, выраженный эгоцентризм, импульсивность и пренебрежение к моральным нормам [2]. Е.В. Мотова подчеркивает, что такие подростки легко усваивают тюремные традиции, часто нарушают режим содержания и не склонны к рефлексии собственного противоправного поведения [6].

В силу объективной сложности и высокой психоэмоциональной напряженности, характеризующих педагогическое взаимодействие сотрудников с несовершеннолетними, содержащимися в учреждениях УИС, данная сфера профессиональной деятельности становится уязвимой для возникновения различного рода барьеров, препятствующих эффективной коммуникации и реализации воспитательных задач.

Под барьерами педагогического взаимодействия в нашей статье будут пониматься внешние и внутренние препятствия, возникающие в процессе общения и совместной деятельности сотрудника и несовершеннолетнего, искажающие смысл информации или препятствующие достижению воспитательных целей. Можно выделить следующие устойчивые группы таких барьеров, детерминированных синдромом выгорания:

Коммуникативные барьеры, проявляющиеся в нарушении психологического контакта с несовершеннолетними. Эмоциональная отстраненность, являющаяся ключевым симптомом профессионального выгорания, напрямую препятствует установлению доверительных отношений. Для многих несовершеннолетних в силу возрастных особенностей и имеющегося травматического опыта такое поведение сотрудника может считываться как проявление эмоционального отвержения либо враждебности.

Операционально-методические барьеры представляют собой деформацию инструментальной стороны воспитательной деятельности, проявляющуюся в сужении и упрощении используемого педагогического инструментария. Современные требования к воспитательной работе предполагают использование интерактивных методик, однако при высоком уровне выгорания педагогический инструментарий сотрудника утрачивает свое многообразие, ограничиваясь формальными требованиями и ограничениями, что нивелирует развивающий потенциал взаимодействия.

Ценностно-смысловые (аксиологические) барьеры затрагивают глубинные, смыслообразующие основания профессиональной деятельности сотрудника. Их ключевым проявлением выступает утрата педагогического оптимизма и веры в возможность исправления и ресоциализации несовершеннолетнего. В состоянии выгорания сотрудник перестает воспринимать несовершеннолетнего как личность, способную к развитию, росту, преодолению криминальных установок.

Барьеры психологической безопасности возникают на почве эмоционального истощения и проявляются в дестабилизации психоэмоционального состояния сотрудника, что непосредственным образом сказывается на характере его взаимодействия с несовершеннолетними. Повышенная раздражительность, эмоциональная лабильность, характерные для стадии истощения, создают благоприятные условия для возникновения конфликтных ситуаций. Сотрудник начинает остро реагировать на поведение несовершеннолетних непропорционально, что может привести к ответной негативной реакции и эскалации напряженности.

Следует отметить, что возникновение рассмотренных выше барьеров педагогического взаимодействия не может быть объяснено исключительно влиянием профессионального выгорания сотрудников. В равной степени они могут быть детерминированы специфическими характеристиками самих несовершеннолетних как субъектов взаимодействия.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что феномен профессионального выгорания сотрудников УИС, работающих с несовершеннолетними, является серьезным дестабилизирующим фактором, качественно преобразующим содержание и структуру профессионально-педагогической деятельности. Выгорание деформирует все компоненты воспитательного процесса, выступая непосредственной детерминантой возникновения устойчивых барьеров во взаимодействии с несовершеннолетними, напрямую влияя на эффективность воспитательных мероприятий. Эмпирически установлено, что сотрудники, работающие с несовершеннолетними, демонстрируют более высокую склонность к развитию симптомов профессионального выгорания по сравнению с коллегами, не взаимодействующими с данной категорией, что обусловлено специфическими стресс-факторами, характерными именно для работы с подростками: повышенной эмоциональной вовлеченностью, противоречивостью профессиональной роли, сочетающей функции контроля и

воспитания, а также усложненной криминологической характеристикой контингента несовершеннолетних правонарушителей.

В настоящее время проблема профессионального выгорания сотрудников, работающих с несовершеннолетними правонарушителями, требует переосмысления как системный вызов пенитенциарной педагогике. Эффективное преодоление описанных барьеров возможно лишь при внедрении комплексных программ профилактики выгорания и психологического сопровождения сотрудников, ориентированных на сохранение их личностной целостности и, как следствие, на обеспечение реальной возможности исправления несовершеннолетних. В этой связи особую значимость приобретает целенаправленная профессионально-педагогическая подготовка сотрудников УИС, поскольку повышение уровня педагогической компетентности будет способствовать не только повышению результативности воспитательного воздействия, но и выступать значимым ресурсом совладания со стрессом, снижая риск развития профессионального выгорания за счет повышения уверенности в собственных действиях и в качестве реализуемых воспитательных мероприятий.

Литература:

1. Зобков, А.В. Саморегуляция поведения и деятельности как условие предупреждения профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы / А.В. Зобков // Пенитенциарное право: юридическая теория и правоприменительная практика. – 2017. – № 1 (11). – С. 56-59

2. Ганишина, И.С. Личные особенности подозреваемых, обвиняемых и осужденных несовершеннолетних, находящихся в условиях следственного изолятора / И.С. Ганишина, А.В. Вэтра // Вестник самарского юридического института. – 2020. – № 2 (38). – С. 111-120

3. Колесов, В.И. Педагогика в образовательном пространстве / В.И. Колесов, А.В. Вилкова: учебник. – Санкт-Петербург: Издательство «ООО НПО ПБАС», 2022. – 517 с.

4. Кряжева, С.Г. О некоторых проблемных вопросах педагогического сопровождения несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных в местах лишения свободы / С.Г. Кряжева // Антропогогика. – 2022. – № 1 (5). – С. 16-21

5. Кряжева, С.Г. Развитие профессионально-педагогической компетентности сотрудников УИС, взаимодействующих с несовершеннолетними подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными, в системе профессиональной подготовки: монография / С.Г. Кряжева, Л.В. Ковтуненко. – М.: ФКУ НИИ ФСИН России, 2023. – 181 с.

6. Мотова, Е.В. Психологическая готовность сотрудников воспитательных колоний к работе с несовершеннолетними осужденными, склонными к деструктивному поведению / Е.В. Мотова // Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 25-26 октября 2017 года / отв. ред. канд. пед. наук, доц. А.Г. Чириков. – Новокузнецк: ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 2017. – С. 231-235

7. Рябков, А.М. Разработка методики оценки уровня криминальной зараженности несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных, содержащихся в учреждениях УИС / А.М. Рябков, Е.С. Степанова, Р.Р. Мурслумов // Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики: материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции, 20-21 октября 2021 года / отв. ред. канд. пед. наук, доц. А.Г. Чириков. – Новокузнецк: ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 2021. – С. 133-136

8. Eads, R. «I think we feel a lot of their devastation»: social workers' perspectives on primary and secondary psychological trauma in pediatric emergency rooms / R. Eads, JL. Benavides, U. Wernekinck, S. Yoon. Soc Work Health Care. – 2025. – № 64(1-3). – P. 50-64

Педагогика

УДК 378.1

старший научный сотрудник отдела разработки методологий социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы Кряжева Светлана Геннадьевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент Соболев Николай Гургенович
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва)

РАННИЙ ПЕНИТЕНЦИАРНЫЙ ОПЫТ КАК ФАКТОР РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ КРИМИНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния раннего пенитенциарного опыта на формирование устойчивой криминальной идентичности и последующий рецидив преступлений у несовершеннолетних. Данный опыт качественно отличается от пенитенциарного опыта взрослых, поскольку накладывается на процессы активного личностного становления, формирования ценностных ориентаций и социальной идентичности. Авторами проанализированы ключевые социально-психологические механизмы криминализации личности в условиях пенитенциарной изоляции. Особое внимание уделено специфике первого опыта пребывания в воспитательной колонии, совпадающего с сензитивным периодом личностного становления. На основе проведенного анализа обосновывается необходимость совершенствования пенитенциарной и постпенитенциарной профилактической работы. Обосновывается необходимость дальнейшей разработки специализированных психолого-педагогических программ, направленных на предотвращение закрепления криминальной идентичности у несовершеннолетних осужденных. Определены основные направления педагогической профилактики. Обосновывается необходимость создания педагогических условий для формирования просоциальной идентичности. Анализ и учет особенностей компенсаций депревации просоциального окружения. Раскрываются особенности психолого-педагогической помощи в преодолении травматического опыта. Описываются условия и мехнизмы противодействия «криминальному обучению» несовершеннолетних в местах лишения свободы.

Ключевые слова: несовершеннолетние осужденные, рецидивная преступность, ранний пенитенциарный опыт, криминальная идентичность, воспитательная колония, педагогическая профилактика, уголовно-исполнительная система.

Annotation. The article examines the problem of the influence of early penitentiary experience on the formation of a stable criminal identity and subsequent recidivism of crimes among minors. This experience differs qualitatively from the penitentiary

experience of adults, as it overlaps with the processes of active personal development, the formation of value orientations, and social identity. The authors analyze the key socio-psychological mechanisms of personality criminalization in the conditions of penitentiary isolation. Special attention is paid to the specifics of the first experience of staying in a reformatory, which coincides with the sensitive period of personal development. Based on the analysis, the necessity of improving penitentiary and post-penitentiary preventive work is substantiated. The necessity of further development of specialized psychological and pedagogical programs aimed at preventing the consolidation of criminal identity in juvenile convicts is substantiated. The main directions of pedagogical prevention are identified. The necessity of creating pedagogical conditions for the formation of prosocial identity is substantiated. The analysis and consideration of the features of compensations for the deprivation of a prosocial environment are presented. The features of psychological and pedagogical assistance in overcoming traumatic experiences are revealed. The conditions and mechanisms for countering the «criminal education» of minors in places of detention are described.

Key words: juvenile offenders, recidivism; early correctional experience, criminal identity, reform school, educational prevention, criminal justice system.

Введение. Проблема рецидивной преступности среди лиц, совершивших правонарушения в несовершеннолетнем возрасте, сохраняет высокую актуальность для уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (Далее – УИС). Как справедливо отмечает А.И. Долгова, преступность несовершеннолетних является особым объектом криминологического исследования, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы противоправного поведения, которые в дальнейшем могут перерасти в устойчивый криминальный профессионализм [2]. В данном контексте особую научно-практическую значимость приобретают исследование факторов, детерминирующих преступное поведение. Традиционно внимание исследователей сосредоточено на социально-бытовых и экономических трудностях ресоциализации несовершеннолетних, освобождающихся из ВК. Вместе с тем одним из ключевых, однако недостаточно изученных факторов выступает ранний пенитенциарный опыт.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью не только выявления социально-психологических механизмов негативного влияния ранней изоляции, но и поиска адекватных педагогических средств профилактики, способных минимизировать негативное влияние первого опыта пребывания в местах лишения свободы.

Изложение основного материала статьи. Под ранним пенитенциарным опытом в настоящей статье понимается первое в жизни осужденного пребывание в местах лишения свободы, приходящееся на несовершеннолетний возраст (14-17 лет) и связанное с отбыванием наказания в воспитательной колонии (далее – ВК). Данный опыт качественно отличается от пенитенциарного опыта взрослых, поскольку накладывается на процессы активного личностного становления, формирования ценностных ориентаций и социальной идентичности.

В исследовании, проведенном нами ранее, было выявлено, что одним из ключевых факторов риска повторных преступлений выступает не просто ранняя изоляция сама по себе, а ее совпадение с сензитивным периодом личностного становления (16-17 лет) [4].

Как отмечала Л.И. Божович, подростковый возраст является периодом формирования ценностных ориентаций и жизненных планов, характеризующимся активным поиском нравственных идеалов и образцов для подражания [1]. В норме эти образцы предоставляются семьей, школой, референтной группой сверстников. Однако в условиях пенитенциарной изоляции единственной доступной референтной группой становится криминальное сообщество, что закономерно приводит к усвоению ценностей криминальной субкультуры.

Ввиду сказанного, выявление и анализ социально-психологических механизмов, опосредующих влияние первого пенитенциарного опыта на формирующуюся личность несовершеннолетнего, представляется необходимым условием для разработки эффективных стратегий ресоциализации и профилактики совершения повторных преступлений. Далее рассмотрим ключевые социально-психологические механизмы формирования криминальной идентичности в условиях пенитенциарной изоляции:

Идентификация с криминальной ролью. Идентичность – это внутренний динамический целостный процесс отождествления личности с внешними по отношению к нему социальными объектами на индивидуальном, личностном и социальном уровнях. В ситуации возникновения кризиса личностной идентичности у несовершеннолетнего, обусловленного разрывом или частичным блокированием возможности удовлетворения эмоционально-оценочной компоненты в общении с личностно значимыми субъектами (семья, родственники, друзья и др.), возможен негативный сценарий идентичности. При этом, негативная идентичность формирует у подростка отрицательный образ как социально значимых ценностей (труд, семья, законопослушное поведение) так и механизмов социализации посредством занятия просоциальной жизненной позиции. Отсутствие целостного чувства идентичности способствует формированию у несовершеннолетнего устойчивых негативных переживаний (тревога, страх, вина, отчуждение). Совершение подростком преступления может усиливать внутреннюю напряженность, блокируя связь когнитивных и эмоциональных процессов самоопределения, актуализируя потребность к собственной принадлежности группе или более статусному субъекту.

Помещение несовершеннолетнего в учреждение УИС инициирует процесс активной идентификации с криминальной ролью, что обусловлено, прежде всего, действием механизмов социально-психологической адаптации к условиям изоляции [6]. При этом атрибуты криминальной субкультуры (неформальный статус, кличка, татуировки и т.д.) выступают не просто внешними маркерами, а инструментами формирования новой идентичности, замещающей утраченные [3]. Происходит трансформация самовосприятия, в которое включаются категории, релевантные для криминальной среды («вор», «преступник»), что соответствует описанному Э. Шпрангером механизму «врастания в культуру», реализующемуся в условиях дефицита альтернативных нормативных систем [7].

Блокировка конструктивных каналов социализации. Изоляция несовершеннолетнего в сензитивный период может привести к разрыву с ключевыми институтами социализации – семьей, школой, референтной группой сверстников. В этом случае несовершеннолетний исключается из образовательного процесса, ослабляются или утрачиваются семейные связи.

В условиях пенитенциарного учреждения основным агентом социализации могут становиться другие осужденные, значительная часть которых характеризуется выраженной криминальной зараженностью. Существуют исследования, демонстрирующие, что позитивные образцы законопослушного поведения в таких условиях либо отсутствуют, либо не воспринимаются несовершеннолетним как релевантные [9]. Вследствие этого формируется дефицит альтернативных жизненных сценариев, что в совокупности с действием механизмов идентификации с криминальной ролью обусловливает устойчивую криминализацию.

Изоляция как психологическая травма и «криминальное образование». Пребывание в местах лишения свободы в несовершеннолетнем возрасте выступает травматическим фактором. Условия изоляции усугубляют имеющиеся психологические состояния у несовершеннолетних и могут провоцировать развитие посттравматического стрессового расстройства, следствием которого могут стать озлобленность, недоверие к окружающим и глубокая деформация эмоционально-волевой сферы и т.д. [8].

Параллельно с этим происходит интенсивный обмен криминальным опытом. Совместное отбывание наказания осужденными, специализирующимися в определенных видах преступной деятельности, создает условия для углубления специализированного криминального знания, обмена опытом и формирования устойчивых криминальных связей [10]. Данный процесс способствует не только количественному расширению противоправных навыков, но и качественной трансформации структуры делинквентного поведения: ситуативные, импульсивные правонарушения могут стать более организованными, спланированными формами преступной деятельности.

Выявленные механизмы криминализации личности несовершеннолетних в условиях пенитенциарной изоляции обусловливают необходимость поиска адекватных педагогических средств профилактики. Среди основных направлений педагогической профилактики можно выделить следующие:

1. Создание педагогических условий формирования просоциальной идентичности. Поскольку идентификация с криминальной ролью выступает одним из ключевых механизмов криминализации личности несовершеннолетнего, приоритетной педагогической стратегией является целенаправленное предоставление социально одобряемых образцов для идентификации. Реализация данной стратегии предполагает включение в воспитательный процесс сотрудников, способных выступать носителями просоциальных ценностных ориентаций.

2. Компенсация депревации просоциального окружения. Педагогически значимыми направлениями здесь выступают: поддержание и развитие семейных контактов (в том числе через социально-педагогическое консультирование родителей), вовлечение несовершеннолетних в социально полезную деятельность (образование, труд, спорт, творчество), формирование учебной и профессиональной мотивации как основы для построения позитивных жизненных перспектив.

3. Психолого-педагогическая помощь в преодолении травматического опыта. Пребывание несовершеннолетнего в местах лишения свободы требует оказания ему не только психологической, но и педагогической поддержки, которая бы учитывала анамнез жизни подростка, характера совершенного преступления, имеющихся индивидуально-психологических особенностей, убеждений и установок, компенсаторных стратегий и т.д. [5]. Организация стабильного, безопасного и поддерживающего воспитательного пространства является необходимым условием для снижения тревоги, агрессии и недоверия.

4. Противодействие «криминальному обучению». Интенсивный обмен криминальным опытом в среде осужденных требует создания альтернативного пространства для освоения социально полезных знаний и навыков. Это достигается через содержательное наполнение образовательного процесса, организацию профессиональной подготовки, включение несовершеннолетних в социально значимые проекты, а также через четкую педагогическую позицию сотрудников, исключающую возможность романтизации и героизации криминального поведения.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Ранний пенитенциарный опыт, понимаемый как первое пребывание в местах лишения свободы в возрасте 14-17 лет, выступает самостоятельным криминогенным фактором, качественно отличающимся от пенитенциарного опыта взрослых. Его специфика обусловлена наложением на сензитивный период личностного становления, характеризующийся формированием ценностных ориентаций, жизненных планов и социальной идентичности.

2. Ключевым механизмом криминогенного влияния ранней изоляции выступает идентификация с криминальной ролью. В условиях дефицита альтернативных нормативных систем атрибутивные элементы криминальной субкультуры становятся инструментами формирования новой идентичности, замещающей утраченные просоциальные роли категориями, релевантными для криминальной среды.

3. Ранняя изоляция блокирует действие ключевых протективных факторов, сдерживающих противоправное поведение (несовершеннолетний исключается из образовательного процесса, ослабляются или утрачиваются семейные связи). В этом случае основным источником социализации могут становиться другие осужденные, имеющие различный уровень криминальной зараженности.

4. Пребывание в местах лишения свободы в несовершеннолетнем возрасте выступает фактором психологической травматизации личности. Параллельно с этим реализуется феномен «криминального образования», заключающийся в обмене криминальным опытом, углублении знаний, формировании асоциальных связей.

5. Эффективная педагогическая профилактика предполагает создание условий для формирования просоциальной идентичности, компенсацию депривации просоциального окружения, психолого-педагогическую помощь в преодолении травматического опыта, противодействие криминальному научению.

Полученные результаты обусловливают необходимость совершенствования профилактической работы с данной категорией осужденных по следующим направлениям: разработка специализированных психокоррекционных программ, направленных на профилактику развития криминальной идентичности; восстановление и поддержание социально полезных связей; совершенствование системы постпенитенциарного педагогического сопровождения; профессионально-педагогическая подготовка кадров, способных эффективно работать с несовершеннолетними правонарушителями.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Наука, 1978. – 446 с.

2. Долгова, А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних / А.И. Долгова. – Москва: Юридическая литература, 1981. – 159 с.

3. Левикова, С.И. Молодежная субкультура: учебное пособие / С.И. Левикова. – Москва: Гранд: Фаир-пресс, 2004. – 607 с.

4. Москвитина, М.М. Анализ актуального состояния повторной преступности среди осужденных, ранее отбывавших наказание в несовершеннолетнем возрасте / М.М. Москвитина, С.Г. Кряжева // Вопросы ювенальной юстиции. – 2022. – № 1. – С. 24-29

5. Новиков, А.В. Изучение личности несовершеннолетних правонарушителей в условиях изоляции как основа профилактики деструктивного поведения / А.В. Новиков, С.Г. Кряжева, А.В. Вэтра // Вопросы российского и международного права. – 2024. – Т. 14. – № 5-1. – С. 377-387

6. Степанова, М.Я. Противодействие рецидивной преступности среди несовершеннолетних / М.Я. Степанова // Ростовский научный журнал. – 2017. – № 3. – С. 135-144

7. Шпрангер, Э. Основные идеальные типы индивидуальности / Э. Шпрангер // Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – Москва: Издательство МГУ, 1982. – 288 с.

8. Baetz, C.L. The Risk for Readmission to Juvenile Detention: The Role of Trauma Exposure and Trauma-related Mental Health Disorders / C.L. Baetz, M. Surko, A. Bart [et al.] // Journal of Child & Adolescent Trauma. – 2024. – Vol. 17. – № 2. – P. 527-539

9. Bollich-Ziegler, K.L. Do correctional facilities correct our youth? Effects of incarceration and court-ordered community service on personality development / K.L. Bollich-Ziegler [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 2021. – Vol. 121. – № 4. – P. 894-913

10. Damm, A.P. Prison as a criminal school: Peer effects and criminal learning behind bars / A.P. Damm, C. Gorinas // Journal of Law and Economics. – 2020. – Vol. 63. – № 1. – P. 149-180

УДК 371
доцент Кувшинова Галина Петровна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

НОВЫЕ СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ И ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной теме раскрывается роль информационно-коммуникационных технологий, определяется их статус при обучении английскому языку в условиях модернизации образования, предлагается классификация средств новых информационных технологий, применяемых в обучении английскому языку. Современная политическая обстановка обостряет требования к процессу обучения на всех уровнях образовательной системы, включая высшее специальное образование. Идеологическое сознание молодого человека, особенно будущего специалиста, имеет не только личностное, но и общественное и государственное значение. Популяризация проблемы информационной глобализации «отодвигает» гораздо более острую проблему ментальной самоидентификации личности, сохранения традиционных ценностей и национального самосознания. В то же время, улучшая опыт изучения языка, технологии способствуют переосмыслению нашего понимания природы языка: язык - это не фиксированная система. Напротив, он постоянно меняется и изменяется теми, кто его использует. Поскольку технологии позволяют обучающимся исследовать язык в процессе его использования, они помогают сделать видимой возникающую, изменчивую природу языка. Целенаправленное формирование личности обеспечивается не только техническими и информационными технологиями но, прежде всего, классическими, апробированными методами прямого воздействия при педагогическом взаимодействии (урок, лекция, семинар и т.д.) Выделяем предметы гуманитарного цикла, имеющие значительный потенциал воздействия на интеллектуальное и идеологическое развитие обучаемых при эффективном дидактическом регулировании. Применение новых методических и технических разработок дает положительные результаты при сохранении фундаментальных, адаптированных под современное высшее образование, дидактических принципов организации и проведения педагогического взаимодействия на каждом конкретном занятии.

Ключевые слова: учебные ресурсы, технологические инструменты, всемирная паутина, поисковые системы, аутентичные материалы, языковая педагогика, практика, обучение, социальная сеть.

Annotation. This topic explores the role of information and communication technologies, defines their status in English language teaching in the context of educational modernization, and proposes a classification of new information technology tools used in English language teaching. The current political climate exacerbates the demands placed on the learning process at all levels of the educational system, including higher education. The ideological consciousness of young people, especially future specialists, is not only of personal but also of social and national significance. Popularization of the problem of information globalization "pushes aside" the much more pressing issue of mental self-identification, the preservation of traditional values, and national identity. At the same time, by enhancing the language learning experience, technology contributes to a rethinking of our understanding of the nature of language: language is not a fixed system. On the contrary, it is constantly changing and shaped by those who use it. Because technology allows learners to explore language as it is used, it helps make visible the emergent, fluid nature of language.

Key words: Educational resources, technological tools, World Wide Web, search engines, authentic materials, language pedagogy, practice, training, social network.

Введение. Существует два основных подхода к использованию технологий в изучении английского языка: технология как предоставление учебных ресурсов и технология как предоставление улучшенного опыта обучения. С одной стороны, если мы рассматриваем технологию как предоставление ресурсов, то становится ясно, что технология давно ассоциируется с преподаванием языков. Долгие годы технология могла ограничиваться мелом и доской. Позже к технологическим инструментам, доступным многим учителям, добавились диафильмы, аудио- и видеозаписывающее и воспроизводящее оборудование. Сегодня, конечно, существуют цифровые технологические ресурсы, которые могут использовать преподаватели. Интернет, соединяющий миллионы компьютеров по всему миру, позволяет общаться между компьютерами. В результате всемирная паутина (www или «интернет»), способ доступа к информации через Интернет, позволила учителям находить аутентичные письменные, аудио- и визуальные тексты практически по любой мыслимой теме. Для тех, кто умеет пользоваться интернетом, то есть использовать онлайн-инструменты поиска, известные как «поисковые системы», доступен широкий и глубокий объем материалов.

Компьютеры также предоставляют средства доступа к онлайн-словарям, программам проверки грамматики и стиля. С другой стороны, если мы рассматриваем технологии как средство улучшения учебного процесса, то последствия становятся еще более значительными: технологии больше не просто предоставляют оборудование или делают доступными аутентичные материалы или больше ресурсов, которые могут использовать преподаватели; они также предоставляют учащимся более широкий доступ к изучаемому языку. В результате они потенциально могут изменить место и время обучения. Более того, они могут даже формировать наше представление о природе того, чему мы обучаем.

На первый взгляд, ни одно из определений технологии – предоставление учебных ресурсов и улучшение условий обучения – не кажется методом.

Однако использование технологии в последнем случае, по меньшей мере, является значительным методологическим нововведением и заслуживает места быть. Как выразился Керн: Стремительное развитие коммуникационных технологий изменило языковую педагогику и использование языка, открыв новые формы дискурса, новые формы авторства и новые способы создания сообществ и участия в них.

Аудиторная обстановка с преподавателем у доски и обучающимися за партами, читающими учебник, хотя и остается нормой во многих странах мира, уступает место практике самостоятельной или совместной работы студентов за компьютерами и с использованием других технологий, таких как мобильные телефоны, как в аудитории, так и за его пределами. Новый дискурс, который студенты используют для создания и публикации сообщений в интернете, сочетает в себе черты как письменной, так и устной речи, и студенты участвуют в онлайн- или виртуальных сообществах, не имеющих границ [2].

Даже если все их изучение языка происходит в формальных учебных контекстах, обучающиеся, имеющие доступ к компьютерам, обладают большей автономией в выборе того, на чем они могут сосредоточиться. С использованием технологий студенты с большей вероятностью будут использовать язык для: … непрерывного формирования идентичности

и личностно значимого общения в целях, выходящих за рамки «практики» или «обучения» в ограниченном смысле, связанном с институциональными условиями.

Технологии также позволяют в большей степени, чем это обычно возможно, адаптировать обучение к индивидуальным потребностям. Некоторые программы компьютерного обучения языкам (CALL) даже могут адаптироваться к различным уровням подготовки обучающихся, анализируя их данные и предоставляя персонализированную обратную связь и корректирующие упражнения, соответствующие их уровню владения языком. Существуют также программы, включающие компьютерное адаптивное тестирование, благодаря которому студенты отвечают на тестовые вопросы на соответствующем уровне. Дополняет большую индивидуализацию более активное социальное взаимодействие, которое может возникнуть благодаря возможности связывать студентов через компьютеры, объединенные в сеть. Социальное взаимодействие помогает студентам совместно конструировать свои знания, опираясь на опыт друг друга. Тот факт, что взаимодействие в технологиях происходит в основном посредством письма, означает, что это взаимодействие доступно для последующего осмысления и анализа [1].

Таким образом, технологии позволяют добиться большей индивидуализации, социального взаимодействия и осмысления языка, а также, большей мотивации студентов.

В то же время, улучшая опыт изучения языка, технологии способствуют переосмыслению нашего понимания природы языка: язык – это не фиксированная система. Напротив, он постоянно меняется и изменяется теми, кто его использует. Поскольку технологии позволяют обучающимся исследовать язык в процессе его использования, они помогают сделать видимой возникающую, изменчивую природу языка. Фактически, этот более динамичный взгляд на язык был даже применен к грамматике в том, что Ларсен-Фриман (2003) называет грамматизацией. Грамматизация – это не знание грамматических правил, а скорее способность использовать грамматические структуры точно, осмысленно, уместно и творчески.

Несмотря на все преимущества технологий, мы всегда должны помнить:

… что на изучение языка и культуры влияет не сама технология, а конкретные способы ее использования. Этот акцент на использовании подчеркивает центральную роль педагогики и преподавания [3].

Блог (сокращение от web+log) – это личный онлайн-дневник. Автор дневника может обновлять его так часто, как пожелает, добавляя личные размышления или материалы из других источников.

Социальная сеть. Доступ к социальной сети, такой как Facebook, осуществляется через Интернет. Участники имеют свою собственную домашнюю страницу на сайте, куда они добавляют личную информацию, ссылки на другие онлайн-источники, фотографии и т.д. У участника есть «друзья» – другие участники, с которыми он или она решили поддерживать связь. Если кто-то является вашим другом, вы можете видеть информацию и фотографии, которыми он или она решили поделиться.

YouTube – это веб-сайт, где можно смотреть и делиться короткими видеороликами (веб-адрес см. на странице 218). Большинство видеороликов YouTube доступны любому, у кого есть высокоскоростное подключение к Интернету. Диапазон тем огромен и включает в себя видео с языковых курсов, лекций и небольших зарисовок из повседневной жизни.

Wiki – это быстрый способ создания и редактирования веб-документов. Вики очень полезны при совместной работе над текстами и отлично подходят для выделения и наблюдения за процессом написания [4].

Электронный текстовый корпус – это собрание подлинных устных и письменных текстов, часто состоящее из тысяч, если не миллионов, слов. Корпус доступен для компьютерного поиска.

Преподаватель или обучающийся могут найти множество примеров использования определенного слова или фразы в предложении. Затем эти примеры можно проанализировать на предмет формы, значения и использования слова или выражения, его частоты, а также того, что предшествует и что следует за ним в предложении.

Технологии, используемые для предоставления возможностей изучения языков.

Ниже приведён краткий обзор некоторых вариантов, используемых в преподавании. Этот обзор включает варианты, не упомянутые в разделе «Опыт работы» выше, но о которых следует знать. Включить все варианты в одно занятие невозможно, и, конечно же, их количество постоянно растёт, учитывая темпы развития данной области.

Блоги. Одним из богатых источников языковых текстов являются блоги, которые можно рассматривать как онлайн-дневники или журналы. Слово происходит от сочетания слов «веб» + «журнал». Блоги могут быть приватными и контролироваться паролями, или публичными, в зависимости от желания автора. Большинство блогов позволяют посетителям оставлять комментарии. Поскольку блоги пишут люди, рассказывающие о своих путешествиях, повседневной жизни, текущих событиях и т.д., они являются богатым источником аутентичного материала для чтения, обсуждения и изучения. Блоги доступны на многих языках и часто создаются как открытый исходный код, что делает их доступными для поиска через любой браузер и поисковую систему. Некоторые блоги специально посвящены процессу изучения языка автором или его опыту преподавания языка. Поиск в интернете по запросу «блоги об изучении языка» выдаст несколько интересных сайтов. Студентов также можно поощрять к созданию и ведению собственных блогов в качестве регулярного задания или постоянной рефлексивной деятельности. Таким образом, они не всегда пишут только для учителя. Поскольку записи в блоге расположены в хронологическом порядке, обучающиеся и преподаватели могут создать последовательный архив работ [5].

Программное обеспечение для компьютерного обучения языкам. Существует широкий выбор программного обеспечения (компьютерных программ) и/или веб-сайтов для компьютерного обучения языкам, доступных для использования изучающими языки. Некоторые программы CALL являются программами с открытым исходным кодом, что означает, что они бесплатны и могут быть легко загружены на отдельные компьютеры; другие можно приобрести. Некоторые программы CALL фокусируются на конкретных элементах языка, таких как лексика или грамматика. Другие ориентированы на понимание прочитанного или предоставляют рекомендации и практику для улучшения произношения. Как и в случае с любыми материалами для учителей или учащихся, качество и полезность программ CALL варьируются.

Цифровые портфолио. На уроке мы увидели, как учительница составляет цифровой архив или портфолио работ учеников. Таким образом, у учительницы есть файл с работами учеников, который она может пополнять в течение семестра. Европейское языковое портфолио – это стандартизированный инструмент оценки портфолио, который ученики могут использовать для документирования своего опыта изучения языка и уровня владения им.

Дистанционное обучение. Одно из применений технологий в преподавании языков – это прямая передача языковых знаний через Интернет. Преимуществом веб-обучения является то, что оно обеспечивает доступ к языкам, которые иначе могли бы быть недоступны. Например, недавно Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе (UCLA) запустил свои веб-программы обучения азербайджанскому языку и иракскому диалекту арабского языка. Это позволяет UCLA отправлять языковые материалы в другие центры системы Калифорнийского университета и, в свою очередь, получать учебные программы по датскому, филиппинскому, кхмерскому и зулу языкам от Калифорнийского университета в Беркли.

Подобные обмены представляют собой частичное решение проблемы сохранения менее распространенных, а порой и

находящихся под угрозой исчезновения языков. Хотя большинство исследований показывают, что смешанное или гибридное обучение, представляющее собой сочетание очного и дистанционного образования, лучше, чем полностью дистанционное обучение, очевидно, что дистанционное обучение лучше, чем полное отсутствие возможности изучать язык.

Электронное общение – это синхронная деятельность: для общения в чате одновременно должны находиться в сети как минимум два человека. Хотя подавляющее большинство чатов ведется в письменной форме, быстро растет число чатов, предлагающих также голосовую или видеосвязь.

Skype, пожалуй, самый известный пример (адрес сайта см. на странице 218). Он позволяет осуществлять реальное устное общение между странами и континентами. Конечно, его можно использовать и локально. Например, преподаватель может предложить студентам провести интервью с местной знаменитостью, используя изучаемый язык.

Электронные друзья по переписке. Как только электронная почта стала достаточно распространенной, стало естественным использовать ее для общения с электронными друзьями по переписке. Иногда связь через электронную переписку возникает из отношений между «школами-побратимами», расширенных семейных связей или личных контактов преподавателей языков. Подобно первоначальной идее друзей по переписке, студентам предлагается делиться в письменной форме информацией о себе, своей жизни и своей культуре на изучаемом языке. Существует несколько моделей или подходов к использованию электронных друзей по переписке. Иногда преподаватели предлагают наводящие вопросы, которые студенты могут использовать для общения со своим электронным другом по переписке (например, «Как бы вы описали свой город?», «Что особенного в вашем сообществе?», «Как бы выглядел день в вашей школе?», «Расскажите своему другу о своей семье»). Другой подход предполагает, что студенты сосредотачиваются на конкретных темах, таких как текущие события.

Электронные презентации. Microsoft PowerPoint – это инструмент, который позволяет докладчикам использовать шаблоны различных форматов для создания слайдов для презентаций. Они могут быть мультимедийными, используя текст, изображения, звук, анимацию и видео. Слайды демонстрируются компьютером, подключенным к ЖК-проектору. PowerPoint всё чаще используется преподавателями и студентами для проведения презентаций в классе.

Электронные текстовые корпуса – это коллекции языковых текстов, чаще всего письменных, но иногда и устных в виде транскрипций. Тексты оцифрованы и, следовательно, доступны для поиска в компьютере. При вводе слова или фразы на веб-сайт создаётся конкорданс – список с целевым элементом в его использовании в ограниченных контекстах.

Знание распределения и частоты лингвистических форм может быть очень полезно для изучающих язык. Некоторые корпуса бесплатны для использования, за другие необходимо платить [6].

Также доступны корпуса для конкретных целей или профессий.

Корпусный анализ, форма лингвистического исследования, предоставляет данные о реальном использовании слов и словосочетаний в различных жанрах, регистрах и языковых вариантах.

В педагогическом плане его можно использовать для поддержки обучения, основанного на данных, то есть изучения языка, где учащиеся анализируют языковые особенности на основе корпусных данных. Некоторые лингвисты, работающие с корпусами, основывают учебные материалы по языку в основном или полностью на результатах своих корпусных исследований. Другие методологи советуют, чтобы учебные материалы не были основаны на корпусе, а скорее учитывали его особенности.

Приложения для мобильных телефонов: текстовые сообщения и Twitter. С быстрым распространением использования мобильных телефонов по всему миру изучающие языки нашли новые способы обучения. Пользователи текстовых сообщений и Twitter разработали свою собственную форму языка. Twitter – это система мгновенного обмена сообщениями, которая позволяет людям отправлять короткие (не более 140 символов) текстовые сообщения заинтересованным лицам по поводу любой деятельности или события, в котором они участвуют, или мнения, которое они хотят высказать.

Выводы. Технологии постоянно развиваются, и постоянно разрабатываются новые формы связи. Поэтому мы понимаем, что любая технология, упомянутая в этой статье, вероятно, изменится в ближайшие месяцы. Тем не менее, я посчитала важным обсудить использование технологий для улучшения процесса изучения языка.

Тем не менее, нет сомнений в том, что технологии будут все больше присутствовать в образовании. С моей точки зрения, важно, чтобы преподаватели были осведомлены о технологиях, и если они решат их использовать, то делали это педагогически обоснованным способом. Мы согласны с ван Лиром, который писал: «…если [технология] должна быть позитивной силой в образовании, [она] не должна рассматриваться как альтернатива классному обучению или как замена учителя, а как инструмент, который способствует осмысленной и сложной работе в аудитории».

Литература:

1. Аджиев, А.Х. Использование современных технологий при обучении иноязычному говорению в 9-11 классах / А.Х. Аджиев // Молодежь. Наука. Образование: сборник статей по материалам конкурса студенческих научных работ «Студент-исследователь». – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2025. – С. 7-11. – EDN QPNTLN

2. Батчаева, З.А. Иностранный язык глазами студента / З.А. Батчаева, Г.П. Кувшинова // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки: материалы XVIII международной научно-практической конференции.

3. Кувшинова, Г.П. Проблемный подход в обучении иностранному языку с учетом его специфики / Г.П. Кувшинова // Алиевские чтения: материалы научной сессии (Карачаевск, 15-20 апреля 2024 года). – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2024. – С. 107-111. – EDN TWAQMI

4. Кувшинова, Г.П. Формирование навыков устной речи студентов посредством пересказа текста в процессе обучения английскому языку / Г.П. Кувшинова, Э.К. Текеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 156-158. – EDN ECXYOL

5. Кувшинова, Г.П. Формирование коммуникативного минимума при обучении иноязычному общению / Г.П. Кувшинова // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 86-5. – С. 106-108

6. Кувшинова, Г.П. Основные принципы обучения иностранному языку посредством игровых технологий / Г.П. Кувшинова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург: Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 5(195). – С. 207-209

УДК 37.034
кандидат педагогических наук, доцент Кузеванова Анастасия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
старший воспитатель Кейб Елена Геннадьевна
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 272» (г. Барнаул)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста в условиях взаимодействия детского сада и семьи. Представлен опыт реализации данной деятельности в рамках функционирования Региональной инновационной площадки по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников возможностями социообразовательной среды инклюзивного ДОУ под руководством сотрудников научно-исследовательской лаборатория «Диагностики и коррекции нарушений в развитии» ФГБОУ ВО «АлтГПУ». Основой исследования выступает изучение процесса формирования духовно-нравственной культуры дошкольников через призму их приобщения к традиционным ценностям и культурному наследию родного края в контексте взаимодействия детского сада и семьи воспитанников. Теоретическая значимость работы заключается в обосновании необходимости комплексного подхода к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста с учётом региональных особенностей. Практическая ценность исследования определяется разработкой и апробацией программы «Алтайский край – часть великой России», направленной на формирование у детей целостного представления о родном крае как неотъемлемой части большой страны. В ходе исследования раскрыты основные направления работы с семьями воспитанников, включающие диагностико-ознакомительную, информационно-просветительскую, педагогическую и организационно-досуговую деятельность. Особое внимание уделяется формам взаимодействия дошкольного учреждения с семьями. Среди них выделяются совместные творческие проекты, тематические праздники, экскурсии, мастер-классы и научно-исследовательская деятельность. Результативность предложенной программы подтверждается активным вовлечением родителей в воспитательный процесс и формированием у детей базовых духовно-нравственных ценностей. Практическая значимость работы определяется возможностью использования представленных материалов в деятельности дошкольных образовательных организаций. Перспективы дальнейших исследований связаны с углублённым изучением региональных особенностей духовно-нравственного воспитания дошкольников и разработкой новых форм взаимодействия детского сада и семьи.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, дети дошкольного возраста, взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи.

Annotation. This article examines the pressing issue of spiritual and moral education of preschool-age children in the context of interaction between kindergarten and family. The methodological basis of the study is the development of spiritual and moral culture in preschoolers through the prism of their introduction to traditional values and the cultural heritage of their native land in the context of family education. The theoretical significance of the study lies in its substantiation of the need for a comprehensive approach to the spiritual and moral education of preschool children, taking into account regional characteristics. The practical value of the study is determined by the development and testing of the «Altai Territory – Part of Great Russia» program, aimed at developing in children a holistic understanding of their native land as an integral part of a larger country. The study reveals the main areas of work with the families of pupils, including diagnostic and familiarization activities, informational and educational, pedagogical, and organizational and leisure activities. Particular attention is given to the forms of interaction between the preschool institution and families. Among these, joint creative projects, themed holidays, excursions, master classes, and research activities are prominent. The effectiveness of the proposed program is demonstrated by the active involvement of parents in the educational process and the development of basic spiritual and moral values in children. The practical significance of the work is determined by the potential use of the presented materials in preschool educational institutions. Prospects for further research include an in-depth study of regional characteristics of the spiritual and moral education of preschoolers and the development of new forms of interaction between kindergarten and family.

Key words: spiritual and moral culture, preschool children, interaction between preschool educational organization and family.

Введение. Актуальность исследования проблемы формирования духовно-нравственной сферы личности в дошкольном периоде онтогенеза детерминирована тем обстоятельством, что именно в данный возрастной период происходит становление базисных структур личности ребёнка, формирование его аксиологических установок и мировоззренческих основ.

Данный вопрос имеет первостепенное значение для государственной политики РФ, направленной на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей [6]. Особую значимость исследованию придаёт то, что дошкольное образование является первым этапом систематического воспитания, где ребёнок получает базовые представления о морально-этических нормах, социальных ценностях и культурных традициях.

В нормативно-правовой базе дошкольного образования, а именно в Федеральном государственном образовательном стандарте, в пункте 5 статьи 1 нормативно закрепляется интегративный подход к организации образовательного процесса, базирующийся на консолидации обучающих и воспитательных компонентов [7]. Данная норма законодательно устанавливает императив формирования целостной педагогической системы, фундаментом которой выступают духовно-нравственные и социокультурные ценности, а также нормы социального поведения, релевантные интересам личности, института семьи и социума в целом. Таким образом, нормативно-правовой акт институционализирует приоритет духовно-нравственного развития личности в контексте целостного образовательного процесса.

Вместе с тем, в соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта, закрепленными в пункте 6 статьи 1, стратегической целью дошкольного образования выступает всестороннее формирование личности ребенка. Образовательный стандарт ориентирован на становление целостной культурной личности дошкольника, в процессе которого осуществляется гармоничное развитие его важнейших качеств [7]. Данная концепция отчетливо демонстрирует доминирующую роль духовно-нравственного воспитания в системе дошкольного образования. Примечательно, что в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» особое внимание уделяется освоению и внутреннему принятию детьми норм поведения и морально-нравственных ценностей, которые являются фундаментом российской общественной культуры. Таким образом, образовательный стандарт создает прочную основу для формирования у дошкольников целостного представления о системе общественных ценностей и нравственных ориентиров.

В современных условиях дошкольного образования особое значение приобретает работа дошкольных учреждений по

духовно-нравственному воспитанию детей через призму семейных ценностей. Именно в семье зарождается важнейшее чувство преемственности поколений, формируется осознание своей причастности к истории народа и судьбе Отечества [8].

Дошкольное учреждение, взаимодействуя с семьёй, создаёт условия для того, чтобы ребёнок с ранних лет впитывал нравственные устои и культурные традиции, которые становятся фундаментом его личности. Семейные ценности выступают тем связующим звеном, которое помогает ребёнку осознать свою идентичность, понять корни своего происхождения и сформировать базовые принципы нравственного поведения, что делает этот аспект работы дошкольного образовательного учреждения особенно актуальным и значимым в системе современного образования.

Родители, как подчеркивает О.В. Самарцева, играют первостепенную роль в духовно-нравственном воспитании ребёнка, являясь его первым социальным институтом и главным примером для подражания [5]. Именно в семье, по мнению Н.Г. Василенко, закладываются фундаментальные моральные ценности и этические нормы, которые впоследствии развиваются в детском саду. Родители создают особую эмоциональную атмосферу, в которой происходит усвоение духовных и нравственных ориентиров, передают детям семейные традиции и культурные ценности через совместное участие в праздниках, походах и культурных мероприятиях [1].

Т.В. Осипова указывает, что в партнёрстве с дошкольным учреждением они обеспечивают единство воспитательного процесса, поддерживают единые требования к ребёнку и способствуют формированию у него целостной системы нравственных представлений [3]. Г.В. Рожкова, Е.И. Панищева, А.Ю. Степанова, Н.Ю. Черникова в этом ключе отмечают, что родители активно участвуют в жизни детского сада через совместные проекты, праздники, экскурсии и другие формы взаимодействия, что помогает укрепить доверительные отношения с ребёнком и усилить воспитательный эффект [4].

В этом контексте Д.И. Короткова обозначает, что тесное взаимодействие образовательных учреждений с семьями воспитанников играет определяющую роль в воспитательном процессе. Родители, вовлечённые в подготовку и проведение различных мероприятий, становятся ключевыми носителями культурных традиций, которые они бережно передают своим детям. Именно через совместную деятельность с родителями у ребёнка формируется глубокое уважение к национальным традициям и культурному наследию своей страны, а также развивается чувство патриотизма. Активное участие семьи в жизни детского сада создаёт прочную основу для духовно-нравственного развития личности и способствует эффективному усвоению детьми социально значимых ценностей [2]. Такое сотрудничество позволяет создать благоприятные условия для гармоничного развития личности ребёнка и формирования его духовно-нравственной культуры.

Изложение основного материала статьи. В целях формирования духовно-нравственной культуры дошкольников была разработана специализированная программа «Алтайский край – часть великой России», учитывающая уникальные особенности региона. Данная программа разработана и реализована в рамках деятельности Региональной инновационной площадки по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников возможностями социообразовательной среды инклюзивного ДОУ под руководством сотрудников научно-исследовательской лаборатория «Диагностики и коррекции нарушений в развитии» ФГБОУ ВО «АлтГПУ». Программа создана с учётом культурно-исторического наследия, самобытных традиций и природных условий Алтайского края, что позволяет эффективно интегрировать региональный компонент в образовательный процесс и обеспечивает глубокое понимание детьми своей принадлежности к культурному пространству России.

Такой подход способствует не только познавательному развитию дошкольников, но и формирует у них целостное представление о родном крае как неотъемлемой части большой страны, что является важным аспектом в становлении личности ребёнка.

Цель программы: воспитание духовно-нравственной культуры у детей дошкольного возраста (5-7 лет), формирование ценностных ориентаций средствами традиционной культуры родного края через приобщение их к истории родного края, достопримечательностям, важным событиям, знакомство с прошлым и настоящим.

Анализ вышеобозначенных научных исследований позволил определить, что успешная реализация образовательной программы невозможна без тесного сотрудничества с семьями воспитанников. Семья и дошкольное учреждение формируют целостное социокультурное пространство, обеспечивающее оптимальные условия для всестороннего развития и эффективной социализации подрастающего поколения.

Педагогический коллектив выступает надёжным партнёром для родителей, помогая им раскрыть воспитательный потенциал и повысить компетентность в вопросах духовно-нравственного воспитания детей через знакомство с краеведческим материалом. Очевидным становится тот факт, что формирование у дошкольников глубокого чувства привязанности к родному дому и Отечеству напрямую зависит от позиции ближайшего окружения ребёнка. Для того чтобы процесс познания истории Родины стал увлекательным и познавательным для детей, крайне важно вовлечение родителей в образовательный процесс. Педагоги должны выстраивать с законными представителями воспитанников конструктивные партнёрские отношения, основанные на взаимном уважении и понимании общих целей воспитания.

Такое взаимодействие позволяет создать благоприятную атмосферу для гармоничного развития личности ребёнка и формирования его ценностных ориентиров.

Остановимся подробнее на формах взаимодействия с родителями (законными представителями), предусмотренные Программой.

В процессе ее реализации взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников носит системный характер и направлено на духовно-нравственное воспитание дошкольников.

Первоначальный диагностико-ознакомительный этап работы включает комплексную систему мероприятий по изучению семейных традиций и особенностей семейного воспитания: проводится входное анкетирование семей воспитанников для выявления специфики семейного уклада, организуются индивидуальные беседы с родителями для понимания их воспитательных практик и ценностных ориентиров, проводятся групповые встречи-знакомства с презентациями семейных традиций и демонстрацией реликвий. В рамках диагностического направления осуществляется создание семейного древа, заполнение карты семейных ценностей. Организуются совместные мероприятия: выставки «Моя семья», презентации семейных альбомов, мастер-классы по передаче традиций. Применяются диагностические инструменты: наблюдение за взаимодействием родителей и детей, анализ детских рисунков на тему семьи, изучение продуктов совместной деятельности. Реализуется проектная деятельность по созданию мини-музея семейных традиций, составлению генеалогического древа и книги семейных рецептов. На информационных стендах организуются специальные рубрики: «Наши семейные традиции», «Семейные праздники», «Советы родителям».

Информационно-просветительская деятельность реализуется посредством систематического информирования родителей о ходе воспитательно-образовательного процесса, создания тематических информационных стендов, разработки методических рекомендаций по ознакомлению детей с краеведческим материалом.

Особое внимание уделяется организации выставок детского творчества, проведению дней открытых дверей, индивидуальных и групповых консультаций, а также информированию о научно-популярной литературе по краеведению.

Педагогическое просвещение родителей реализуется через комплексную систему мероприятий, включающую

организацию тематических вечеров вопросов и ответов, где проводятся проблемные дискуссии и консультации специалистов по актуальным вопросам воспитания. В рамках мастер-классов по народным промыслам родители совместно с детьми осваивают традиционные ремесла: лепку из глины, роспись, плетение из лозы, изготовление народных игрушек, что способствует приобщению к культурному наследию региона.

Родительские чтения организуются как систематическая работа по изучению краеведческих материалов, исторических документов и фольклора, включающая аналитические беседы, творческие обсуждения и подготовку исследовательских работ. Педагогический лекторий функционирует как постоянно действующая площадка просвещения, где проводятся тематические лекции, научно-популярные беседы, видеопрезентации и встречи со специалистами.

Родительский клуб работает в формате регулярных встреч, на которых обсуждаются актуальные вопросы воспитания, проводятся тренинги, организуются совместные проекты и творческие группы. Специализированная медиатека формируется как информационный центр, содержащий научно-популярную литературу, аудио- и видеоматериалы, электронные ресурсы, методические пособия и периодические издания.

Организационно-досуговая деятельность представлена широким спектром мероприятий: музыкально-поэтическими вечерами, тематическими праздниками, творческими конкурсами, разработкой маршрутов выходного дня, вовлечением в научно-исследовательскую деятельность.

Эффективное взаимодействие обеспечивается через создание совместных творческих проектов, организацию профориентационных мероприятий и работу тематических клубов, что в совокупности способствует формированию целостной системы духовно-нравственного воспитания дошкольников.

Праздники в детском саду являются эффективным инструментом ознакомления детей с малой Родиной, через приобщение к народным духовно-нравственным ценностям и к культурному наследию родного края.

В процессе реализации Программы формат проведения праздника предусматривал: концерт; квест, образовательное событие, мастерская, выставка (ярмарка), спектакль, фестиваль, литературная викторина, вечер развлечений по фольклору.

Предполагается обязательное, непосредственное участие родителей (законных представителей): родители готовят детско-родительские выступления, участвуют родителей в подготовке и организации фестивалей, презентации национальных блюд, костюмов, игре на музыкальных инструментах и т.п.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что проведенное исследование демонстрирует высокую значимость проблемы духовно-нравственного воспитания дошкольников, что обусловлено фундаментальной ролью данного периода в становлении личности ребенка и формировании его ценностных ориентиров. Нормативно-правовая база, закрепленная в ФГОС ДО, определяет приоритет духовно-нравственного воспитания в системе дошкольного образования, подчеркивая необходимость объединения обучения и воспитания на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей.

Разработанная программа «Алтайский край – часть великой России» представляет собой эффективный инструмент интеграции регионального компонента в образовательный процесс, способствующий формированию у детей целостного представления о родном крае как неотъемлемой части большой страны. Успешная реализация программы обеспечивается комплексной системой взаимодействия дошкольного учреждения с семьями воспитанников, включающей диагностико-ознакомительное направление, информационно-просветительскую деятельность, педагогическое просвещение родителей и организационно-досуговые мероприятия.

Особую эффективность показывает вовлечение родителей в воспитательный процесс через разнообразные формы совместной деятельности: тематические праздники, творческие проекты, экскурсии, мастер-классы, исследовательскую работу. Указанное взаимодействие позволяет формировать духовно-нравственную культуру дошкольников на основе традиционных ценностей и региональных особенностей, что способствует гармоничному развитию личности ребенка и его успешной социализации. Практическая значимость исследования подтверждается результативностью внедренных форм работы, обеспечивающих единство воспитательных воздействий семьи и дошкольного учреждения в контексте формирования целостной системы духовно-нравственного воспитания.

Литература:

1. Василенко, Н.Г. Детский сад и семья – единое образовательное пространство / Н.Г. Василенко // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 458-460

2. Короткова, Д.И. Приобщение дошкольников к традиционным культурным ценностям как основе духовно-нравственного и патриотического воспитания / Д.И. Короткова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2025. – № 2. – С. 12-14

3. Осипова, Т.В. Опыт работы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников средствами традиционной культуры в ДОО и семье / Т.В. Осипова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2022. – № 13. – С. 277-282

4. Рожкова, Г.В. Семья и нравственно-патриотическое воспитание: пример реализации совместного проекта в дошкольном образовательном учреждении / Е.И. Панищева, А.Ю. Степанова, Н.Ю. Черникова, Г.В. Рожкова // Наука и образование: новое время. – 2021. – № 4(45). – С. 17-24

5. Самарцева, О.В. Приобщение дошкольников к истокам народной культуры, традициям духовно-нравственного воспитания в семье / О.В. Самарцева // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2023. – № 15. – С. 451-455

6. Указ Президента от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 24.03.2026)

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 № 1155 // ГАРАНТ.РУ. – URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 24.03.2026)

8. Хопина, В.В. Возрождение основ семьи и семейных ценностей как одно из направлений духовно-нравственного воспитания дошкольников / В.В. Хопина // Педагогический форум. – 2018. – № 2(2). – С. 46-48

УДК 378.4

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Филькина Дарья Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Ковалёва Дарья Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ФИНАНСОВЫХ УСЛУГ

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей в условиях активной цифровизации финансовых услуг. Рассмотрено финансовое образование как системный процесс, направленный на развитие функциональной грамотности личности в денежно-кредитной сфере. Применены теоретические методы: анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта и сравнительный анализ образовательных технологий. Определено, что финансовое поведение современных обучающихся существенно трансформируется под влиянием цифровой среды, что требует пересмотра традиционных подходов к обучению. Выявлена ключевая роль интерактивных образовательных технологий и цифровых образовательных ресурсов в процессе освоения финансовых знаний. Установлено, что цифровая образовательная среда выступает не только инструментом, но и самостоятельным фактором, влияющим на формирование навыков безопасного использования финансовых продуктов. Доказано, что эффективное обучение невозможно без включения аспектов финансовой безопасности, позволяющих обучающимся противостоять мошенническим схемам и минимизировать риски в онлайн-пространстве. Предложен комплекс методов (кейс-технологии, игровые формы, проектное обучение, моделирование реальных ситуаций), способствующих выработке рационального финансового поведения**.** Сделан вывод о необходимости междисциплинарной интеграции финансовой грамотности в образовательные программы с обязательным использованием цифровых ресурсов и интерактивных технологий. Практическая значимость исследования заключается в обосновании подходов, повышающих устойчивость обучающихся к финансовым рискам в условиях цифровизации.

Ключевые слова: финансовая грамотность, студенты неэкономических специальностей, цифровизация финансовых услуг, финансовое образование, интерактивные образовательные технологии, цифровые образовательные ресурсы, финансовая безопасность, функциональная грамотность, финансовое поведение, цифровая образовательная среда.

Annotation. This article substantiates the need to develop financial literacy in students majoring in non-economics in the context of the active digitalization of financial services. Financial education is considered as a systemic process aimed at developing an individual's functional literacy in the monetary sphere. Theoretical methods used include an analysis of scientific literature, a summary of pedagogical experience, and a comparative analysis of educational technologies. It is determined that the financial behavior of modern students is significantly transformed by the digital environment, which requires a revision of traditional approaches to education. The key role of interactive educational technologies and digital educational resources in the process of acquiring financial knowledge is identified. It is established that the digital educational environment acts not only as a tool but also as an independent factor influencing the development of skills for the safe use of financial products. It is proven that effective learning is impossible without incorporating financial security aspects, allowing students to resist fraudulent schemes and minimize risks in the online space. A set of methods (case technologies, game forms, project-based learning, modeling of real-life situations) is proposed to facilitate the development of rational financial behavior. The study concludes that interdisciplinary integration of financial literacy into educational programs is essential, with the mandatory use of digital resources and interactive technologies. The practical significance of this study lies in its substantiation of approaches that enhance students' resilience to financial risks in the context of digitalization.

Key words: financial literacy, students majoring in non-economics, digitalization of financial services, financial education, interactive educational technologies, digital educational resources, financial security, functional literacy, financial behavior, digital educational environment.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется активным внедрением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека, включая финансовую сферу. Цифровая трансформация экономики привела к появлению таких явлений, как онлайн-банкинг, краудфандинг, робо-эдвайзинг и криптовалюты, что принципиально изменило ландшафт финансовых услуг и повысило требования к грамотности пользователей [3, С. 99]. Расширение спектра цифровых финансовых услуг, таких как онлайн-банкинг, мобильные платежные системы, инвестиционные платформы и иные сервисы, требует от пользователей не только базовых знаний в области экономики, но и сформированных навыков безопасного и осознанного финансового поведения [6, С. 1638].

Формирование финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей в условиях цифровизации финансовых услуг представляет собой сложный и многомерный процесс, который требует учета как образовательных, так и технологических трансформаций современной экономики. В отличие от студентов экономических направлений, данная категория обучающихся не обладает системными знаниями в области финансов, что обуславливает необходимость адаптации содержания и методов обучения с учетом их профессиональной специфики, уровня подготовки и мотивации.

Цифровизация финансовых услуг радикально изменила характер взаимодействия человека с финансовой системой. Распространение дистанционного банковского обслуживания, мобильных приложений, цифровых платформ, электронных кошельков и технологий бесконтактных платежей привело к тому, что большинство финансовых решений принимается в условиях высокой скорости, доступности и зачастую ограниченного времени на анализ. Это формирует новые требования к финансовой грамотности, включая умение ориентироваться в цифровой среде, оценивать риски онлайн-операций, защищать персональные данные и критически воспринимать информацию, поступающую из цифровых источников.

Финансовая грамотность в этих условиях становится ключевой компетенцией личности. Как отмечается в учебно-методических пособиях, финансовая грамотность представляет собой совокупность знаний о финансовых рынках, умений анализировать информацию о финансовых продуктах и услугах, а также навыков ведения личного финансового планирования и учета [10, С. 5]. Исследователи определяют цифровую финансовую грамотность (Digital Financial Literacy – DFL) как способность понимать, интерпретировать и использовать цифровые финансовые инструменты и услуги. Она

включает в себя знание различных финансовых продуктов (банковские счета, инвестиции, страховые продукты, кредиты, цифровые платежные системы) и понимание того, как использовать эти инструменты для управления своими финансами [9]. Сейчас экономика непредсказуема, а цифровые финансовые технологии быстро развиваются. Поэтому необходимо уметь правильно распоряжаться своими деньгами, понимать риски и принимать взвешенные решения.

Если речь заходит о финансах, то студенты являются одними из самых незащищенных от мошенников. Они часто используют электронные кошельки и карты, но при этом плохо контролируют свои расходы и покупают ненужные им вещи. Это может привести к серьезным долгам [5, С. 270]. Когда человек постоянно находится в цифровом пространстве и у него мало знаний о финансах, то повышается вероятность совершить ошибку или стать жертвой мошенников. Поэтому так важно учить студентов финансовой грамотности в рамках образования, особенно в условиях повсеместной цифровизации.

Изложение основного материала статьи. Формирование финансовой грамотности обучающихся представляет собой сложный и многоаспектный процесс, включающий развитие знаний, умений и установок, необходимых для эффективного функционирования в современной финансовой системе. В условиях цифровизации данный процесс приобретает новые особенности, связанные с изменением форм финансового взаимодействия и расширением спектра доступных инструментов.

В современном обществе образование ориентируется не только на передачу знаний, но и на формирование способности применять их на практике. Как отмечается в современных исследованиях, цифровая финансовая грамотность охватывает концепции цифровой и финансовой грамотности, но имеет свои уникальные аспекты: финансовая грамотность не означает грамотность цифровую, и наоборот [9]. Это положение отражает переход от традиционной модели обучения к компетентностному подходу, в рамках которого финансовая грамотность рассматривается как часть функциональной грамотности личности. В структуре цифровой финансовой грамотности выделяют такие ключевые измерения, как знание цифровых финансовых продуктов и услуг, а также осознание цифровых финансовых рисков [6, С. 1642].

В управлении знаниями цифровая финансовая грамотность выступает ключевым элементом, позволяющим не только эффективно использовать существующие финансовые инструменты, но и адаптироваться к постоянно появляющимся инновациям. Важно постоянно учиться и обновлять знания. Это помогает развивать нужные навыки, особенно сейчас, когда финансовая сфера быстро переходит в цифровой формат. [2, С. 1645-1646]. Внедрение цифровых технологий изменило поведение людей по отношению к финансовым услугам. Сейчас почти все операции проходят онлайн. Поэтому обучающимся необходимо уметь пользоваться приложениями, быстро понимать информацию и принимать решения. Также важно развивать навыки критического мышления и уметь защищать свои деньги от мошенников [5, С. 268].

Цифровая финансовая грамотность нужна людям любого возраста, не только молодежи. Люди старше 60 лет часто не понимают, как пользоваться мобильным банком, и не могут отличить настоящий сайт от поддельного. Значит, учить финансовой грамотности нужно в любом возрасте [8, С. 45-46]. Это касается и студентов. Они часто пользуются технологиями, поэтому им нужно уметь безопасно работать с онлайн-деньгами. Сейчас всё переходит в цифровой формат, поэтому важно системно подходить к финансовой безопасности молодежи. Согласно учебному пособию под редакцией А.Н. Столяровой, Финансовая безопасность – это не только защита от мошенников. Это ещё и умение правильно обращаться с деньгами. Важно уметь распознавать финансовые пирамиды и понимать, где могут обмануть, особенно в интернете [7, С. 67-68]. Очень важно научить студентов практическим финансовым умениям. К ним относятся: умение сравнивать риски и расходы по разным финансовым услугам, правильно планировать бюджет и не накапливать долги. Также важно уметь распознавать мошенников и не поддаваться на их уловки. Это особенно важно сейчас, когда в интернете становится всё больше финансовых предложений, но вместе с этим растёт и количество угроз [7, С. 45].

Финансовая грамотность включает несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент связан с усвоением знаний о финансовых инструментах и процессах. Поведенческий компонент отражает способность применять эти знания на практике. Ценностный компонент предполагает формирование ответственного отношения к финансам. В условиях цифровизации выделяется также цифровой компонент, включающий навыки работы с цифровыми финансовыми сервисами и обеспечение информационной безопасности. Гуньков и Семушкин в своём исследовании пишут, что из-за развития цифровых финансовых технологий цифровая финансовая грамотность стала отдельным важным направлением. Они считают, что старые способы оценки финансовой грамотности уже не подходят. Они не учитывают особенности цифрового мира. Поэтому нужны новые методы обучения и проверки знаний, которые будут развивать именно цифровые навыки [1, С. 261-262].

Современные образовательные технологии помогают эффективно обучать финансовой грамотности. Это становится более интересным и понятным благодаря различным цифровым ресурсам и интерактивным инструментам. Лучше всего для освоения студентами данными навыками использовать активные методы обучения. Это всевозможные кейсы, игры и моделирование реальных ситуаций. А они, в свою очередь, уже помогают лучше понять материал и применять его на практике. Идет сильное развитие критического мышления и более сильное вовлечение студентов [4, С. 459]. Использовать проектное обучение предлагает Сорокина. Размышляет о пользе обсуждения рисков в интернете и умении работать с мобильными финансовыми приложениями. Задания похожи на реальные финансовые операции. А студенты могут получить опыт без риска потерять деньги, потому что все проходит в безопасных условиях. Эффективными считаются следующие способы обучения: разбор кейсов, игры, моделирование реальных финансовых ситуаций и использование мобильных приложений, либо онлайн-платформ. Эти методы помогают студентам лучше принимать финансовые решения и делают процесс обучения более интересным.

Существенную роль играет изменение образовательной среды под влиянием цифровых технологий. Использование онлайн-курсов, интерактивных платформ, симуляторов финансовых ситуаций, кейс-методов и геймификации позволяет повысить вовлеченность студентов и обеспечить практико-ориентированное обучение. При этом цифровая среда одновременно выступает как инструмент обучения и как объект изучения, поскольку именно в ней происходит большинство современных финансовых операций. Это создает условия для формирования у студентов навыков работы с цифровыми финансовыми инструментами в реальном или приближенном к реальности контексте.

Цифровые технологии в учёбе дают новые возможности. Они помогают смешивать обычные уроки с онлайн-обучением, и учиться становится удобнее и доступнее. Например, в учебнике для старших классов «Финансовая грамотность. Цифровой мир» (автор С.В. Толкачёва) студентам предлагают участвовать в дебатах и делать презентации. Это учит их лучше думать, убедительно говорить и выступать перед другими. Сам курс помогает разбираться в деньгах в современном цифровом мире [6, С. 52-54]. Поэтому важно использовать цифровые материалы и на обычных уроках, и в интернете. Это позволяет лучше подстраиваться под каждого студента и помогать им учиться самостоятельно [9, С. 28-30].

Сейчас в образовании важно добавить финансовую грамотность в учебные планы. Это можно сделать через отдельные курсы или просто вписывать нужные темы в уже существующие предметы. Такой подход помогает студентам понять, как устроены финансы и как они связаны с другими сторонами жизни. Особенностью формирования финансовой грамотности у студентов неэкономических специальностей является необходимость интеграции финансовых знаний в контекст их будущей профессиональной деятельности. Финансовая грамотность перестает быть изолированной дисциплиной и

приобретает междисциплинарный характер, позволяя студентам применять базовые финансовые навыки в сфере образования, инженерии, медицины, социальной работы и других областях [11]. Это требует разработки образовательных программ, ориентированных не на теоретическое освоение финансовых категорий, а на формирование практических компетенций, необходимых для принятия обоснованных финансовых решений в повседневной и профессиональной жизни.

Александровская в своём пособии пишет, что при изучении финансовой грамотности важны практические занятия. Студенты должны учиться составлять личный бюджет, понимать, сколько кредита можно взять и какими могут оказаться риски при инвестициях. Нужно знать, как защитить свои права в сфере финансовых услуг [10, С. 62-64]. Чаще всего студенты могут успешно осваивать финансовую грамотность при наличии определенного возраста и психологических особенностей. Дополнительной особенностью является различие в уровне цифровой и финансовой компетентности студентов. Несмотря на то, что современная молодежь активно использует цифровые технологии, это не всегда сопровождается высоким уровнем осознанности и понимания финансовых процессов. Возникает парадокс: высокая цифровая активность сочетается с недостаточной финансовой грамотностью, что требует особого внимания к методам обучения, направленным на осмысление и систематизацию имеющегося опыта. Рекомендуется обучение строить поэтапно, постепенно усложняя материал и задачи. Важно опираться на уровень знаний учащихся, их опыт и реальные потребности.

В целом, формирование финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей в условиях цифровизации финансовых услуг должно рассматриваться как комплексный образовательный процесс, направленный на развитие практических навыков, критического мышления и ответственного поведения в цифровой финансовой среде. Эффективность данного процесса во многом определяется способностью образовательных организаций адаптироваться к изменениям внешней среды, внедрять инновационные образовательные технологии и учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

Выводы. Таким образом, финансовые услуги активно переходят в цифровой формат. Следовательно, обучение финансовой грамотности становится особенно важным. Из-за данной потребности нужно пересматривать методы обучения и сами учебные программы [2, С. 1648]. В нынешних реалиях система образования должна давать базовые знания о финансах, параллельно с обучением безопасному и ответственному поведению в интернете. Важно развитие критического мышления, с которым приходят навыки анализа информации и принятия обдуманных решений. А также следует учить студентов распознавать манипуляции и не поддаваться им в онлайн-среде [3, С. 101]. Исследования показывают, что студенты, после прохождения обучения финансовой грамотности с учётом цифровых технологий, лучше управляют своими деньгами. Они в разы реже совершают импульсивные покупки и внимательнее относятся к предложениям в сфере онлайн-финансов [5, С. 273-274].

Чтобы добиться хороших результатов, нужен комплексный подход. Требуется использование интерактивных технологий и цифровых ресурсов. А также выполнение практических заданий. Финансовую грамотность очень важно связывать с разными предметами. Внедрение финансовой грамотности в цифровую среду помогает студентам освоить полезные навыки для современной жизни. Данное умение делает их более устойчивыми к финансовым рискам. А также помогает лучше адаптироваться в обществе и на работе.

Литература:

1. Александровская, Ю.П. Основы финансовой грамотности: учебно-методическое пособие / Ю.П. Александровская. – Казань: Издательство КНИТУ, 2021. – 104 с. – ISBN 978-5-7882-2987-6

2. Бушенева, Ю.И. Финансовая грамотность в цифровой реальности 60+: учебное пособие / Ю.И. Бушенева, Н.М. Космачева, Г.В. Черкасская [и др.]. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2022. – 120 с. – ISBN 978-5-6048299-9-8

3. Гимранова, Г.Х. Цифровая финансовая грамотность в эпоху цифровой трансформации экономики / Г.Х. Гимранова // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2021. – № 1(157). – С. 98-102. – DOI: 10.34773/EU.2021.1.20

4. Гуньков, Я.В. Развитие цифровых финансовых технологий и рост роли цифровой финансовой грамотности / Я.В. Гуньков, Д.Ю. Семушкин; под ред. В.А. Матчинова, О.Н. Сусляковой // Финансовая грамотность населения: проблемы, региональные практики и перспективы развития: сборник научных статей по материалам II Межрегиональной научно-практической конференции (Калуга, 21 октября 2022 года). – Калуга: Калужский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, 2022. – С. 258-264

5. Масюк, Н.Н. Цифровая финансовая грамотность и цифровые финансовые компетенции в управлении знаниями / Н.Н. Масюк, А.А. Герасимова, М.А. Бушуева // Креативная экономика. – 2023. – Т. 17. – № 5. – С. 1637-1654. – DOI: 10.18334/ce.17.5.117759

6. Смирнова, А.А. Финансовая грамотность и поведенческие аспекты экономического выбора студенческой молодёжи в условиях цифровизации экономики / А.А. Смирнова // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2025. – № 10-2. – С. 267-275. – DOI: 10.17513/vaael.4377

7. Сорокина, Е.А. Активные методы обучения в процессе формирования цифровой финансовой грамотности среди студентов / Е.А. Сорокина // Обществознание и социальная психология. – 2022. – № 7-2(37). – С. 457-462

8. Столярова, А.Н. Финансовая безопасность подрастающего поколения России в условиях цифровой трансформации: системный подход: учебное пособие / А.Н. Столярова, В.С. Грачев, С.А. Лочан [и др.]. – Москва: Русайнс, 2025. – 168 с. – ISBN 978-5-466-08315-4

9. Толкачёва, С.В. Финансовая грамотность. Цифровой мир. 10-11 класс. Базовый уровень: учебник / С.В. Толкачёва. – Москва: Просвещение, 2024. – 175 с. – ISBN 978-5-09-116562-1

10. Толкачева, С.В. Финансовая грамотность. Цифровой мир. Методические рекомендации / С.В. Толкачева, Е.Б. Хоменко, А.Г. Кузнецова. – Москва: Просвещение, 2024. – 96 с. – ISBN 978-5-09-098765-4

11. Шустова, К.В. Проблемы формирования финансовой грамотности обучающихся / К.В. Шустова // Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе: сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов (Нижний Новгород, 17 апреля 2019 года). – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2019. – С. 175-180

УДК 379.634:374
преподаватель Кундузаков Артём Викторович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье исследуется актуальная проблема модернизации образовательной среды правоохранительной деятельности в условиях усложнения международной и социально-криминогенной обстановки в стране. Предметом анализа выступают процессы интеграции традиционных и современных инновационных подходов в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации. Цель работы – выявить системные особенности и условия успешной интеграции данных подходов для повышения эффективности деятельности правоохранительных органов и повышения общественного доверия к полиции. Методологическую базу исследования составляют общенаучные методы анализа, синтеза и обобщения, а также классификация и изучение передового педагогического и служебного опыта. Особое внимание уделяется рассмотрению ведомственных программ развития и нормативно-правовых источников, регламентирующих образовательный процесс в вузах МВД. На основе изучения практического опыта делается вывод, что успешная интеграция возможна не через замещение традиций инновациями, а через их синергию. Новые технологии в этом контексте призваны усиливать классические методы решения задач сотрудниками полиции по обеспечению общественной безопасности и правопорядка. В то же время, традиционные ценности, такие как законность, служебный долг и работа с населением, задают нравственный стандарт внедрения инноваций. Автор подчеркивает, что соблюдение баланса между устоявшимися педагогическими подходами и цифровизацией является залогом подготовки квалифицированных кадров. В заключении статьи обозначена практическая значимость такого синтеза для формирования профессиональной компетентности будущих офицеров полиции.
Ключевые слова: педагогическое проектирование, образовательная среда, правоохранительная система, полиция, традиционные подходы, педагогическая инновация, интеграция, трансформация.
Annotation. This article examines the pressing issue of modernizing the educational environment of law enforcement in the context of the increasingly complex international and socio-criminal situation in the country. The analysis focuses on the integration of traditional and modern innovative approaches within the system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The goal of this study is to identify the systemic characteristics and conditions for the successful integration of these approaches to enhance the effectiveness of law enforcement agencies and increase public trust in the police. The research methodological framework consists of general scientific methods of analysis, synthesis, and generalization, as well as the classification and study of best teaching and service practices. Particular attention is paid to examining departmental development programs and legal and regulatory sources governing the educational process at the Ministry of Internal Affairs' universities. Based on practical experience, it is concluded that successful integration is possible not through replacing tradition with innovation, but through their synergy. New technologies in this context are intended to enhance traditional methods of solving problems for police officers in ensuring public safety and law and order. At the same time, traditional values such as the rule of law, duty, and public service provide a moral standard for innovation. The author emphasizes that maintaining a balance between established pedagogical approaches and digitalization is key to developing qualified personnel. The article concludes by outlining the practical significance of such a synthesis for developing the professional competence of future police officers.
Key words: pedagogical design, educational system, law enforcement system, police, traditional approaches, pedagogical innovations, integration, transformation.

Введение. Современный этап реформирования системы ведомственного образования Министерства внутренних дел Российской Федерации протекает в условиях динамичных социально-экономических изменений, цифровой трансформации общества и возрастающих требований к профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов. Этот процесс, инициированный в рамках реализации государственной политики в сфере подготовки кадров для силовых структур, не предполагает отказа от большого педагогического наследия. Напротив, ключевой задачей становится научно обоснованная модернизация, глубокое переосмысление и интеграция проверенных временем традиционных подходов с актуальными образовательными технологиями, отвечающими вызовам XXI века.

Научная новизна исследования заключается в следующем: конкретизировано содержание понятий «традиционные» и «инновационные» подходы применительно к специфике правоохранительной деятельности МВД России; выявлены и раскрыты особенности трансформации на различных концептуальных уровнях: целеполагания и содержания, методическом, организационном, технологическом, что позволяет рассматривать интеграцию как комплексную системную трансформацию.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии научных представлений об интеграции традиционных и инновационных подходов в образовательной системе правоохранительных органов; полученные выводы служат основой для дальнейших междисциплинарных исследований в области интеграционных процессов в правоохранительной сфере деятельности.

Практическое значение определяется тем, что результаты исследования имеют прикладной характер и могут быть использованы: в нормотворческой и управленческой деятельности МВД России.

Изложение основного материала статьи. Правовым полем, в котором осуществляется любая педагогическая деятельность в системе МВД России, выступает прежде всего, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Более конкретные требования и порядок функционирования определены в ведомственных нормативных актах, основными из которых можно выделить: Приказ МВД России от 19.09.2022 г. № 689 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, реализуемым в интересах обеспечения законности и правопорядка в федеральных государственных образовательных организациях, находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации».

В современных исследованиях отмечается, что интеграция превосходит все другие явления «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития» [4, С. 26]. Традиционные подходы в образовательной системе МВД России исторически складывались как отражение специфики будущей служебной деятельности. Их ядро составляют принципы строгой регламентации и дисциплины, иерархичности взаимоотношений, приоритета коллективного над индивидуальным, а также ярко выраженной, системной воспитательной работы, нацеленной на формирование таких качеств, как патриотизм, гражданственность, служебный коллективизм, верность присяге, беспрекословное соблюдение уставных норм и высокая степень личной

ответственности. Эти традиции являются не просто педагогическим приемом, а сущностной характеристикой подготовки кадров для правоохранительной системы, обеспечивающей единство действий, управляемость и надежность.

Педагогические инновации в строгом смысле – это не произвольный набор новых методов, а концептуально выверенное проектирование учебного процесса, направленное на гарантированное достижение диагностично заданных, измеримых целей [11, С. 128].

Выделим современные инновационные подходы, которые на наш взгляд необходимо интегрировать в традиционную систему, это: квазипрофессиональный подход в обучении и воспитании, который повышает практическую направленность образования [8, С. 291]; синергетический подход, способствующий преобразования обучающегося из самоорганизованой системы в саморазвивающуюся [9, С. 209]; личностно-профессиональный, реализующий аксиологический подход [5, С. 13];

При реализации процессов интеграции традиционных и инновационных подходов должен в первую очередь выступить принцип интегративности, понимаемый как системообразующий и реализуемый на нескольких взаимосвязанных и взаимообусловленных уровнях, таких как: целеполагания и содержания, методическом, организационном и технологическом. Такой многоуровневый подход позволяет избежать фрагментарности преобразований и обеспечить целостность педагогического процесса. При этом интеграция не является самоцелью; она служит средством для достижения более высокого качества подготовки.

Рассмотрим особенности реализации процессов интеграции традиционных и инновационных подходов на всех выделенных выше уровнях.

Уровень целеполагания и содержания является отправной точкой и первым этапом разработки реализации процессов интеграции, он должен дать четкое определение интегральной цели. Применительно к правоохранительной системе МВД России ее можно определить как формирование у сотрудников полиции целостной личностно-профессиональной компетенции нового типа. Основным показателем при реализации поставленной цели является личностно-ориентированное развитие, оно характеризуется развитием социально-востребованных потребностей и социально-значимыми ценностных ориентаций [10, С. 162]. Это развитие должно сочетать в себе неразрывное единство верности служебным традициям, глубокой правовой культуры и фундаментальных профессиональных знаний, устойчивых морально-волевых качеств и физической выносливости. [2, С. 90-100].

На содержательном уровне интеграция предполагает глубокий пересмотр структуры и наполнения инновациями учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин. Речь не идет об упразднении фундаментальных юридических циклов таких как уголовное, административное, дисциплин тактико-специальной подготовки, огневой и физической подготовки, которые составляют сильную сторону традиционной системы. Задача состоит в том, чтобы их изолированность и выстроить активные связи между ними, а также с теми дисциплинами, которые становятся важными для современного сотрудника. Согласно логике содержания инновационных моделей, необходимо двигаться от линейного построения программ к созданию комплексных проблемно-ориентированных модулей [3, С. 204]. Эти модули должны быть сконструированы вокруг ключевых видов профессиональной деятельности, например: работа с обращениями граждан, обеспечение общественного порядка, расследование преступлений и интегрировать в себе знания и умения из различных, ранее автономных, дисциплин.

Методический уровень интеграции является наиболее чувствительным, поскольку напрямую затрагивает повседневную деятельность преподавателя, он должен синтезировать классические и интерактивные методы. Традиционная лекционно-семинарская система, доказавшая свою эффективность, не может и не должна быть отвергнута. Однако она должна быть дополнена широким спектром активных и интерактивных методик обучения и воспитания, показавших свою результативность в формировании практических навыков, критического мышления и способности к командной работе. Как справедливо отмечает академик РАО В.А. Сластенина, выбор методов и форм обучения не может быть произвольным, он должен жестко детерминироваться логикой учебного предмета, его конкретными целями, особенностями контингента обучающихся и ресурсными возможностями [6, С. 156]. Следовательно, интеграция традиционных и инновационных подходов должна предусматривать четкий, научно обоснованный алгоритм отбора и сочетания методов под конкретные педагогические задачи для каждого этапа обучения. Так, для формирования у сотрудников полиции глубокого уважения к истории ведомства и понимания преемственности поколений эффективны традиционные методы, такие как лекции-портреты выдающихся сотрудников, встречи с ветеранами, посещение музеев истории органов внутренних дел, торжественные ритуалы. Для формирования практических навыков профессионального мышления, быстрого анализа оперативной обстановки и принятия решений в условиях стресса наиболее адекватными становятся ситуационно-ролевые игры, разбор тактических кейсов, тактические летучки на полигонах с использованием интерактивных тренажерных комплексов и средств виртуальной реальности. Интеграция на методическом уровне проявляется именно в осознанном, целесообразном комбинировании, так новая интерактивная лекция может предварять глубокий семинар-дискуссию по историческому прецеденту, а традиционное тактико-специальная подготовка – завершаться рефлексивным разбором действий с использованием видео анализа. Таким образом, традиционные и современные методы перестают быть альтернативой, становясь взаимодополняющими элементами единого методического комплекса.

Уровень интеграции учебной и воспитательной работы через различные виды деятельности, приобретает сегодня системообразующее значение в контексте закрытого ведомственного образования, и выделят проблему интеграции собственно учебного процесса и воспитательной работы, которая в институтах МВД России всегда была выделена в отдельное, важное направление. Традиционная воспитательная система, построенная в институте кураторства, деятельности органов курсантского самоуправления, регулярном участии в вахтах памяти, спортивных соревнованиях и культурно-массовых мероприятиях, обладает колоссальным формирующим потенциалом. Однако зачастую она существует параллельно учебному процессу, воспринимаясь курсантами как дополнительная, а иногда и отвлекающая нагрузка. Процесс интеграции призван преодолеть этот разрыв, и одним из наиболее эффективных инструментов для этого выступает проектная деятельность. Эта деятельность как метод обучения в высшей школе наиболее полно реализует компетентностный подход. Это объясняется тем, что работа над проектом требует от обучающегося интеграции теоретических знаний из разных дисциплин, практических умений, навыков исследования, планирования и командного взаимодействия для решения конкретной задачи [12, С. 64].

Важным организационным элементом в воспитательной работе становится активизация института кураторов в образовательных организациях системы МВД России, куратор, назначенный за учебной группой, помогает обучающимся выстроить индивидуальную образовательную траекторию требований государственного и ведомственного стандарта. Это означает помощь в интеграции обязательных учебных дисциплин с факультативными курсами, тематикой научно-исследовательской работы, выбором тем для проектов, подготовкой к участию в конкурсах и конференциях. Организация интеграции такого сопровождения должна быть прописана в локальных правовых актах института, чтобы избежать формализации и сделать его реальным инструментом персонализации в условиях массовой подготовки.

В условиях образовательных организаций МВД России проектная деятельность также может стать связующим звеном.

Курсантские исследовательские или научные статьи и проекты могут быть посвящены, историко-архивному исследованию деятельности местного управления внутренних дел в годы Великой Отечественной войны, анализу современной правоприменительной практики по конкретной категории дел с предложениями по ее оптимизации, разработке и апробации социального или профориентационного проекта для школьников. В процессе такой работы будущий сотрудник полиции вынужден применять полученные на лекциях по истории государства и права или уголовному процессу знания, отрабатывать навыки сбора и анализа информации, публичных выступлений, письменного оформления результатов, взаимодействия с внешними организациями, судами, школами. При этом проект несет в себе мощную воспитательную составляющую, он формирует чувство личной причастности к истории и современности ведомства, гражданскую и профессиональную ответственность, инициативность и лидерские качества. Таким образом, учебное, исследовательское и воспитательное начала сливаются в едином целенаправленном действии.

Организационно-технологический уровень предполагает создание интегрированного ситуационно-средового проекта. Он призван решить сложнейшую задачу интеграции жесткого, регламентированного до минуты распорядка дня курсанта с необходимостью создания пространства и времени для самостоятельной, творческой, исследовательской и проектной работы. Это требует пересмотра не только формального расписания занятий, но и кардинального преобразования всей образовательной среды института. Традиционные библиотеки и читальные залы должны эволюционировать в многофункциональные информационно-библиотечные центры, оснащенные не только книжными фондами, но и доступом к профессиональным юридическим базам данных, таких как «Консультант Плюс», «Гарант», специализированным ресурсам МВД России. Тренажерные комплексы, стрелковые тиры и тактические полигоны необходимо оснащать системами многоканальной видео фиксации и последующего детального разбора действий, что позволяет интегрировать практическую отработку навыков с методами рефлексивного самоанализа и экспертной оценки.

Оценочно-рефлексивный уровень в условиях интеграции трансформируется от традиционного контроля знаний к мониторингу компетенций. Система оценки результатов обучения, реализующая оценочно-рефлексивный уровень также требует глубокой интеграционной перестройки. Традиционная пятибалльная система, фокусирующаяся преимущественно на итоговом контроле знаний при проведении зачетов и экзаменов, должна быть дополнена, а в идеале – интегрирована с системой формирующего, процессуального оценивания и комплексного мониторинга развития профессиональных компетенций. Здесь стоит обратиться к идеям о необходимости многомерной оценки образовательных результатов, которая должна включать не только проверку знаний, но и диагностику сформированности умений и навыков, а также ценностных отношений и профессиональных установок.

Практическим инструментом такой интеграции может стать электронное портфолио обучающегося. Это не просто цифровая папка с оценками, а структурированная база данных, куда входят: сканы зачеток и экзаменационных ведомостей; сертификаты об участии в конференциях и олимпиадах; рецензии научных руководителей на курсовые и дипломные работы; фотоотчеты об участии в деловых играх и тактических учениях с оценками экспертов; отзывы руководителей практики из территориальных органов МВД России; грамоты за спортивные достижения и общественную работу. Такое комплексное «досье» дает гораздо более объемную, объективную и динамичную картину становления профессиональной личности будущего сотрудника, чем единственная итоговая оценка по государственному экзамену. Оно позволяет отследить прогресс, выявить сильные стороны и дефициты, а также служит основой для более обоснованных рекомендаций при первом назначении на должность. Разработка критериев оценивания каждого элемента портфолио и их согласование с традиционными шкалами – важнейшая задача на данном уровне.

Кадровый уровень предполагает трансформацию личностно- профессиональных качеств педагогического корпуса. Одним из важных условий успешной реализации интеграции традиционных и инновационных подходов в образовательной системе МВД России является подготовка и постоянное совершенствование профессорско-преподавательского состава. Преподаватель образовательной организации МВД России – это, как правило, носитель традиционных подходов, часто с большим опытом практической службы. Его трансформация в педагога-модератора, методиста-проектировщика, способного гибко и осознанно использовать интегративную методику, управлять проектными группами и применять инструменты формирующего оценивания, представляет собой, пожалуй, самую сложную задачу. Она требует организации системной, адресной работы в рамках институтов повышения квалификации. Программы повышения квалификации должны выходить за рамки традиционного ознакомления с новыми нормативными актами. Они должны быть глубоко практико-ориентированными, разработанными с привлечением ведущих специалистов в области педагогики высшей школы, чьи работы по инновационным моделям обучения служат отличной теоретической базой. В программы должны быть включены интерактивные семинары, мастер-классы по конкретным технологиям, методикам развития критического мышления, организация проектной деятельности, тренинги педагогического мастерства и коммуникации, а также стажировки в передовых практических подразделениях органов внутренних дел [7, С. 40]. Последнее особенно важно, чтобы интеграция актуального оперативного опыта и интерактивных технологий происходила, прежде всего, в сознании самого преподавателя, делая его проводником не абстрактных, а живых, востребованных профессиональных знаний и компетенций [1, С. 58].

Выводы. Таким образом, реализация процессов интеграции традиционных и современных подходов в образовательных организациях МВД России представляют собой сложную, многоуровневую проектную деятельность, требующую системного научно-педагогического сопровождения. Подлинный прогресс в образовании – это движение вперед с оглядкой на опыт прошлого, его критическое осмысление и творческое переосмысление в контексте новых вызовов. Успех интеграции определяется отказом от упрощенных бинарных схем типа «традиция против инновации» в пользу диалектической модели развития, где исторически сложившиеся устои являются прочным фундаментом, а современные педагогические практики – эффективным инструментом для решения новых задач. Дальнейшие исследования и практические усилия должны быть сосредоточены на детализации каждого из уровней интеграции, разработке конкретных методических рекомендаций, учебно-методических комплексов для междисциплинарных модулей и, что наиболее важно, на организации масштабного педагогического эксперимента по ее апробации и корректировке в условиях конкретных образовательных организаций МВД России. Только на пути последовательной интеграции лучшего из прошлого и настоящего может быть обеспечена качественная подготовка кадров, достойных отвечать на вызовы будущего.

Литература:

1. Буткова, Т.А. Внедрение интерактивных технологий в образовательный процесс вузов Министерства внутренних дел Российской Федерации как условие формирования профессиональных компетенций юристов / Т.А. Буткова // Философия права. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского юридического института МВД России, 2015. – № 2. – С. 56-60

2. Грачева, Н.Г. Становление и особенности профессиональной подготовки кадров МВД России: историко-педагогический и аналитический аспект / Н.Г. Грачева // Прикладная психология и педагогика. – 2025. – № 4. – С. 90-100

3. Громкова, М.Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие / М.Т. Громкова. – Москва: Юнити-Дана, 2012. – 447 с.

4. Каримов, З.Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического

образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.Ш. Каримов. – Уфа, 2009. – 48 с.
5. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие / В.В. Сериков. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.
6. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва, 2013. – 576 с.
7. Фадеев, П.В. Комплексный подход к формированию профессиональных компетенций курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России / П.В. Фадеев // Вестник Московского университета МВД России. – 2011. – № 4. – С. 39-42
8. Федулов, Б.А. Применение квазипрофессионального подхода в процессе профессиональной подготовки сотрудников полиции / Б.А. Федулов, С.П. Шубин, А.А. Левченко // Актуальные проблемы юридической науки и практики: материалы международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская юридическая академия, 2019. – № 2. – С. 291-295
9. Федулов, Б.А. Особенности реализации синергетического подхода в образовательном процессе юридического института МВД России / Б.А. Федулов, В.А. Морозов, Е.В. Стрюц // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7. – С. 208-211
10. Федулов, Б.А. Личностно-профессиональное развитие курсантов высших военных учебных заведений: аксиологический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б.А. Федулов. – Барнаул, 2000. – 37 с.
11. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург, 2022. – 452 с.
12. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – Москва: Эйдос: Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Кутепова Любовь Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Кутепов Максим Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Мочалина Мария Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ КАК ИНДИКАТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ РЫНОЧНЫХ ТРЕБОВАНИЙ В СИСТЕМУ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВУЗА

Аннотация. В статье исследуется трансформация категории «качество высшего образования» в контексте перехода от «знаниевой» к компетентностной парадигме и усиления влияния динамично меняющегося рынка труда. Обосновывается ключевая роль трудоустройства выпускников как интегрального и системообразующего индикатора результативности деятельности вуза, аккумулирующего экономические, социальные и педагогические аспекты подготовки кадров. На основе анализа современных моделей систем менеджмента качества (СМК), включая стандарты ISO 9001 и модель EFQM, выявляются устойчивые противоречия между инерционностью традиционных управленческих подходов в вузах и высокой скоростью обновления требований профессиональной среды. Особое внимание уделяется проблемам асинхронности обновления образовательных программ, формализма во взаимодействии с работодателями и недостаточной интеграции обратной связи от индустриальных партнеров в управленческий цикл. В качестве решения предлагается комплекс практических рекомендаций, структурированных по циклу PDCA (Plan-Do-Check-Act), направленных на институциональную интеграцию рыночных требований в СМК вуза. Доказывается необходимость внедрения сбалансированной системы показателей, выходящей за рамки формальной статистики трудоустройства и включающей оценку соответствия компетенций профессиональным стандартам, скорость адаптации молодых специалистов и удовлетворенность работодателей, что позволяет превратить трудоустройство в действенный механизм обратной связи для опережающей подготовки конкурентоспособных кадров.

Ключевые слова: качество высшего образования, трудоустройство выпускников, рынок труда, система менеджмента качества (СМК), компетентностный подход, стейкхолдеры, работодатели, интеграция требований, управленческий цикл PDCA, конкурентоспособность выпускников.

Annotation. The article examines the transformation of the «quality of higher education» category in the context of the shift from the «knowledge-based» to the competency-based paradigm and the growing influence of the dynamically changing labor market. The key role of graduate employment is substantiated as an integral and system-forming indicator of a university's performance, accumulating economic, social, and pedagogical aspects of personnel training. Based on an analysis of modern models of Quality Management Systems (QMS), including ISO 9001 standards and the EFQM model, persistent contradictions are identified between the inertia of traditional management approaches in universities and the high rate of renewal of professional environment requirements. Special attention is paid to the problems of asynchrony in updating educational programs, formalism in interaction with employers, and insufficient integration of feedback from industrial partners into the management cycle. As a solution, a set of practical recommendations is proposed, structured according to the PDCA (Plan-Do-Check-Act) cycle, aimed at the institutional integration of market requirements into the university's QMS. The necessity of implementing a balanced scorecard is argued, which goes beyond formal employment statistics and includes assessing the compliance of competencies with professional standards, the speed of adaptation of young specialists, and employer satisfaction. This allows transforming graduate employment into an effective feedback mechanism for the advanced training of competitive personnel.

Key words: quality of higher education, graduate employment, labor market, quality management system (QMS), competency-based approach, stakeholders, employers, requirements integration, PDCA management cycle, graduate competitiveness.

Введение. В условиях трансформации рынка труда, вызванной цифровизацией и макроэкономической нестабильностью, проблема несоответствия компетенций выпускников запросам работодателей приобретает особую остроту. Традиционная модель высшего образования, ориентированная на трансляцию теоретических знаний,

демонстрирует недостаточную эффективность перед лицом динамичных требований профессиональной среды. Наблюдается переход от «знаниевой» парадигмы к компетентностной, где ключевым критерием становится способность выпускника решать практические задачи и адаптироваться к изменяющимся условиям труда. Трудоустройство выпускников закономерно выдвигается в качестве главного индикатора результативности вуза [8].

Однако сложившаяся практика оценки качества образования сталкивается с противоречием. Традиционные показатели (успеваемость, процент защит) слабо коррелируют с долгосрочным профессиональным успехом выпускников. Показатель трудоустройства, несмотря на его декларируемую важность, учитывается формально, без интеграции в управленческие циклы вуза. Существующие системы менеджмента качества (СМК) инертны и не успевают реагировать на сигналы рынка труда, что приводит к воспроизводству неактуальных компетенций и снижению конкурентоспособности выпускников и учебного заведения [6].

Изложение основного материала статьи. В современной научной парадигме категория «качество образования» претерпела существенную трансформацию, пройдя путь от узковедомственной трактовки как степени соответствия утвержденным нормативам до многомерной концепции, интегрирующей интересы различных субъектов образовательного процесса и общества в целом. Изначально, в условиях индустриальной экономики и жесткой регламентации учебного процесса, качество отождествлялось главным образом с выполнением требований государственных образовательных стандартов. Данный подход, базировавшийся на технократической модели, ориентировался на унификацию содержания и результатов подготовки, где ключевыми индикаторами выступали формальные показатели успеваемости, сохранность контингента и соответствие учебных планов нормативной документации.

Однако с переходом к постиндустриальному обществу и формированию экономики знаний такой подход обнаружил свою ограниченность. Кризис «стандартоцентричной» модели проявился в ее неспособности учитывать динамично меняющиеся запросы рынка труда и индивидуальные образовательные траектории. Это обусловило сдвиг исследовательского фокуса в сторону процессуально-ориентированных моделей, базирующихся на идеях всеобщего управления качеством (TQM). В данный период качество начинает трактоваться не только как свойство результата, но и как характеристика самого процесса его достижения, что нашло отражение во внедрении в вузовскую практику принципов менеджмента качества (стандарты ISO 9000) [7; 10].

Дальнейшая эволюция понятия связана с осознанием необходимости учета внешних эффектов высшего образования. Сегодня в научный обиход прочно вошло понятие «стейкхолдеров» – или заинтересованных сторон. Это отражает сдвиг в высшем образовании: университеты все чаще ориентируются на рынок и запросы общества. В рамках такого подхода студент из простого «объекта» педагогического воздействия превращается в клиента и равноправного партнера; его удовлетворенность становится главным критерием оценки качества работы вуза. Не менее весомым голосом обладают и работодатели. Оценивая успешность образования, они смотрят не столько на академические успехи выпускников, сколько на их реальные профессиональные навыки, позволяющие быстро включиться в практическую деятельность. Государство, сохраняя за собой функцию гаранта соблюдения минимальных образовательных стандартов, все более активно проявляет себя как стратегический регулятор, оценивающий вклад вузов в общее социально-экономическое развитие. Таким образом, современное представление о качестве образования интегрирует в себе комплекс требований, включающий нормативное соответствие установленным стандартам, эффективность реализуемых процессов в рамках системы менеджмента, а также ориентацию на результаты с учетом интересов всех заинтересованных сторон, проявляющиеся в уровне удовлетворенности и востребованности выпускников [4; 7].

Экономический аспект трудоустройства раскрывается через концепцию «отдачи от инвестиций». С позиции макроэкономики, высокий уровень трудоустройства свидетельствует об эффективности государственных вложений в подготовку кадров, снижении рисков структурной безработицы и росте производительности труда. Для работодателя это сигнал о качестве «человеческого капитала», позволяющий минимизировать издержки на «доучивание» и переподготовку. Для самого выпускника успешное трудоустройство означает персональную экономическую выгоду в виде более высокой заработной платы, карьерного роста и финансовой независимости, что является прямым следствием конвертации полученных компетенций в рыночную стоимость [6].

Социальный аспект трудоустройства выходит за рамки простой экономической целесообразности, фокусируясь на занятости как на ключевом факторе социальной интеграции и достижения определенного статуса.

Наряду с этим, применение полученных знаний в профессиональной деятельности представляет собой фундаментальное условие для самоактуализации личности, формирования прочной профессиональной идентичности и минимизации рисков социальной фрустрации, возникающей вследствие невостребованности. В результате, трудоустройство выступает мощным механизмом интеграции индивида в социум, обогащая его социальным капиталом.

Педагогический аспект трудоустройства предоставляет возможность для ретроспективной оценки качества образовательного процесса. Успешность выпускников на рынке труда становится объективным показателем соответствия содержания и методологии обучения актуальным требованиям профессиональной сферы [8]. В этом смысле трудоустройство является «отложенным» показателем качества педагогического дизайна, верифицирующим правильность выбора образовательных технологий и структуры компетентностной модели выпускника [2; 10].

Подход, базирующийся на стандартах ISO 9001, акцентирует внимание на процессном подходе и регламентации деятельности. В рамках данной модели качество образования обеспечивается через стандартизацию всех основных и вспомогательных процессов вуза (от приема абитуриентов до итоговой аттестации). Показатели трудоустройства здесь занимают важное, но не всегда центральное место, выступая в качестве одного из инструментов оценки результативности процесса «проектирования и разработки» образовательных программ или как элемент обратной связи с потребителем. Акцент сделан на формальном отслеживании трудоустройства выпускников, но то, как на самом деле качество образования влияет на востребованность специалистов, остается за рамками стандартов. Последние лишь регламентируют соблюдение процедур, не затрагивая сути этой взаимосвязи.

Модель EFQM, основанная на принципах всеобщего управления качеством (TQM), открывает более широкий взгляд на качество высшего образования. Ее суть в том, чтобы университет двигался к долгосрочному успеху через баланс интересов всех вовлеченных сторон [4; 7].

Особую роль здесь играют процедуры государственной и профессионально-общественной аккредитации. Критерии государственной аккредитации, долгое время ограничивавшиеся оценкой соответствия образовательным стандартам, сегодня все чаще включают требования к востребованности выпускников. Параллельно развивается и профессионально-общественная аккредитация, где ключевая экспертиза сосредоточена в руках представителей бизнеса и отраслевых сообществ [1; 9]. Следовательно, в современных СМК наблюдается устойчивая тенденция к интеграции показателей востребованности выпускников.

В контексте рассмотрения трудоустройства выпускников как результирующего показателя эффективности функционирования вуза, ключевое значение приобретает выявление системных противоречий между сложившейся

практикой управления качеством образования и подвижной конъюнктурой рынка труда.

Прежде всего, наблюдается структурная асинхронность процессов обновления основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) и темпов технологического развития отраслей экономики. Проектирование и утверждение учебных планов, регламентированное бюрократическими процедурами СМК и требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), характеризуется значительной инерционностью [10]. Цикл полного обновления содержания дисциплин, как правило, привязан к периоду действия стандарта или аккредитационным показателям и может составлять несколько лет.

Содержательный анализ образовательного процесса выявляет глубинный конфликт между фундаментальностью академического подхода и прагматизмом рыночных ожиданий. В основе большинства систем менеджмента качества в вузах лежит классическая парадигма: дать студенту системное мышление и прочный запас знаний, которые пригодятся в долгосрочной перспективе. Но бизнес сейчас устроен иначе – ему нужна скорость. Работодатели ищут сотрудников под узкую задачу или конкретный станок, то есть требуют отточенные навыки «здесь и сейчас» [8].

Организационно-управленческий аспект проблемы заключается в преобладании формализма во взаимодействии образовательных организаций с ключевыми стейкхолдерами – работодателями. В большинстве вузов взаимодействие с индустриальными партнерами редуцировано до разовых, несистемных мероприятий, таких как гостевые лекции, ярмарки вакансий или участие представителей бизнеса в работе государственных экзаменационных комиссий. Данные форматы, будучи важными элементами профориентации, не обеспечивают полноценной обратной связи, необходимой для коррекции содержания образования. Работодатель не включен в контур управления качеством на этапах проектирования и текущей корректировки ОПОП, его мнение учитывается фрагментарно и зачастую постфактум. Мониторинг карьерных траекторий, если и ведется, то носит статистический характер (процент трудоустроенных) и не транслируется в содержательные изменения образовательного процесса [5; 11]. Информация о нехватке конкретных компетенций, выявленная в ходе адаптации молодого специалиста на рабочем месте, не становится триггером для пересмотра соответствующей дисциплины в текущем учебном цикле, что окончательно закрепляет разрыв между системой подготовки и реальной экономикой.

Исходным пунктом любой стратегии, ориентированной на результат, является создание валидной системы сбора и анализа информации о внешней среде. Интеграция рыночных требований начинается не на этапе распределения выпускников, а на стадии стратегического планирования, что требует формализации процесса постоянного мониторинга рынка труда. Традиционного анализа статистики занятости становится недостаточно; необходима имплементация методов форсайта и включенного наблюдения.

Вузу рекомендуется выстроить многоуровневую систему мониторинга, включающую количественный и качественный анализ. Количественный блок должен базироваться на регулярном (ежеквартальном) скрининге открытых источников – агрегаторов вакансий, корпоративных сайтов работодателей. Целью такого анализа является не просто сбор данных о наличии рабочих мест, а выявление структурных сдвигов в требованиях к компетенциям, появление новых гибридных ролей и устаревание устоявшихся профессиограмм [3].

Результатом деятельности данной системы становится формализация рыночных требований в виде актуализированных профилей компетенций. Ключевым принципом здесь выступает переход от жесткой структуры образовательной программы к модульной архитектуре, где инвариантное ядро (обеспечивающее фундаментальность образования) дополняется вариативной частью. Эта вариативная часть формируется под конкретный запрос индустриальных партнеров и включает дисциплины, отражающие специфику технологических процессов предприятия или корпоративные стандарты деятельности [2]. В результате, процедура идентификации требований перестает быть разовой акцией и превращается в перманентный процесс обновления содержания, закрепленный в документации СМК [2].

На этапе планирования (Plan) необходимо обеспечить трансляцию данных, полученных от индустриальных советов, в конкретные целевые ориентиры. Это выражается во включении в стратегию развития образовательных программ (ОПОП) таких показателей, как целевой уровень трудоустройства по специальности, индекс удовлетворенности работодателей качеством подготовки, а также доли выпускников, получивших предложения о работе до окончания обучения [3]. Проектирование новых направлений подготовки должно осуществляться исключительно на основе верифицированных данных о дефиците кадров и прогнозируемой потребности экономики, а не на основе существующего кадрового потенциала вуза [5].

Параллельно необходимо внедрение проектных офисов и проектного обучения, где в качестве заказчиков (проктодателей) выступают компании-партнеры, формулирующие реальные кейсы из своей практики. Важным аспектом является также организация стажировок профессорско-преподавательского состава на предприятиях, что позволяет синхронизировать академическое знание с актуальными производственными процессами и технологиями. В этой логике Центры карьеры и содействия трудоустройству должны эволюционировать от вспомогательных структур к полноправным элементам СМК, отвечающим не только за ярмарки вакансий, но и за аналитику рынка, трекинг выпускников и обратную связь с работодателями.

Этап оценки (Check) должен быть смещен с контроля знаний как таковых на оценку сформированности компетенций, востребованных в профессиональной деятельности. Традиционная экзаменационная сессия дополняется механизмами внешней независимой оценки. Проведение защит выпускных квалификационных работ с участием экспертов от индустрии, внедрение демонстрационного экзамена (в том числе по стандартам WorldSkills или корпоративным стандартам) позволяют получить объективную оценку готовности выпускника к труду [6].

Этап улучшения (Act) замыкает управленческий цикл. Формализованная процедура ежегодного пересмотра образовательных программ должна запускаться не административным решением, а поступлением верифицированных данных с этапа «Check». Обратная связь от работодателей, полученная в ходе защиты ВКР, данные демо-экзаменов, отзывы HR-служб о скорости и успешности адаптации молодых специалистов – все это служит входным сигналом для корректировки учебных планов, обновления содержания дисциплин и пересмотра методов преподавания.

Базовым индикатором остается доля выпускников очной формы обучения, трудоустроившихся в течение первого года после окончания вуза по полученной специальности или смежной сфере [6]. Однако данный показатель должен быть дополнен более тонкими метриками. В их число входит оценка уровня соответствия компетенций выпускников требованиям профессиональных стандартов и должностных инструкций, получаемая путем ежегодного анкетирования работодателей. Количество реализованных совместных проектов с бизнесом в ходе обучения (НИОКР, социальные проекты, инженерные разработки) служит показателем глубины интеграции образования и практики.

Использование подобной системы KPI позволяет перевести категорию «качество образования» из абстрактной философской категории в плоскость измеримых параметров, напрямую коррелирующих с успешностью выпускника на рынке труда [2].

Выводы. Преодоление выявленного противоречия между инерционностью традиционных систем менеджмента качества и динамикой требований рынка требует глубинной институциональной интеграции рыночных запросов в

управленческий цикл вуза, что предполагает трансформацию подходов от формальной регламентации к внедрению системы сбалансированных показателей. Такой инструмент, выходящий за рамки статистического процента трудоустройства и включающий оценку соответствия компетенциям, адаптации выпускников и удовлетворенности работодателей, превращает данный показатель из средства отчетности в действенный механизм обратной связи, обеспечивая переход от воспроизводства неактуальных знаний к опережающей подготовке конкурентоспособных кадров.

Литература:

1. Белорусский государственный технологический университет. Формирование и сертификация вузовских систем менеджмента качества: опыт и методология / Коллектив БГТУ // Национальный агрегатор открытых репозиториев. – 2023. – URL: https://www.openrepository.ru/article?id=827265 (дата обращения: 16.03.2026)

2. Деминг, У.Э. Выход из кризиса: новая парадигма управления людьми, системами и процессами / У.Э. Деминг; пер. с анг. – Москва: Альпина Паблишер, 2021. – 432 с.

3. К вопросу о синхронизации образовательной деятельности современного колледжа с запросами бизнеса / Авторский коллектив // Национальный агрегатор открытых репозиториев. – 2025. – URL: https://www.openrepository.ru/article?id=1092936 (дата обращения: 18.03.2026)

4. Кубанский государственный аграрный университет. Центр менеджмента качества: официальные материалы / КубГАУ. – Краснодар, 2024. – URL: https://kubsau.ru/university/quality/ (дата обращения: 18.03.2026)

5. Мельникова, Н.А. Успех за теми, кто умеет адаптироваться: интервью с директором центра карьеры ОмГТУ / Н.А. Мельникова // Официальный сайт Омского государственного технического университета. – 2026. – URL: https://www.omgtu.ru/news/?eid=100169 (дата обращения: 16.03.2026)

6. Преснецова, В.Ю. Методика прогнозирования востребованности выпускников вузов с применением интеллектуального анализа данных / В.Ю. Преснецова, И.С. Константинов // Computational Nanotechnology. – 2025. – Т. 12. – № 5. – С. 67-79. – DOI: 10.33693/2313-223X-2025-12-5-67-79

7. РТУ МИРЭА. Система менеджмента качества образования: официальная документация / МИРЭА – Российский технологический университет. – Москва, 2025. – URL: https://www.mirea.ru/about/qms/the-quality-management-system-training/ (дата обращения: 17.03.2026)

8. Сагитов, Е.Б. Универсальные компетенции студентов: рынок труда vs высшее образование / Е.Б. Сагитов // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28. – № 3. – С. 56-67. – DOI: 10.15826/umpa.2024.03.025

9. Сергиенков, Д. Эксперт раскрыл, почему российский рынок труда нуждается в выпускниках колледжей, а не вузов / Д. Сергиенков // ФедералПресс. – 2025. – URL: https://fedpress.ru/news/77/society/3374492 (дата обращения: 17.03.2026)

10. Типовая модель системы качества образовательного учреждения / разработана СПбГЭТУ «ЛЭТИ» на основе конкурса Минобразования России «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». – Санкт-Петербург: ЛЭТИ, 2005.

Педагогика

УДК 377.131

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В современном мире ключевую роль в подготовке квалифицированных кадров играет система среднего профессионального образования. Которая должны подготавливать выпускника способного оперативно адаптироваться к динамично меняющимся условиям современного рынка. Система воспитательной деятельности, в связи с выше сказанным, приобретает особую значимость. Именно она, в большей мере, направленна на развитие гражданской ответственности, нравственных качеств и общей культуры, позволяя «раскрыться» студенту как личности. Статья посвящена вопросу рассмотрения системы воспитательной работы в учреждениях среднего профессионального образования. Описаны основные задачи воспитательной системы учреждений среднего профессионального образования. Рассмотрены ключевые взаимосвязанные компонентов системы воспитательной работы, которые обеспечивают эффективность воспитательной деятельности в целом. К ним относятся следующие: целевой компонент; содержательный компонент; организационно-деятельностный компонент; субъектный компонент; обеспечивающий компонент; оценочно-результативный компонент. Представлен один из вариантов организационной структура воспитательной системы учреждения среднего профессионального образования. Расписан функционал элементов этой структуры.

Ключевые слова: система, воспитательная работа, учреждения среднего профессионального образования, студенты.

Annotation. In today's world, the secondary vocational education system plays a key role in training qualified personnel. It must prepare graduates capable of quickly adapting to the dynamically changing conditions of the modern market. In light of this, the system of educational activities takes on particular significance. It is primarily aimed at developing civic responsibility, moral qualities, and general culture, allowing students to fully develop as individuals. This article examines the educational system in secondary vocational education institutions. The main objectives of the educational system in secondary vocational education institutions are described. The key interrelated components of the educational work system that ensure the effectiveness of educational activities as a whole are considered. These include the following: a target component; a content component; an organizational and activity component; a subject component; a support component; and an assessment and results component. One version of the organizational structure of the educational system of a secondary vocational education institution is presented. The functionality of the elements of this structure is described.

Key words: system, educational work, secondary vocational education institutions, students.

Введение. Одно из определений, которое отражает сущность воспитательной системы описывается так: «Воспитательная система есть целостный общественный организм, образующийся в ходе взаимодействия ключевых компонентов воспитания (цели, субъекты, их работа, общение, дела, материальная база) и владеющий этими интегративными данными, как стиль жизни коллектива, его психологический климат» [2].

В современном образовании основное внимание уже не уделяется просто накоплению знаний, умений и навыков. В XXI веке приоритетом становится способность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, выбирать из растущего потока информации то, что действительно необходимо, готовность к сотрудничеству, а также развитие творческих

способностей, толерантности и социальной ответственности [1; 8].

Задачи воспитательной системы подразумевают под собой профессиональное становление студентов, формирование у них гражданской ответственности и развитие творческих способностей, а именно:

– развитие у студентов понимания учебы как важного аспекта профессиональной деятельности и труда;

– комплексное развитие человеческих и профессиональных качеств будущих специалистов, а также постоянное поощрение их творческой активности в рамках доступных возможностей;

– обеспечение нужд личности студента в его развитии в следующих направлениях: интеллектуальном; нравственном; культурном, физическом;

– развитие у студентов активной гражданской и патриотической позиции, социальной ответственности;

– воспитание профессиональной позиции, осознание значимости профессиональных качеств, понимание общественной ответственности будущей профессии;

– развитие у студентов важных качеств и характеристик, необходимых для роли семьянина и активного гражданина [4].

Изложение основного материала статьи. Основные функции воспитательной системы включают образовательную, социальную, культурную и нравственную.

Формы воспитательной работы разнообразны: от групповых занятий до индивидуальных консультаций. Такой разнообразие применяемых форм организации воспитанной работы в учреждениях среднего профессионального образования позволяет учитывать индивидуальные особенности практически каждого студента.

Воспитательная система состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов:

1. Целевой компонент. Является ядром всей системы, определяющим направление её развития. Он определяет цели, задачи и принципы воспитательной деятельности. Цели должны быть конкретными, измеримыми, достижимыми, релевантными и ограниченными во времени (SMART – цели). Принципы, служат основой для принятия решений и организации воспитательного процесса (например, принцип гуманизма, демократии, индивидуализации).

2. Содержательный компонент. Представляет собой систему знаний, умений, навыков, ценностей и отношений, которые формируются у студентов в процессе обучения. Данный компонент является центром, ядром воспитательной работы. Именно этот компонент трансформирует цели воспитательной работы в конкретное содержание, которое отражается в программах, мероприятиях, различных воспитательных делах.

3. Организационно-деятельностный компонент. Устанавливает формы, методы и средства организации и проведения воспитательной деятельности. Формы воспитания могут быть разнообразными: занятия, внеурочные мероприятия, кружки, секции, клубы, проекты, акции и т.д. Методы воспитания должны быть активными, проблемными, исследовательскими, творческими, ориентированными на развитие самостоятельности и инициативности воспитанников.

4. Субъектный компонент. Данные компонент включает в себя всех участников воспитательного процесса, к ним относятся: педагогов, воспитанников, родителей, социальных партнеров. Субъектный компонент, расположен в центре, подчеркивая важность участия всех субъектов образовательного процесса.

5. Обеспечивающий компонент. Определяет необходимые ресурсы для осуществления воспитательной деятельности, к ним относятся следующие: материально-технические; финансовые; информационные; кадровые. Данный компонент выполняет функцию главного системообразующего элемента всей воспитательной системы, упорядочиваю, интегрируя все компоненты этой системы в единый процесс.

6. Оценочно-результативный компонент. Направлен на определение эффективности выстроенной системы воспитательной деятельности. Чаще всего включает в себя следующее: анализ уже достигнутых результатов, выявление динамики развития студентов; выявления удовлетворенности участников воспитательного процесса (педагоги, студенты и др.). Данный компонент позволяет не только получить обратную связь, но и внести необходимые коррективы в систему воспитательной деятельности при необходимости.

Все описанные компоненты являются взаимосвязанными и важными для эффективной работы воспитательной системы учреждений среднего профессионального образования. Так, содержательный компонент формирует основу для развития личности подростка, он занимает центральное место в системе. Целевой компонент включает цели и задачи воспитания, отражающие потребности семьи, школы, государства и самого подростка. Цели направлены на формирование определенных качеств личности, развитие способностей и компетенций, необходимых для жизни в обществе.

Такое определение ближе к реальной практике управления, поскольку взаимодействие проявляется через общение и деятельность, что подразумевает не только отношения субъект – объект, но и субъект – субъект. Суть взаимосвязанных действий заключается в неразрывной взаимной связи прямого и обратного влияния, а также в органическом взаимодействии изменяющихся друг под воздействием друг друга субъектов. Более того, взаимодействие представляет собой целостную, внутренне структурированную и саморазвивающуюся систему. Такое понимание управления, как процесса взаимодействия, предполагает взаимное влияние и изменение как управляющих, так и управляемых элементов, а также требует рассмотрения субъектов и самого процесса как динамичного, меняющегося во времени. В итоге управление можно определить как процесс взаимодействия доминирующей подсистемы с другими элементами системы для достижения общей цели [5].

В его состав входят систематическое планирование деятельности, организация работы участников образовательного процесса, выбор современных методов и форм работы для повышения качества обучения и воспитания, а также развитие общих и профессиональных компетенций студентов. Важной составляющей этого процесса является полноценный и регулярный контроль за выполнением поставленных задач [6].

В статье 26 Федерального закона от 29.12.2012г. № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019г.) «Об образовании в Российской Федерации» указано, что «Управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности» [9].

Это означает, что в учреждении есть одно ответственное лицо – директор, который принимает ключевые решения и несёт ответственность за работу организации (принцип единоначалия). Вместе с тем, важные вопросы обсуждаются и принимаются совместно с участием педагогического совета, советов обучающихся, родительских комитетов и других коллегиальных органов, что обеспечивает учет мнений разных участников образовательного процесса и повышение качества принимаемых решений (принцип коллегиальности). Такое сочетание позволяет обеспечить эффективное, оперативное управление при сохранении демократичности и вовлеченности всех заинтересованных сторон.

Классные руководители, социальные педагоги, психологи создают психолого-педагогические условия для своевременного выявления и оптимального развития способностей обучающихся, организуют разнообразную творческую, личностно и общественно значимую деятельность для формирования социально ценных отношений в образовательной организации [3].

Отдел воспитательной и внеучебной деятельности осуществляет выполнение задач, связанных с воспитательной работой. Его ключевые направления включают: развитие и управление системой ученического и студенческого

самоуправления, проведение мероприятий воспитательного и культурно – массового характера, а также предоставление практической поддержки в организации деятельности воспитанников колледжа по их интересам [9].

Как правило, организационная структура воспитательной системы различается в зависимости от учреждения, на рисунке 2 представлена примерная схема, отражающая основные звенья и роли, участвующие в воспитательном процессе, а также их взаимодействие.

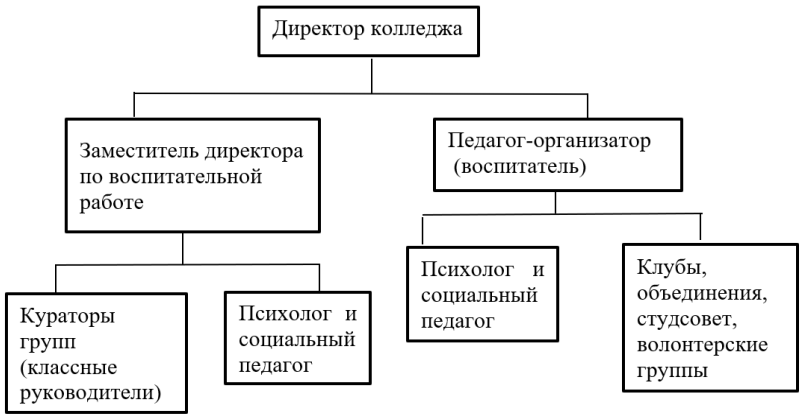


Рисунок 1. Организационная структура управления воспитательной деятельности в колледже

Рассматривая каждое должностное лицо, относящегося к организационной структуре управления воспитательной системы учреждения среднего профессионального образования, можно выделить их соответствующие им сферы ответственности.

1. Директор колледжа – отвечает за стратегическое планирование, создание безопасной среды, кадровое обеспечение, а также контроль воспитательной работы.
2. Заместитель директора по воспитательной работе – координирует все воспитательные мероприятия, взаимодействует с педагогами и администрацией.
3. Педагог-организатор – организует внеучебную деятельность, культурно – массовые мероприятия.
4. Кураторы групп (классные руководители) – работают непосредственно со студентами, обеспечивают индивидуальную поддержку.
5. Психолог и социальный педагог – занимаются психологической поддержкой и решением социальных проблем студентов.
6. Клубы, объединения, студсовет, волонтерские группы – способствуют обеспечению активного вовлечения студентов не только в образовательную, но в воспитательную деятельность.

Из всего перечисленного выше можно сделать вывод, что воспитательная система учреждения среднего профессионального образования строится на четкой иерархии, обеспечивающей координацию и взаимодействие всех участников процесса. Каждый уровень – от директора до студенческих объединений – играет важную роль в формировании всесторонне развитой личности. Такая структура способствует эффективной реализации воспитательных целей и поддержке студентов.

Выводы. Задачи воспитательной системы в СПО включают развитие у студентов ответственности, коммуникабельности и стрессоустойчивости, а также формирование активной гражданской позиции. Эти цели достигаются через интеграцию образовательного процесса с воспитательной деятельностью, что создает условия для всестороннего развития личности. Осипчукова Е.В. и Попова Н.В. подчеркивают, что «содержание и технологии воспитательной работы в образовательном учреждении должны разрабатываться с ориентацией на формирование личности, способной в дальнейшем к быстрой и успешной адаптации в обществе в условиях современной жизни» [7].

Литература:

1. Андреева, М.Ю. Воспитательная работа на факультете среднего профессионального образования / М.Ю. Андреева. – Екатеринбург: Издательство Уральского лесотехнического университета, 2020. – 185 с.
2. Байбародских, И.Н. Характеристика воспитательного процесса в системе образования / И.Н. Байбародских; под общ. ред. И.И. Ивановской.// Наука, общество, культура: проблемы и перспективы взаимодействия в современном мире: монография. – Петрозаводск: Новая Наука (ИП Ивановская И.И.), 2020. – С. 5-13
3. Кузнецов, А.А. Новый закон об образовании и развитие школьных образовательных стандартов. Стандарты и мониторинг в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.А. Кузнецов. – Москва: Педагогический поиск, 2013. – 8 с.
4. Ланина, С.Ю. Современные тенденции в воспитательной системе учреждения среднего профессионального образования / С.Ю. Ланина // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3(45). – С. 579-586
5. Моисеева, А.М. Управление школой: методические рекомендации / А.М. Моисеева, А.А. Хван. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2018. – 218 с. – ISBN 978-5-9558-0368-5
6. Обобщение и систематизация лучших педагогических практик в области развития социальной активности младших школьников: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции (2 декабря 2024 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2025. – 468 с.
7. Осипчукова, Е.В. Особенности организации воспитательной деятельности в образовательном учреждении однополого типа / Е.В. Осипчукова, Н.В. Попова // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 2(28). – С. 251-252
8. Серова, О.В. Применение проектного метода в организации учебного процесса студентов / О.В. Серова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Международной научной конференции (Пермь, 20-23 апреля 2011 года). – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 132-134
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.12.2019). – URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 05.04.2026)

УДК 37.02
аспирант Ланковский Владислав Ильич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей изобразительной деятельности в условиях цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью подготовки специалистов, владеющих традиционными художественными навыками и новыми цифровыми компетенциями, и недостаточной разработанностью теоретических оснований для такой подготовки. В работе проанализированы три диссертации, авторы которых предложили оригинальные модели и технологии обучения. Анализ позволил выделить пять основных методологических подходов, присутствующих в различных комбинациях в каждой из рассмотренных работ: системный, деятельностный, компетентностный, личностный и интегративный. Раскрыто содержание каждого подхода применительно к подготовке специалистов в области изобразительной деятельности и дизайна. В выводах статьи отмечается, что современное образование в данной сфере развивается в направлении усиления междисциплинарности, интеграции и практико-ориентированности. Дальнейшие исследования в этой области целесообразно связывать с углублением интеграции между подходами и внедрением цифровых технологий в образовательный процесс. Статья адресована исследователям в области педагогики высшей и средней профессиональной школы, а также преподавателям изобразительных дисциплин и дизайна.
Ключевые слова: профессиональная компетентность, преподаватель изобразительной деятельности, методологические подходы, междисциплинарные компетенции, цифровизация образования, педагогические модели, высшее образование.
Annotation. The article discusses the problem of developing the professional competence of future teachers of visual arts in the context of digital transformation of education. The relevance of the study is due to the contradiction between the need to train specialists who possess traditional artistic skills and new digital competencies, and the insufficient development of theoretical foundations for such training. The article analyzes three dissertations, the authors of which have proposed original models and teaching technologies. The analysis revealed five main methodological approaches that are present in various combinations in each of the analyzed works: systemic, activity-based, competence-based, personal, and integrative. The article reveals the content of each approach in relation to the training of specialists in the field of visual arts and design. The article concludes that modern education in this field is developing towards strengthening interdisciplinary approaches.
Key words: professional competence, teacher of visual arts, methodological approaches, interdisciplinary competencies, digitalization of education, pedagogical models, higher education.

Введение. Сегодня цифровизация определяет вектор развития большинства сфер деятельности человека, и дизайн, и педагогика не являются исключением. Однако если отрасль дизайна во многом идёт в ногу со временем, открывая новые возможности цифровых технологий, то система образования порой сдаёт позиции, не выполняя современные требования в полной мере. Работодатели нуждаются в специалисте, который будет владеть новыми компетенциями, но при этом сохранит традиционные навыки, характерные для предыдущих поколений профессионалов. Данные изменения фиксируются в федеральных государственных образовательных стандартах, где на одном уровне с профессиональными компетенциями стоят универсальные, включающие способность к самоорганизации и саморазвитию. Особенно остро эта проблема проявляется в подготовке будущих преподавателей изобразительной деятельности, поскольку именно они должны передавать не только технические приёмы, но и ценностное отношение к искусству, что в условиях цифровой трансформации становится принципиально новой педагогической задачей.

В современной педагогической науке накоплен значительный объём исследований, посвящённых формированию профессиональной компетентности будущих педагогов в области изобразительного искусства и дизайна. Однако анализ литературы показывает, что большинство работ рассматривают либо общие вопросы художественного образования, либо узкоспециальные методики обучения отдельным дисциплинам. При этом целостное представление о методологических подходах, которые лежат в основе формирования профессиональной компетентности преподавателей изобразительной деятельности, остаётся фрагментарным. Особенно малоизученными оказываются аспекты, связанные с интеграцией традиционного художественного образования и современных цифровых технологий, а также междисциплинарным характером педагогической деятельности в данной сфере. В связи с этим возникает необходимость в методологическом анализе существующих диссертационных исследований, которые предлагают оригинальные модели и технологии обучения.

Цель исследования, результаты которого представлены в данной статье, заключалась в проведении методологического анализа ряда диссертационных работ, вышедших в период с 2022 по 2025 год. Необходимо было выявить те научные подходы, принципы и методы, которые авторы кладут в основу своих моделей формирования профессиональной компетентности. Такой анализ позволяет не только систематизировать накопленные теоретические знания, но и раскрыть проблематику современного образования в сфере изобразительной деятельности и дизайна.

Изложение основного материала статьи. Первой рассматриваемой работой стала диссертация М.С. Подобеда «Формирование профессионального мастерства дизайнеров полиграфии при освоении компьютерной графики в среднем специальном образовании». Автор обращает внимание на противоречие между востребованностью молодых специалистов, владеющих профессиональным мастерством в области графического дизайна, и недостаточной разработанностью теоретических оснований целостного процесса формирования этого мастерства в системе среднего профессионального образования. В качестве методологической основы М.С. Подобед определил четыре целесообразно сочетающихся подхода: культурологический, комплементарно-семантический, деятельностный и личностно-ориентированный.

Культурологический подход в его работе проявляется через обращение к широкому культурному контексту. Он предполагает формирование профессионального кругозора дизайнера на основе культурного наследия и художественных

стилей, учитывает социокультурные изменения и глобализацию, а также воспитывает способность соотносить цели своей деятельности с ценностными основаниями культуры. Из принципов данного подхода автор выделяет культуросообразность, историзм и социальную обусловленность. Комплементарно-семантический подход выступает в качестве интегрирующего, связывая художественное и инструментальное, обучение и профессиональную деятельность через смыслообразование. Главная цель этого подхода – синтез предметного, креативного, символического и образного типов мышления, что формирует самостоятельность мыслительной деятельности и способность к коллективной работе. Ключевыми принципами здесь становятся дополнительность, семантическая целостность и интегративность. Деятельностный подход основан на комплексе практик и формировании опыта как неотъемлемой составляющей профессионального мастерства, что раскрывается через принципы единства сознания и деятельности, проблемности и продуктивности.

Методами исследования послужили как теоретические (анализ, синтез, обобщение научной литературы), так и эмпирические (наблюдение, анкетирование, беседа, анализ результатов учебной деятельности). Педагогический эксперимент включал констатирующий, формирующий и обобщающий этапы, причём для оценки эффективности модели применялся сравнительный анализ результатов экспериментальных и контрольных групп. Предложенная М.С. Подобедом модель включает организационную, содержательную, практико-ориентированную и оценочно-результативную части [5]. Главной идеей работы являются интегративные квазипроекты, в которых художественный образ и инструментарий осваиваются одновременно, что обосновывает важность синтеза художественной и технической составляющих в среднем профессиональном образовании [5].

Второй проанализированной работой стала диссертация Л.С. Филипповой «Формирование междисциплинарных компетенций педагога изобразительного искусства в процессе образовательных практик». Автор исходит из противоречия между необходимостью внедрения междисциплинарных подходов и недостаточной разработанностью их теоретических оснований в художественно-педагогическом образовании. Л.С. Филиппова доказывает, что образовательную программу «Изобразительное искусство и прикладные виды искусств» следует рассматривать как междисциплинарную, поскольку она затрагивает несколько областей знаний и профессиональной деятельности [8].

Методологическую основу исследования составили системный, личностный, деятельностный, культурологический и компетентностный подходы. Системный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как непрерывную систему взаимосвязанных компонентов. Личностный ставит в центр будущего педагога-художника. Деятельностный реализуется через организацию активной работы студентов, в ходе которой они приобретают практический педагогический опыт [9]. Культурологический подход выступает важнейшей аксиологической составляющей, а компетентностный определяет результаты освоения программы как приобретение компетенций в решении профессиональных, мировоззренческих и коммуникативных задач. Среди принципов автор выделяет структурно-содержательную интеграцию, междисциплинарность, практико-ориентированность, непрерывность и рефлексивность.

Модель Л.С. Филипповой представляет собой целостную систему, включающую методологические основы, педагогические условия и диагностический инструментарий. Особенность модели в том, что диагностика одновременно выступает и методом формирования компетенций, и инструментом их оценивания. Разработанные автором междисциплинарные компетенции включают способность использовать знания художественной культуры в обучении, а также применять теоретические и практические знания в личном творчестве и педагогике. Результаты эксперимента показали положительную динамику, Л.С. Филиппова доказала, что систематическая поэтапная практическая подготовка в реальных условиях крайне необходима в образовательной системе, особенно в сфере изобразительного искусства, а образовательная практика является самостоятельным механизмом формирования профессиональной компетенции [8].

Третьим примером стала диссертация И.Ю. Коденко «Профессиональная подготовка будущих дизайнеров на основе индивидуально-интегративной технологии в вузе». Исследование посвящено проблеме подготовки дизайнеров в системе высшего образования. Автор опирается на задачу, сформулированную в Федеральном законе «Об образовании в РФ», – развитие надпрофессиональных компетенций: инновационности, креативности, предприимчивости, коммуникативности, солидарности, эффективности [6]. При этом выдвигается противоречие между отсутствием в вузе творческой образовательной среды и необходимостью эффективной подготовки дизайнеров как представителей творческой профессии, а также между потенциальными возможностями личностно-ориентированного и интегративного подходов [4].

Методологическую основу составили системно-деятельностный, средовой, личностно-ориентированный, интегративный и культурологический подходы. Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать профессиональную подготовку как систему, в которой деятельность студента становится источником развития [9]. Средовой подход раскрывает важность образовательной среды как пространства профессионального развития [4]. Личностно-ориентированный акцентирует внимание на уникальности, субъектном опыте и потребностях студента. Интегративный подход объединяет теоретические знания и практическое мастерство, традиционное художественное образование и цифровые разработки. Культурологический подход включает дизайнера в контекст мировой и отечественной культуры.

Предложенная индивидуально-интегративная технология включает три этапа: когнитивно-репродуктивный (формирование мотивационно-ценностного отношения), деятельностно-продуктивный (формирование профессиональных умений и навыков) и рефлексивно-творческий (формирование способности к проявлению индивидуальности и творчества). Результаты эксперимента показали, что у студентов экспериментальной группы сформировались ценностное отношение к профессии, устойчивая мотивация, потребность в самореализации, способность к самостоятельному творческому мышлению.

Проведённый анализ трёх диссертационных исследований позволяет выделить пять основных методологических подходов, которые в различных комбинациях присутствуют в каждой из рассмотренных работ. Системный подход предполагает рассмотрение образовательного процесса как целостной системы взаимосвязанных элементов, что раскрывает дизайн-образование как нечто такое, что нельзя изолированно совершенствовать, изменяя лишь отдельную дисциплину или метод [2]. Деятельностный подход утверждает, что психологическое развитие личности происходит в процессе деятельности, а знания присваиваются через активные действия; все авторы сходятся во мнении, что без активной практико-ориентированной деятельности невозможно сформировать ни профессиональное мастерство, ни междисциплинарные компетенции, ни готовность к самостоятельной творческой работе. Компетентностный подход ориентирует образование на результат, что в сфере дизайна и изобразительной деятельности позволяет перейти от оценки теоретической к оценке практической, более адекватно отражающей требования рынка труда [1]. Личностный подход ставит в центр образовательного процесса личность студента, его субъектный опыт и способности, что особенно важно для творческих профессий, где дизайн-продукт всегда несёт в себе авторскую индивидуальность [9]. Интегративный подход предполагает объединение разрозненных знаний, умений и дисциплин в целостную картину; в рамках дизайн-образования он встречается достаточно часто, нередко совмещая в себе остальные подходы [3].

Стоит отметить, что каждый исследователь, решая свою частную задачу, неизменно опирается на перечисленные

подходы. Это свидетельствует о сформировавшемся негласном согласии в педагогической науке относительно того, что эффективное образование в сфере изобразительной деятельности и дизайна должно быть целостным, активным, результативно-ориентированным, персонализированным и синтезирующим. Все авторы подтвердили эффективность своих моделей экспериментально. Анализ показывает, что современное образование в данной области развивается в направлении усиления междисциплинарности, интеграции и практико-ориентированности. Если ранее дисциплины часто изучались изолированно, то сейчас всё большее распространение получают интегративные модули, проектные семинары, квазипрофессиональные практики и технологии, объединяющие теоретическую подготовку с реальной деятельностью [7]. Также наблюдается усиление внимания к формированию не только профессиональных, но и личностных качеств – мотивации, рефлексии, способности к саморазвитию.

Выводы. Проведённый методологический анализ диссертационных исследований М.С. Подобеда, Л.С. Филипповой и И.Ю. Коденко позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей изобразительной деятельности и дизайнеров в современной педагогической науке базируется на сочетании системного, деятельностного, компетентностного, личностного и интегративного подходов, которые в каждой конкретной работе получают свою специфическую конфигурацию в зависимости от решаемой задачи и уровня образования. Во-вторых, все рассмотренные авторы сходятся в понимании того, что эффективная подготовка специалиста в данной области невозможна без органичного соединения теоретической подготовки и практико-ориентированной деятельности, причём особую роль здесь играют междисциплинарные связи и интеграция художественного и технологического компонентов. В-третьих, результаты экспериментальной апробации разработанных моделей и технологий демонстрируют устойчивую положительную динамику, что подтверждает методологическую обоснованность предложенных подходов. Совокупность рассмотренных диссертационных исследований показывает, что российская педагогическая наука успешно отвечает на вызовы времени, предлагая практико-ориентированные, методологически обоснованные решения для подготовки специалистов в сфере изобразительной деятельности и дизайна на разных уровнях образования. Дальнейшее развитие этой области, вероятно, будет связано с углублением интеграции между отдельными подходами, а также с более активным и осмысленным внедрением цифровых технологий в образовательный процесс, при сохранении ценностного ядра художественной педагогики.

Литература:

1. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – URL: https://fgosvo.ru/support/index/17?page=3 (дата обращения: 25.04.2026)

4. Коденко, И.Ю. Профессиональная подготовка будущих дизайнеров на основе индивидуально-интегративной технологии в вузе: дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Коденко. – Москва, 2023. – 158 с.

5. Подобед, М.С. Формирование профессионального мастерства дизайнеров полиграфии при освоении компьютерной графики в среднем специальном образовании: дис. ... канд. пед. наук / М.С. Подобед. – Москва, 2023. – 189 с.

6. Российская Федерация. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – Москва: Проспект, 2022. – 160 с.

7. Сластёнин, В.А. Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего образования / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – Москва: Академия, 2019. – 608 с.

8. Филиппова, Л.С. Формирование междисциплинарных компетенций педагога изобразительного искусства в процессе образовательных практик: дис. ... канд. пед. наук / Л.С. Филиппова. – Санкт-Петербург, 2024. – 176 с.

9. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Земляницына Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Терентьева Евгения Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Аннотация. Актуальность исследования заключается в применении индивидуально-личностного подхода в условиях традиционных моделей обучения вуза. Рассматриваются принципы индивидуализации профессионально-воспитательного процесса вуза с учетом личностных потребностей и интересов студентов. Актуализируется необходимость использования нормативно-правовых документов учебно-воспитательного процесса вуза через призму вариативности индивидуальных образовательных программ. Обосновывается дифференциация индивидуально-личностного подхода в вузе, позволяющая формировать персонализированный личностный маршрут обучающихся. Важное место в исследовании занимает практический опыт внедрения индивидуализированных образовательных программ обучения студентов в вузе. Особое внимание уделяется индивидуализации профессиональному воспитанию студентов в вузе через социокультурные тенденции сотрудничества. Раскрывается роль нетрадиционных интерактивных образовательных технологий в вузе, способствующих активному участию студентов в выборе содержания профессионального развития. Исследование освещает эффективность методов индивидуально-личностного подхода через применение индивидуализированных педагогических

технологий обучения в вузе. Значительное внимание уделяется профессиональной роли преподавателям вуза с учетом их личностного самосовершенствования. Неотъемлемым элементом профессиональной деятельности педагога является возможность и желание создавать гибкую индивидуально-ориентированную учебную атмосферу для обучающихся.

Ключевые слова: высшее образование, индивидуально-личностный подход, профессиональное воспитание студентов, индивидуализация профессионально-воспитательного процесса.

Annotation. The relevance of the study lies in the application of an individual-personal approach in the context of traditional university education models. The principles of individualization of the professional and educational process at the university are considered, taking into account the personal needs and interests of students. The need to use regulatory and legal documents of the educational process at the university through the prism of the variability of individual educational programs is emphasized. The differentiation of the individual-personal approach at the university is substantiated, allowing for the formation of a personalized personal path for students. An important place in the study is occupied by the practical experience of implementing individualized educational programs for student training at the university. Particular attention is paid to the individualization of the professional development of students at the university through socio-cultural trends of cooperation. The role of non-traditional interactive educational technologies at the university, promoting the active participation of students in the selection of the content of professional development, is revealed. The study highlights the effectiveness of individual-personal approach methods through the use of individualized pedagogical teaching technologies at the university. Considerable attention is paid to the professional role of university teachers, taking into account their personal self-improvement. An integral element of a teacher's professional activity is the ability and desire to create a flexible, individually oriented learning atmosphere for students.

Key words: higher education, individual-personal approach, professional development of students, individualization of the professional-educational process.

Введение. Высшее образование в России приобретает все больше статус устойчивого профессионально-педагогического направления. Главной задачей высших учебных заведений является не только формирование профессиональных компетенций, но и способность к максимальному раскрытию потенциала каждого будущего специалиста. В связи с этим возникает актуальная проблема внедрение моделей, методов, реализующих адаптацию профессионально-воспитательного процесса вуза к индивидуально-личностным особенностям студентов.

Применение принципов индивидуализации профессионально-воспитательного процесса в вузе способствует систематизированному подходу к дифференциации обучения и учет профессионально-личностных потребностей и интересов студентов.

Необходимость использования нормативно-правовых документов профессионально-воспитательного процесса в вузе обеспечивает учет различных уровней подготовки, изучению способов адаптации и вариативность образовательных программ.

Индивидуализированный подход в системе высшего образования в целом реализуется через персонализацию успеваемости и развитию профессионально-личностных качеств будущих специалистов.

Важность успешности формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов заключается в сопровождении педагога как организатора и управленца, способного увидеть и поддержать личностные, профессиональные особенности каждого обучающегося.

В этом случае следует обратить внимание на уровень профессиональных компетенций преподавателей вуза, на необходимость в повышении квалификации и гибкости во взаимодействии со студентами, а также применять квалифицированные психолого-педагогические знания в учебно-воспитательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Ключевым ориентиром применения индивидуально-личностного подхода служит содержание обучения, организация качественного профессионально-воспитательного процесса в вузе и продуманная нормативная основа внедрения персонализации в образовательную практику.

Теоретические основы индивидуализации обучения в вузе диктует следующие особенности: ценностное понимание как активного субъекта; субъект-субъектные целостные отношения в коллективе; психолого-педагогическое сопровождение со стороны педагогического состава; наличие концептуальных индивидуально-личностных воспитательных траекторий; адаптивно-педагогическое тьюторство; применение инновационных педагогических технологий обучения.

На сегодняшний день многие вузы ориентируются на возможности профессионально-воспитательного процесса, который обязан учитывать индивидуально-психологические особенности студентов, проектирование образовательных программ с учетом профессионально-личностных потребностей и запросов. В практике мы видим подтверждение этих идей: национальная программа «Приоритет – 2030», STEAM-образование, рейтинговый подход, онлайн-платформы. Такие возможности профессионально-воспитательного процесса вуза способствуют самостоятельному планированию, индивидуально-личностной активности и профессиональной автономии студентов.

Индивидуально-личностный подход в системе высшего образования обязательно должен опираться на классические педагогические теории. В частности, К.Д. Ушинский неоднократно в своих трудах подчеркивал необходимость компетентного познания индивидуальных особенностей, обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

В зарубежной педагогической практике авторами уделялось внимание профессиональному самоопределению, исследованию мотивационного выбора образовательных маршрутов, гибкости и заинтересованности в значимости образовательных программ высшего учебного заведения.

Научная педагогическая литература отдает предпочтение комплексности, концептуальности индивидуализации образования в вузе. Научное сообщество в этом смысле говорит о системности организации профессионально-воспитательного процесса, о значимости адаптационного периода в обучении и регуляции собственных образовательных целей в соответствии с личностными потребностями [1].

Современные теории предполагают иной подход, утверждая, что социально-активное обучение студентов вуза находится в полной зависимости от когнитивного и личностного опыта обучающихся и их потребностей. Многочисленные исследования показывают, что методы и формы обучения в вузе должны опираться на тип мышления, стиль восприятия, уровень интеллектуальных возможностей и индивидуально-личностные особенности [2]. Отсюда следует значимость дифференцированного подхода в обучение, владения психолого-педагогическими приемами, необходимыми знаниями возрастной педагогики и активного участия преподавателей.

Нормативно-правовая база в системе высшего образования регулирует построение индивидуальных образовательных траекторий студентов. Поэтому документационное сопровождение индивидуализации профессионально-воспитательного процесса вуза является ключевым фактором адаптивности и мобильности высшего образования в условиях социально-экономического развития страны.

Дифференциация индивидуально-личностного подхода позволяет осуществлять системное оценивание успехов студентов: мониторинг развития и коррекция образовательных маршрутов. Для этого необходимо включать в

профессионально-воспитательный процесс электронные технологии обратной связи, системность контроля, а также обеспечение объективного учебного процесса индивидуально для каждого студента.

В этом случае важно формировать персонализированный личностный маршрут, предполагающий активное участие студентов в реализации своего индивидуального профессионального пути на протяжении всего обучения в вузе.

Профессионально-воспитательная подготовка личности студента осуществляется на основе базовых дисциплин, дополнительных курсов, элективных модулей из смежных областей. Кроме того, должна также включать консультативную поддержку со стороны преподавателей и специалистов; формирование междисциплинарных профессиональных компетенций; интеграцию образовательно-воспитательных ресурсов; постоянный анализ индивидуально-профессиональных потребностей.

Расширение индивидуально-личностных горизонтов в обучении студентов способствует развитию навыков самостоятельности и саморегуляции, ответственности и успешности профессионального развития личности будущего специалиста.

Индивидуализация практических инструментов обучения в вузе усиливает мотивацию, адаптивность, профессиональную воспитанность и социальную самоопределенность. В этом случае профессионально-личностный рост студента формирует осознанное личностное отношение к будущему, собственной карьере [3].

Следует отметить, что опыт построения индивидуальных образовательных маршрутов в условиях профессионального воспитания уже удачного существует. Так, например, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» и ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» в своих эмпирических исследованиях подтверждают значимую роль индивидуализации обучения, которая способствует формированию дифференцированных необходимых профессиональных компетенций через актуализацию самостоятельности учебно-воспитательного процесса [3].

Мотивационная составляющая профессионально-воспитательного процесса вуза адаптирует традиционное обучение на самоактуализированный ответственный образовательный путь развития личности студента в профессии.

Также есть данные о внедрении индивидуально-личностного подхода и в медицинских вузах, вузах культуры и искусства. Там в основном используются специализированные задания и специальные авторские методики профессиональной подготовки.

В целом можно говорить о многообразии успешных практических инструментах, осуществляющих целенаправленную профессионально-личностную поддержку индивидуализации учебно-воспитательного процесса вуза. Поэтому необходима комплексная установка и создание различных образовательных условий для современной системы реализации индивидуально-личностного подхода в условиях профессионально-воспитательного процесса вуза.

Индивидуализированный профессионально-воспитательный процесс вуза – должен стать универсальным инструментов модернизации высшего образования, формирования эффективных стратегий развития личности будущих специалистов-выпускников. В этом случае требуется остановиться на нехватке кадров – педагогов, способных осуществлять индивидуально-личностный подход в профессиональной подготовке студентов вуза.

Педагоги вуза часто сталкиваются с недостаточным количеством специальных знаний и опыта для реализации индивидуальных образовательных программ. К таким навыкам можно отнести системную методологическую и методическую поддержку; постоянное обновление электронно-технологических знаний; повышение квалификации и психолого-педагогические изменения в оценивании результатов обучения.

Современный преподаватель высшего образования создает полноценные условия для студентов с целью организации собственного индивидуального образовательного пути. Педагог превращается в наставника, помогающего вырабатывать индивидуальную стратегическую цель профессионального развития личности студента [2].

Социокультурная и профессионально-педагогическая среда вуза также способствует мотивации к непрерывному индивидуальному развитию. Неотъемлемым элементом профессиональной деятельности педагога является возможность и желание создавать гибкую индивидуально-ориентированную учебную атмосферу для обучающихся.

Здесь возникает важность навыков консультирования, педагогической коммуникации, способностей сопровождения студента по нестандартным вопросам. Применение современных индивидуально-образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов формирует самоорганизацию и вариативность дальнейшего профессионального пути специалиста.

Успешная реализация индивидуально-личностного подхода в условиях профессионально-воспитательного процесса вуза должна ориентироваться на готовность решать педагогические задачи с учетом меняющихся потребностей обучающихся.

Основные условия при этом опираются на следующие принципы:

– обозначить и развивать индивидуально-личностные особенности студентов;
– применение специализированных индивидуальных воспитательно-педагогических приемов и методов обучения;
– реализация разноуровневой профессионально-личностной подготовки будущих специалистов;
– создание условий для мотивационно-субъективного саморазвития студентов вуза;
– этико-педагогическая и психолого-информационная культура преподавателей вуза;
– использование инновационных индивидуализированных технологий обучения студентов.

Выводы. Теоретические основы и педагогические реализации индивидуализации профессионально-воспитательного процесса вуза обеспечивают активную самостоятельную модель поведения студента.

Формирование гибких адаптивных индивидуализированных образовательных средств способствуют профессиональному становлению личности студента.

Нормативно-правовая база профессионально-воспитательного процесса вуза ориентирует на саморегуляцию и дисциплину личности студента.

Реализация индивидуально-личностного подхода в условиях профессионально-воспитательного процесса вуза гарантирует уход от традиционных образовательных моделей обучения в вузе.

Эффективность использования индивидуализированных методов обучения способствует качественному профессиональному самоопределению и комплексному удовлетворению профессионально-ориентированных запросов студентов.

Литература:

1. Воскрекасенко, О.А. Проблема индивидуализации профессионального образования будущих педагогов в высшей школе / О.А. Воскрекасенко, О.В. Варникова, В.В. Константинов, [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33162 (дата обращения: 05.04.2026)

2. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Москва: Юрайт, 2024. – 410 с. – URL: https://urait.ru/bcode/539585 (дата обращения: 05.04.2026)

3. Юрловская, И.А. Индивидуализация образовательного процесса в современном педагогическом вузе / И.А. Юрловская. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2015. – 368 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Коняева Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);
магистрант Шилова Вероника Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Актуальность исследования заключается в противоречивом очевидном росте значимости профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе. Рассматривается смыслопорождающий характер будущей профессионально-педагогической деятельности студентов вуза. Выделяется универсальная функция профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе через профессиональные траектории карьерного пути. Обосновывается психолого-педагогические условия развития будущих педагогов в вузе с учетом индивидуально-личностных ориентаций студентов к профессии. Анализируется понятие «профессиональная идентичность» в рамках образовательной среды высшего учебного заведения. Будущему педагогу в профессии необходимо соответствовать основным ценностям, активной самореализации и вхождения в профессионально-педагогическое сообщество. Разработан компоненты профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе, регламентирующие сформированность профессионально-педагогической культуры и востребованность будущего специалиста на рынке труда. Формирование профессиональной позиции будущих педагогов в вузе способствует повышению эффективности и эмоциональному благополучию в профессионально-педагогической среде. Исследования в области развития профессиональной идентичности будущих педагогов подтверждают индивидуально-личностное принятие субъектом профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей.

Ключевые слова: идентичность, профессионализация, высшее образование, психолого-педагогическое сопровождение, студенты-будущие педагоги, профессиональная позиция.

Annotation. The relevance of this study lies in the contradictory, apparent increase in the importance of future university teachers' professional identity. The meaning-generating nature of future university students' professional and pedagogical activities is examined. The universal function of future university teachers' professional identity is highlighted through professional career trajectories. The psychological and pedagogical conditions for the development of future university teachers are substantiated, taking into account students' individual and personal orientations toward the profession. The concept of "professional identity" within the educational environment of a higher education institution is analyzed. Future teachers must adhere to core values, actively pursue self-realization, and integrate into the professional and pedagogical community. Components of professional identity for future university teachers have been developed, regulating the development of a professional and pedagogical culture and the demand for future specialists in the labor market. The development of professional identities in future university teachers contributes to increased effectiveness and emotional well-being in the professional and pedagogical environment. Research in the field of development of professional identity of future teachers confirms the individual-personal acceptance by the subject of professional activity as a means of satisfying his or her needs.

Key words: identity, professionalization, higher education, psychological and pedagogical support, students-future teachers, professional position.

Введение. Современное развитие профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе определяется эффективным функционированием личности как в педагогической профессии, так и в непрофессиональной среде.

В основе профессионально-педагогического становления личности специалиста красной нитью проходят процессы идентификации и являются главным детерминантом психологического здоровья будущих педагогов.

Научное сообщество по вопросам профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе давно исследуют проблемы. Связанные с определением способов и методов формирования профессиональной идентичности.

На сегодняшний день в психологических исследованиях профессиональная идентичность обозначается как профессиональное самосознание, профессиональное саморазвитие, формирование профессионального образа «Я-концепция». Эти параметры уравновешивают внутриличностные образования и внешние воздействия окружающего мира.

Будущему педагогу в профессии необходимо соответствовать основным ценностям, активной самореализации и вхождения в профессионально-педагогическое сообщество.

Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе – это специфически осмысленная и актуализировано-субъективная система индивидуально-личностных взглядов, предпочтений и представлений о профессионально-педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Процесс развития профессиональной идентичности студентов педагогического вуза определяется не только высоким уровнем формирования профессионально важных компетенций, но и формирует профессионально-культурный облик, субъективно-педагогический потенциал и объективную направленность к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональное становление будущих педагогов как субъектов профессиональной деятельности определяется как системное представление ценностей к педагогической профессии.

Анализируя понятие «профессиональная идентичность» в психолого-педагогической литературе, выясняется, что однозначного определения нет. Многочисленные исследования профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе (Л.Б. Шнейдер, Ю.П. Поваренков) отмечают самоактуализацию и самореализацию студентов в своей профессиональной деятельности и идентификацию себя как профессионала [6].

Браун О.А. рассматривает термин «профессиональная идентичность» как сложный элемент социально-личностного самоопределения через отношение к профессии и другим педагогам [1].

Васильева И.В. изучает профессиональную идентичность как многокомпонентное, многоуровневое формирование своего профессионального пути с учетом ценностных позиций, ролевых отношений и норм поведения будущих педагогов [4].

Таким образом, обобщая исследования понятия «профессиональная идентичность» следует отметить значимость профессионализации в образовательном процессе вуза, с учетом социально-профессионального и морально-нравственного опыта личности будущих педагогов.

В процессе профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе идентичность студентов формируется на основе теоретических и идеализированных представлений о профессии педагога.

В результате мы находим противоречие между профессиональными компетенциями, полученными в образовательной практике вуза и конкретной практической профессиональной деятельностью в учреждении. Следовательно, необходимо обратиться к психолого-педагогической подготовке будущих педагогов, а также создать условия для сопровождения развития профессиональной идентичности студентов.

Психолого-педагогические условия развития профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе:

Профессионально-ориентирующая комфортно-образовательная среда высшего учебного заведения – организация профессиональных мероприятий; ознакомление с теоретическими основами педагогической профессии; сетевое взаимодействие с работодателями и профессионалами-педагогами.

Квазипрофессиональная деятельность и практико-ориентированная подготовка будущих педагогов – формирование мотивационной составляющей к педагогической профессии; глубокое погружение в профессионально-педагогическую деятельность различных образовательных учреждений (колледж, техникум, вуз); осуществление коррекции педагогических действий и информированности [5].

Применение рефлексивных практических активных методов обучения – проблемно-проектные, организационно-кооперативные техники, интерактивно-практические игры, активно-рефлексивное поведение обучающихся. Такое обучение предполагает осознанность смыслов и способов педагогических действий.

Модерация, супервизия, индивидуальное консультирование и наставничество – активация перспектив развития профессиональной идентичности, актуализация заинтересованности к профессиональному становлению личности будущих педагогов; осуществление саморазвития профессионально-личностных качеств; прогнозирование результатов профессионального самоопределения.

Индивидуально-личностные и профессионально-ценностные ориентации личности будущих педагогов в вузе – формирование и принятие основных нормативных образцов поведения в профессионально-педагогическом сообществе образовательной организации; обязательное сопровождение разных стадий идентификации личности будущих педагогов со стороны профессорско-преподавательского состава.

Профессиональное самоопределение – формирование смыслодеятельностного компонента, интернирующегося в содержание будущей профессионально-педагогической деятельности студентов. Смысловые механизмы ориентируют будущих педагогов на накопление осознанного профессионального становления.

Профессиональная идентичность будущих педагогов в вузе реализуется готовность студентов к самореализации в педагогической профессии, что означает раскрытие личностных качеств и внутреннего удовлетворения своего «Я-профессионал».

Процесс развития профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе зависит от следующих факторов: освоение профессионально-педагогических ценностей; высокий уровень качества преподаваемых дисциплин психолого-педагогического цикла; наставничество и руководство обучающихся на непосредственных базах практики – педагогические образовательные учреждения; учет профессионально-важных качеств личности (эмпатия, ответственность, коммуникабельность и др.) [2].

Важно отметить основные аспекты развития профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе, регламентирующие сформированность профессионально-педагогической культуры и востребованность будущего специалиста на рынке труда:

- индивидуально-личностный аспект – представление о себе как неизменной данности (физический облик, темперамент, задатки, личностно-важные качества); ощущение собственной неповторимости, тождественности самому себе уникальности своего жизненного пути; внутренняя солидарность личности со стандартами, характеристиками и идеалами педагогической профессии [3];
- воспитательно-образовательный аспект – формирование профессионального самосознания, ценностей и компетенций в сочетании учебной и внеучебной деятельности в вузе; применение инновационных технологий, активных методов обучения и воспитания; интеграция общеобразовательных и профессиональных дисциплин; практико-ориентированные мероприятия, усиливающие развитие профессиональной принадлежности к профессии педагога;
- социально-профессиональный аспект – принадлежность к профессионально-педагогическим сообществам (взаимодействие с коллегами, руководством, командами и организациями); профессионально-корпоративная культура будущего педагога (поддержка коллег, одобрение социума, взаимосвязь с поздравлениями и отделами); социокультурные условия и профессионализация (социальный и профессиональный статус, религиозные, культурные и ценностные убеждения в обществе и профессии, организованность и дисциплинированность);
- оценочно-рефлексивный аспект – анализ и оценка способов решения нестандартных задач профессионально-педагогических ситуаций; осмысление основных собственных профессиональных мотивов, интересов, склонностей; профессионально-кооперативная рефлексия (особенности профессионально-педагогического взаимодействия в процессе совместной коммуникативной деятельности).

Создание психолого-педагогической атмосферы в процессе развития профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе – это многомерный процесс, требующий обязательной комплексной практической подготовки и психологической поддержки, и рефлексии.

Профессиональную идентичность будущих педагогов в вузе связывают с наличием определённых тенденций: значимость позитивного поведенческого статуса обучающихся; существование индивидуально-эмоционального позитивного опыта по отношению к профессии педагога; отдельная профессионально-педагогическая роль в условиях практической подготовки студентов.

Следует отметить, что развитие профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе является необходимой частью педагогической карьеры, это способствует социально-ответственному осознанному становлению педагогических характеристик в профессии.

Анализ текущей ситуации, связанной с профессиональным становлением в профессии педагога и современная парадигма учебно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях говорит нам о желании повысить статус профессионально-педагогической направленности. Это проявляется через демонстрацию образовательно-практических

навыков; непрерывность развития личностно-профессиональных важных качеств студентов и жизненная мотивационность в профессии.

Ориентированность и желание реализоваться в педагогической профессии студентов вуза препятствует искажению понимания основных требований и будущих практических результатов педагогической деятельности.

Стратегическая реализация будущих педагогов в вузе гарантирует оптимизацию формирования профессионализма и профессиональной идентичности в профессии педагога. Способность развивать разнообразные возможности педагогической деятельности, придерживаться образовательно-социальных условий профессиональной подготовки в вузе улучшает систему педагогического образования и планирования профессионально-педагогической карьеры будущих педагогов.

Фундаментом развития профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе является осведомленность и принятие обязательств педагогической профессии и реализация индивидуально-личностных качеств студентов в условиях практической стажировки конкретного образовательного учреждения.

Профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе должна ориентировать на необходимость формирования педагогических ценностей в профессии, что гарантирует гуманистический и этический характер становления современного педагога.

Выводы. Развитие профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе сложное и длительное явление, происходит на протяжении всей профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональная идентичность будущих педагогов в вузе является неотъемлемым компонентом профессиональной готовности личности педагогов через сформированную позитивную социально-личностную направленность успешности в педагогической профессии. Динамика развития профессиональной идентичности будущих педагогов в вузе отражается на начальном уровне профессионально-личностного становления; расширение профессионального опыта и выработку педагогического стиля. Формирование профессиональной позиции будущих педагогов в вузе способствует повышению эффективности и эмоциональному благополучию в профессионально-педагогической среде.

Исследования в области развития профессиональной идентичности будущих педагогов подтверждают индивидуально-личностное принятие субъектом профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей.

Важно отметить трудность выявления уровня профессиональной идентичности, а также выработку критериев ее развития, что ведет к дефициту диагностического инструментария.

Таким образом, современная реальность говорит об утрате идентичности личности в профессии, а поэтому возрастает потребность в профессиональном становлении педагога.

Литература:

1. Браун, О.А. Динамические характеристики системы идентичности студентов-психологов в процессе обучения / О.А. Браун, М.Г. Аркузин, Е.В. Аршинова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2019. – Т. 30. – С. 15-29

2. Дыганова, Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента / Е.А. Дыганова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-3 (дата обращения: 05.04.2026)

3. Польская, С.С. Профессиональная идентичность как один из наиболее значимых видов идентичности преподавателя высшей школы / С.С. Польская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 1. – С. 227-239. – URL: http://e-koncept.ru/2025/251016.htm (дата обращения: 05.04.2026)

4. Селиванова, С.С. Формирование профессиональной идентичности студентов в качестве инструмента интенсификации трудового капитала: профориентационная деятельность / С.С. Селиванова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 9. – С. 55-58

5. Соловьева, Е.В. Психолого-педагогические особенности формирования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза / Е.В. Соловьева, Л.П. Борисова // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 5А. – С. 699-706

6. Тюрин, М.Н. Актуальность и основные направления исследований профессионально-педагогической идентичности студентов вузов / М.Н. Тюрин // Актуальные исследования. – 2021. – № 43(70). – С. 70-73. – URL: https://apni.ru/article/3086-aktualnost-i-osnovnie-napravleniya-issledovan (дата обращения: 05.04.2026)

7. Шнейдер, Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Юрайт, 2019. – 328 с.

Педагогика

УДК УДК 37.017.92

член союза дизайнеров России, доцент Лукьянова Ольга Геннадиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
доктор педагогических наук, профессор кафедры индустрии моды Ковешникова Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
кандидат педагогических наук, доцент Бахлова Наталья Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПО

Аннотация. В статье представлен анализ точек зрения различных исследователей на проблему определения педагогических условий, необходимых для формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров в системе среднего профессионального образования. Авторы обобщают результаты как теоретических, так и прикладных изысканий в рассматриваемой области. В работе выделяются ключевые структурные компоненты педагогических условий, включая мотивационный, содержательный, организационный и другие. На основе проведённого анализа формулируется авторская позиция относительно путей достижения эффективности профессиональной подготовки. Согласно авторскому подходу, эффективность обучения обеспечивается реализацией трёх основных групп педагогических условий. Первая группа условий предполагает разработку и внедрение дополнительной программы, направленной на подготовку студентов к демонстрационному экзамену. Вторая группа условий связана с применением контекстного обучения в процессе

профессиональной подготовки дизайнеров. Третья группа условий предусматривает активное использование активных методов обучения как средства формирования профессиональной компетентности. В статье приводятся конкретные примеры участия студентов в конкурсной деятельности, которая рассматривается как элемент контекстной профессиональной среды. Таким образом, авторы обосновывают необходимость комплексной реализации обозначенных условий для повышения качества подготовки будущих дизайнеров в системе СПО.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, дизайнер, среднее профессиональное образование, педагогические условия, контекстное обучение, активные методы, демонстрационный экзамен.

Annotation. The article presents an analysis of the viewpoints of various researchers on the problem of defining the pedagogical conditions necessary for the formation of professional competence of future designers in the system of secondary vocational education. The authors summarize the results of both theoretical and applied research in this area. The paper highlights the key structural components of pedagogical conditions, including motivational, content-related, organizational, and others. Based on the conducted analysis, the authors' position regarding the ways to achieve the effectiveness of professional training is formulated. According to the authors' approach, the effectiveness of training is ensured through the implementation of three main groups of pedagogical conditions. The first group of conditions involves the development and implementation of an additional program aimed at preparing students for the demonstrative exam. The second group of conditions is associated with the application of contextual learning in the process of professional training of designers. The third group of conditions provides for the active use of active teaching methods as a means of forming professional competence. The article provides specific examples of students' participation in competitive activities, which are considered as an element of a contextual professional environment. Thus, the authors substantiate the need for the comprehensive implementation of the identified conditions to improve the quality of training of future designers in the secondary vocational education system.

Key words: professional competence, designer, secondary vocational education, pedagogical conditions, contextual learning, active methods, demonstration exam.

Введение. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров в системе среднего профессионального образования (СПО) привлекает внимание многих исследователей. Этой теме посвящены работы И.Р. Абсалямовой, К.А. Гребенникова, С.В. Гренадеровой, М.Е. Елочкина, К.И. Есешкина, Л.Н. Климовой, Э.В. Михайловой, Н.И. Натус, Л.М. Табатадзе, С.В. Фроловой, Н.П. Харьковского, Т.М. Щегловой и других. Указанные авторы рассматривают различные аспекты проблемы: психологические и педагогические особенности становления профессиональной компетентности, дидактические и методические условия её развития в образовательных организациях СПО. Несмотря на значительное количество исследований, единого понимания набора педагогических условий, оптимально обеспечивающих данный процесс, до настоящего времени не сложилось. Цель настоящей статьи – обобщить существующие подходы, уточнить сущность педагогических условий и представить авторскую позицию относительно их состава и содержания применительно к подготовке дизайнеров в системе СПО.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показывает, что понятие «условие» занимает ключевое место в современной педагогике и охватывает широкий спектр компонентов образовательной и воспитательной деятельности. В словарных изданиях под условиями понимаются обстоятельства, обусловливающие возникновение и функционирование того или иного процесса. В практической педагогике выделяют устойчивые группы условий: мотивационные, кадровые, материально-технические, научно-методические, финансовые, организационные, нормативно-правовые и информационные. Каждая из этих групп в конкретном образовательном контексте приобретает свою специфику.

В словаре по образованию и педагогике В.М. Полонского условия определяются как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое и нравственное развитие личности, ее поведение, воспитание, обучение и формирование» [14, С. 36]. А.В. Обсков связывает педагогические условия прежде всего с «обеспечением успешного формирования компетенций и профессионально значимых качеств студента» [13, С. 41]. А.Ю. Плешакова, обобщив широкий круг исследований, приходит к выводу, что «педагогические условия понимаются специалистами как такие отношения объекта к окружающим воздействиям, без которых его возникновение и существование невозможны» [12, С. 119]. Внешние воздействия, влияя на процесс становления личностного качества, преломляются через внутреннюю структуру субъекта, а итоговый результат определяется не отдельными причинами, а их совокупным действием. В собственной трактовке Плешакова описывает педагогические условия как обстоятельства обучения и воспитания, обеспечивающие достижение поставленных целей, при этом внешние влияния опосредуются внутренним миром личности, в котором и происходят изменения [13, С. 121].

Рассмотрим позиции отдельных авторов относительно конкретных педагогических условий формирования профессиональной компетентности дизайнеров в СПО.

И.Р. Абсалямова выделяет четыре условия: соответствие содержания подготовки запросам работодателей; построение регионального компонента на базе контекстно-креативного подхода; полноценное социально-педагогическое сопровождение с погружением в творческую учебно-профессиональную среду; создание условий для выбора индивидуальной траектории творческой самореализации [1, С. 5-6].

К.А. Гребенников связывает успех с разработкой технологических подходов к применению педагогических технологий компьютерной графики и их внедрением в образовательный процесс СПО, а также с научно обоснованным конструированием целей, структуры и содержания подготовки при интеграции дисциплин с курсом компьютерной графики [4, С. 4].

С.В. Гренадерова рассматривает проектную деятельность как средство формирования компетентности профессионального самосовершенствования при включении студентов в проектную работу по профессии, моделировании конкуренции проектов, организации взаимодействия с практиками и реализации логики становления компетентности в реальном проекте [5, С. 7-8].

Э.В. Михайлова выделяет условия: теоретико-методологическое обоснование проблемы; разработку структурно-содержательной модели с учётом преемственности; создание критериальной базы и диагностического инструментария; определение совокупности педагогических условий непрерывного дизайнерского образования [10, С. 6].

Н.И. Натус утверждает, что эффективность достигается при опоре на контекстный, персонифицированный и средовой подходы, учёте требований модернизации, стандартов и регламентов Ворлдскиллс, использовании технологии визуального интерактивного моделирования и оценке по трём критериям [11, С. 5].

С.В. Фролова называет условия: согласование ценностно-целевых установок педагогов; ориентацию на мотивационную включённость студентов; использование гибкой неформальной системы оценивания для самоанализа и рефлексии [15, С. 7-8].

Н.П. Харьковский обеспечивает эффективность через построение содержания на основе системного, интегративно-модульного и личностно-деятельностного подходов, внедрение модели преемственности, определение организационно-педагогических условий, раскрытие содержания интегративных программ и формулировку приоритетных направлений

преемственных связей [16, С. 5].

Т.М. Щеглова выделяет условия: уточнение сущности проектной компетентности; создание педагогических условий; разработку структурно-динамической модели; определение критериев; поэтапную реализацию технологии [19, С. 9].

Обобщая рассмотренные позиции, можно заключить, что исследователи сходятся во мнении относительно комплексного характера педагогических условий и необходимости их целенаправленного проектирования. При всём разнообразии подходов обнаруживаются общие тематические линии: связь с требованиями работодателей и профессиональными стандартами, использование контекстных и активных методов обучения, обеспечение творческой самореализации студентов, преемственность между уровнями образования, а также разработка диагностического инструментария для оценки результатов.

В рамках настоящего исследования под педагогическими условиями формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров в СПО понимается совокупность целенаправленно организованных компонентов учебно-воспитательной среды (содержания, форм, методов и технологий), обеспечивающих высокий уровень профессионализма выпускников. В авторскую совокупность включены три ключевых условия:

– разработка и внедрение в образовательный процесс авторской дополнительной (общеразвивающей) программы «Подготовка к демонстрационному экзамену будущих дизайнеров»;

– интеграция технологий контекстного обучения в структуру указанной программы;

– систематическое использование активных форм и методов обучения при её реализации.

Остановимся подробнее на содержательном наполнении авторской программы. Она структурирована в соответствии с тремя модулями, совпадающими с блоками демонстрационного экзамена. Модуль I «Разработка технического задания на продукт графического дизайна» включает проектный анализ, сбор и интерпретацию информации, оформление документации по стандартам, разработку концепции и технико-экономические расчёты. Модуль II «Создание графических дизайн-макетов» ориентирован на художественно-техническую реализацию: выбор материалов и ПО, создание эталонных образцов и композиций с использованием стилизации, трансформации, модульности и комбинаторики. Модуль III «Подготовка дизайн-макета к печати (публикации)» формирует умения допечатной подготовки, настройки параметров и подготовки пакета документов для подтверждения качества печати. Последовательное освоение трёх модулей позволяет сформировать компетенции для успешной сдачи экзамена. Демонстрационный экзамен проверяет знания и навыки, готовит к профессиональной деятельности, повышает конкурентоспособность и способствует формированию профессиональных связей [9, С. 179].

Профессиональная деятельность дизайнера предполагает владение широким спектром методов генерации и разработки инновационных проектов. К их числу относятся мозговой штурм, инверсия, аналогия, эмпатия, идентификация с персонажем, ассоциативные приёмы, фантазирование и создание новых комбинаций, а также другие креативные техники. Каждый из этих методов расширяет диапазон проектных решений и развивает творческое мышление студентов.

Метод мозгового штурма А. Осборна (1937) основан на разграничении этапов генерации идей и их критики: на стадии выработки принимаются любые предложения без оценок, а отбор практически значимых вариантов происходит после тщательного рассмотрения проектной стороны [17, С. 41-42].

Метод инверсии предполагает рассмотрение задачи с противоположного ракурса через анализ ситуации, обратной желаемому результату. Э. де Боно (1970) предложил «метод переворота» как инструмент латерального мышления, отметив, что нешаблонное мышление доступно каждому, кто стремится к генерации новых идей [6, С. 5].

Метод аналогии в дизайне включает заимствование идей из других областей через абстрагирование, контекстную релевантность, трансформацию и системность. Выделяют прямую, символическую, фантастическую и личную аналогию (эмпатию) [8, С. 96]. Ассоциативный метод основан на генерации идей через связи между разнородными концепциями, используя абстрактные источники вдохновения [7, С. 4].

Д.Н. Кавтарадзе подчёркивает: «активное обучение ориентируется не на передачу готовых знаний, а на самостоятельное их освоение» [8, С. 96]. Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова и М.М. Новик отмечают, что активные методы «ориентированы на активизацию мышления обучающихся» [7, С. 4]. В.А. Штроо выделяет принципы проблемности, адекватности содержания, взаимообучения и приоритета понимания [18, С. 9-10]. А.А. Вербицкий заявляет: «задача педагога… в создании дидактических и психологических условий» [3, С. 43].

Значимым инструментом выступает контекстное обучение, где учебная деятельность интегрируется с профессиональной практикой. По А.А. Вербицкому, это «обучение, в котором… моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности» [2, С. 52]. В рамках подхода выделяют академическую, имитационную и учебно-практическую формы активности. Эти условия апробированы в Калужском коммунально-строительном техникуме им. И.К. Ципулина и Алексинском машиностроительном техникуме по профессии «Графический дизайнер». Обучающиеся участвуют в чемпионатах «Молодые профессионалы», «Профессионалы», конкурсах «АртДИЗА 71», «Тульские промыслы», «Компьютерный мир», «В душе Малевич», «Красная книга Тульской области» и других. Конкурсная деятельность стимулирует инициативу, расширяет горизонты, привлекает работодателей. Для поддержки студентов разработана авторская программа, моделирующая типичные ситуации графического дизайна.

Выводы. Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. В научной литературе «педагогические условия» – это совокупность воздействий для достижения целей обучения. При подготовке дизайнеров в СПО исследователи выделяют широкий спектр условий: от соответствия запросам работодателей до преемственности между уровнями образования.

Общие тематические линии эффективной системы: ориентация на профстандарты; использование контекстного и компетентностного подходов; обеспечение творческой самореализации; разработка диагностического инструментария.

В авторской концепции выделены три ключевых условия: внедрение дополнительной программы «Подготовка к демонстрационному экзамену будущих дизайнеров»; применение технологий контекстного обучения; систематическое использование активных методов (мозговой штурм, инверсия, аналогия, эмпатия, ассоциативные техники). Апробация на базе двух техникумов подтвердила результативность: высокие достижения студентов в конкурсах и успешная сдача демонстрационного экзамена. Материалы могут быть использованы в практике СПО по направлениям «Графический дизайн» и смежным специальностям.

Литература:

1. Абсалямова, И.Р. Формирование основ профессиональной компетентности дизайнера в техническом колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Р. Абсалямова. – Москва, 2007. – 25 с.

2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46

4. Гребенников, К.А. Компьютерная графика как средство профессиональной подготовки специалистов-дизайнеров (на материалах среднего профессионального образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.А. Гребенников. – Елец, 2002. – 24 с.
5. Гренадерова, С.В. Формирование компетентности профессионального самосовершенствования студентов колледжа (на материале проектной деятельности): автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Гренадерова. – Волгоград, 2010. – 24 с.
6. Де Боно, Э. Латеральное мышление / Э. де Боно. – Минск: Попурри, 2012. – 384 с.
7. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учебно-методическое пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
8. Кавтарадзе, Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института: Флинта, 1998. – 192 с.
9. Ковешникова, Е.Н. Демонстрационный экзамен как средство формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров / Е.Н. Ковешникова, Н.А. Бахлова, О.Г. Лукьянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 178-181
10. Михайлова, Э.В. Формирование профессиональной компетентности в условиях непрерывного дизайнерского образования в системе «Школа-колледж-ВУЗ»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.В. Михайлова. – Ульяновск, 2013. – 27 с.
11. Натус, Н.И. Формирование проектной культуры студентов-дизайнеров колледжа в условиях модернизации среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Натус. – Великий Новгород, 2020. – 24 с.
12. Обсков, А.В. Педагогические условия и формы реализации интерактивного обучения иностранному языку студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Обсков. – Томск, 2017. – 160 с.
13. Плешакова, А.Ю. Социально-педагогические условия интернационализации образования: к определению понятия / А.Ю. Плешакова // Научный диалог. – 2014. – № 2(26). – С. 118-125
14. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва: Высшая школа, 2004. – 512 с.
15. Фролова, С.В. Формирование инженерно-технической компетенции будущего специалиста-дизайнера: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Фролова. – Великий Новгород, 2003. – 24 с.
16. Харьковский, Н.П. Преемственность подготовки специалистов-дизайнеров в контексте непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Харьковский. – Елец, 2005. – 24 с.
17. Черемных, А.И. Основы художественного конструирования женской одежды / А.И. Черемных. – Москва: Легкая индустрия, 1977. – 144 с.
18. Штроо, В.А. Методы активного социально-психологического обучения: учебно-методическое пособие для студентов 4 курса д/о и 5 курса в/о факультета философии и психологии (отделения психологии) / составитель В.А. Штроо. – Воронеж, 2003. – 55 с.
19. Щеглова, Т.М. Формирование проектной компетентности будущих специалистов в системе среднего профессионального образования (на материале укрупненной группы специальностей и профессий «технологии легкой промышленности»): дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Щеглова. – Белгород, 2016. – 292 с.

УДК 371

кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
старший преподаватель Суздалева Алла Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЛУЖБЕ В АРМИИ

Аннотация. Статья раскрывает проблему подготовки в современных условиях старшеклассников к службе в армии. Авторами предлагается педагогическая модель, включающая инновационные подходы и современные педагогические технологии. Основным направлением реализации разработанной модели является повышение уровня тактической, огневой и строевой подготовки обучающихся. Кроме того, в рамках программы предусмотрены условия для повышения уровня готовности к управлению беспилотными летательными аппаратами, что сегодня приобретает особую актуальность. Комплексный процесс военной подготовки к службе в армии предполагает реализацию эффективных педагогических условий. Так, большим потенциалом является внедрение элементов иммерсивного обучения на основе применения технологий виртуальной и дополненной реальности. Большое значение авторами уделяется геймификации образовательного процесса на основе многофункционального комплекса по БПЛА. Реализация интерактивности образовательного процесса на основе применения стрелкового тренажера обеспечивает успешную огневую подготовку старшеклассников. Внедрение практико-ориентированных занятий на базе воинских частей способствует погружению старшеклассников в жизнь и быт военнослужащих. Результаты, полученные в процессе опытно-экспериментальной работы, доказывают эффективность разработанной педагогической модели в области практической подготовки старшеклассников к службе в армии.

Ключевые слова: служба в армии, практическая военная подготовка, педагогические условия, современные педагогические технологии, интерактивное обучение, геймификация обучения, практико-ориентированные занятия.

Annotation. The article reveals the problem of preparing high school students for military service in modern conditions. The authors propose a pedagogical model that includes innovative approaches and modern pedagogical technologies. The main focus of the developed model is to increase the level of tactical, fire, and drill training for students. Additionally, the program provides conditions for improving the level of readiness to operate unmanned aerial vehicles, which is particularly relevant today. The comprehensive process of military training for military service involves the implementation of effective pedagogical conditions. For example, the introduction of immersive learning elements based on the use of virtual and augmented reality technologies has great potential. The authors also emphasize the importance of gamifying the educational process using a multifunctional UAV system. The implementation of interactive learning based on the use of a shooting simulator ensures successful fire training for high school students. The introduction of practical-oriented classes at military units helps high school students to immerse themselves in the life and work of military personnel. The results obtained during the experimental work prove the effectiveness of the developed pedagogical model in the field of practical training of high school students for military service.

Key words: military service, practical military training, pedagogical conditions, modern pedagogical technologies, interactive

learning, gamification of learning, practice-oriented classes.

Введение. Отечественная педагогическая практика накопила значительный объем знаний и методик в области подготовки подрастающего поколения к выполнению воинского долга. Тем не менее, текущая геополитическая обстановка и вызовы, связанные с обеспечением военной безопасности Российской Федерации, обусловливают потребность в пересмотре и обновлении образовательных стратегий по подготовке учащихся общеобразовательных организаций к службе в Вооруженных Силах. Модернизация оборонного комплекса, разработка и внедрение инновационных боевых систем, а также совершенствование военной науки и организационной структуры армии требуют от будущих военнослужащих овладения специфическими практическими навыками и компетенциями. Это позволит им эффективно осваивать и применять передовую военную технику в условиях сложного боевого противостояния [3; 5; 13]. Отмечается, что действующие стандарты подготовки молодежи к военной службе демонстрируют отставание от актуальных требований, предъявляемых к призывникам. Общеобразовательные организации играют ключевую роль в формировании у старшеклассников первоначальных морально-боевых, физических и психологических качеств, необходимых для безопасного и успешного прохождения военной службы [7]. Внедрение нового школьного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» пока не обеспечивает всестороннюю готовность юношей к армейской службе. Эффективная военная подготовка должна быть направлена на развитие таких качеств, как воля, дисциплинированность, физическая выносливость, скорость реакции, а также на формирование практических умений, включая владение оружием и оказание первой медицинской помощи, что является залогом успешного выполнения воинских обязанностей. Однако на качество формирования практических навыков влияет недостаточное состояние материально-технического оснащения учебных кабинетов школ. Существующая система практической подготовки к военной службе не отвечает современным требованиям, необходимым для обеспечения обороноспособности страны и нуждается в модернизации, разработке новых учебных программ, применения современных педагогических инновационных технологий [3; 10, С. 26-27]. Информационные технологии способны повысить интеллектуальный уровень обучающихся, сформировать умения взаимодействия в группах, осуществлять стратегическое планирование, отрабатывать навыки огневой, физической и медицинской подготовки, а также развивать комплекс морально-психологических качеств, присущие будущему военнослужащему. Не на достаточном уровне внедряются средства фиджитал-спорта, который на данный момент является уникальной педагогической технологией, пользующейся популярностью у молодежи. Элементы фиджитал-спорта и военно-тактическая игра «Лазертаг» способствуют реально оценить и смоделировать тактическую и огневую подготовку допризывников [4; 8]. Такие игры как пейнтбол и страйкбол, имеют патриотическую направленность, однако они нуждаются в продвижении и повышении популярности, уменьшении стоимости, выделении необходимой площади для проведения игры и создания интернет-пространства [2].

Обучение старшеклассников основам военной службы посвящены научные исследования С.Г. Ахмеровой, О.А. Беляевой, И.П. Збаразского, Д.А. Ивановой, Н.Ю. Книтель и др. Факторы, определяющие состояние военной ориентации учащейся молодежи рассматривались Р.П. Анаркуловым, К. Баймуратовым, Н.А. Белоусовым, А.А. Гречко, М.В. Груздевым, С.И. Кошкиным, И.А. Подворным. Возможности применения информационно-цифровых технологий в практической подготовке к прохождению военной службе изучались В.А. Авдуловым, А.Н. Анохиным, Д. Гурбансейидовой, М.В. Груздевым, А.В. Ивановым, Л.И. Лубышевым, М.А. Морозовым, В.Н. Пустовойтовым и др.

Изложение основного материала статьи. Результаты анализа литературных источников свидетельствуют о высокой актуальности проблемы практической подготовки старшеклассников к воинской службе, однако на современном этапе она требует дальнейшего углубленного изучения. Целью настоящего исследования является обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности педагогических условий, способствующих успешной практической подготовке старшеклассников к службе в армии. Гипотеза исследования предполагает, что практическая подготовка старшеклассников к службе в армии достигнет высокой эффективности при условии внедрения и реализации разработанной педагогической модели на базе Технопарка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет».

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 40 с углубленным изучением математики имени В.М. Барбазюка» г. Оренбурга и Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 48» г. Оренбурга. В исследовании приняли участие 96 обучающихся 10-х классов, из которых 48 человек были включены в экспериментальную группу и 48 – в контрольную.

Опытно-экспериментальная работа была структурирована в три этапа. Первый, теоретический этап, был посвящен анализу учебно-методической литературы по теме практической подготовки старшеклассников к службе в армии. На данном этапе были выявлены проблемные аспекты исследования, сформулированы его цели и задачи, определена гипотеза, выбраны эмпирические методы исследования и проведено констатирующее педагогическое исследование. Второй этап (опытно-экспериментальный) был направлен на разработку и апробацию педагогической модели практической подготовки старшеклассников к службе в армии, основанной на выявленных педагогических условиях:

– реализация иммерсивного обучения на основе применения технологий виртуальной и дополненной реальности, что позволит обеспечить тактическую подготовку старшеклассников;

– геймификация образовательного процесса на основе многофункционального комплекса по БПЛА, что позволит освоить основы управления беспилотными летательными аппаратами;

– обеспечение интерактивности образовательного процесса на основе применения стрелкового тренажера, что позволит обеспечить огневую подготовку старшеклассников;

– внедрение практико-ориентированных занятий на базе воинских частей, что позволит обеспечить строевую подготовку старшеклассников [2; 11, С. 87-68; 12]. Третий этап (контрольный) после реализации разработанной педагогической модели посвящен оценке уровня подготовки старшеклассников к службе в армии. Полученные результатов были проанализированы и резюмированы в форме выводов.

На начальном этапе исследования и после реализации педагогической модели нами проводилась диагностика оценивания готовности старшеклассников к разработке тактического плана действий в условиях конкретной ситуации, уровень освоения тактических приемов, сформированности тактического мышления [13].

Следует отметить, что в двух группах на констатирующем этапе выявлен не достаточный уровень сформированности практической подготовки старшеклассников к службе в армии.

На формирующем этапе была реализована педагогическая модель, включающая интерактивные технологии. Применяемые технологии иммерсивного обучения включает моделирование образовательной среды и осуществляет глубокое погружение в образовательную деятельность посредством визуализации и цифровых форм освоения учебного материала. В рамках использования устройств виртуальной реальности (Virtualreality – VR) происходило погружение учащихся в новую реальность, которую можно обновлять или усложнять, то есть менять на основе добавления

определенных условий. С помощью геймификации внедрялись игровые элементы, что позволило активизировать мотивационную сферу субъектов обучения и обеспечить высокий уровень вовлечённости учащихся в образовательную деятельность. В рамках исследования применялись следующие игры: Home A VR Spacewalk, Shoot! VR, Digital Combat Simulator World (DCSWorld)[1; 9, С. 203-207; 11, С. 68-70].

Результаты сформированности тактической подготовки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сформированность тактической военной подготовки (%)

Уровни подготовки	Экспериментальный 10 «А» класс		Контрольный 10 «Б» класс	
Высокий	31,3	52,1	25	27,1
Средний	33,3	33,9	41,7	39,5
Низкий	36,2	8,3	33,3	33,3

Высокий уровень тактической подготовки в экспериментальной группе увеличился на 20,8%, а низкий уровень значительно уменьшился на 27,9%. В контрольной группе произошли незначительные изменения, однако их результаты оказались гораздо ниже результатов в экспериментальной группе.

Далее мы осуществляли диагностику по выявлению уровня готовности управлением беспилотными летательными аппаратами. Решение комплексных ситуационных задач позволяет оценить готовность старшеклассников к управлению беспилотными летательными аппаратами, а именно сформированность навыков пилотирования дронов при выполнении различных задач (выполнение взлёта и безопасной посадки, совершение маневров, управление полетом, навигация, картирование территории, поиск и др.).

Таблица 2

Сформированность готовности управлением беспилотными летательными аппаратами (%)

Уровни подготовки	Экспериментальный 10 «А» класс		Контрольный 10 «Б» класс	
Высокий	0	56,7	0	4,2
Средний	36,2	37,5	37,5	36,2
Низкий	64,6	6,8	62,5	60,4

Управление беспилотными летательными аппаратами оказался для обучающихся сложным процессом. Однако реализованные педагогические условия оказали положительную динамику в экспериментальной группе. Высокий уровень у 10-ых «А» классов увеличился на 56,7%, тогда, как в контрольном классе этот показатель составил 4,2%. Низкий уровень уменьшился в экспериментальной группе до 6,8%, а в контрольной группе он составил 60,4%.

Выявление уровня огневой подготовки старшеклассников осуществлялось с помощью наблюдения, которое позволяет оценить уровень огневой подготовки старшеклассников, а именно знание конструкции и свойств боевого оружия, правил, приемов, навыков стрельбы.

Таблица 3

Сформированность огневой подготовки (%)

Уровни подготовки	Экспериментальный 10 «А» класс		Контрольный 10 «Б» класс	
Высокий	25	43,8	20,8	22,9
Средний	37,5	60,4	22,9	22,9
Низкий	37,5	16,7	56,3	54,2

Огневая подготовка в экспериментальной группе также доказала эффективность реализуемых педагогических условий. Высокий уровень в экспериментальной группе оказался выше на 20,9%, а низкий уровень меньше на 37,5%.

Выявление уровня строевой подготовки старшеклассников реализовывалось в процессе проведения смотра строя и песни, умения двигаться строевым шагом, держать осанку, выполнение поворотов и других командных упражнений.

Таблица 3

Сформированность строевой подготовки (%)

Уровни подготовки	Экспериментальный 10 «А» класс		Контрольный 10 «Б» класс	
Высокий	36,2	58,3	37,5	37,5
Средний	37,5	36,2	37,5	33,9
низкий	27,1	6,3	25	22,9

Итоговые результаты строевой подготовки в экспериментальном классе продемонстрировали также эффективность применяемых методов и форм практической подготовки. На 22,1% увеличился высокий уровень строевой подготовки в 10-ых «А» классах. В контрольной группе этот показатель остался без изменений.

Выводы. Современное общество предъявляет высокие требования к подготовке молодежи, особенно в контексте служебной деятельности, связанной с защитой Отечества. В условиях меняющегося мира, где военные конфликты и угрозы безопасности становятся все более актуальными. На сегодняшний день многие образовательные организации не обеспечивают должного уровня подготовки, что может привести к проблемам в рамках практической подготовки молодежи к военной службе. Существующие подходы часто не учитывают индивидуальные особенности учащихся, их интересы и мотивацию, что делает процесс подготовки менее эффективным. Таким образом, возникает необходимость в разработке новых педагогических условий, которые будут способствовать более качественной подготовке старшеклассников к службе

в армии. По результатам исследования можно сделать выводы.

1. Анализ учебно-методической литературы позволил определить структурно-содержательные аспекты практической подготовки старшеклассников к службе в армии, а так же обоснована актуальность проблемы исследования.

2. В процесс исследования установлено, что практическая подготовка старшеклассников к службе в армии будет эффективной если в образовательный процесс внедрить педагогическую модель, основанную на следующих педагогических условиях, что возможно реализовать на базе Технопарка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»: реализация иммерсивного обучения на основе применения технологий виртуальной и дополненной реальности; геймификация образовательного процесса на основе многофункционального комплекса по БПЛА; обеспечение интерактивности образовательного процесса на основе применения стрелкового тренажера; внедрение практико-ориентированных занятий на базе воинских частей.

3. Установлено, что внедрение педагогической модели, разработанной на основе выявленных педагогических условий, будет способствовать повышению уровня тактической, огневой и строевой подготовки старшеклассников, а так же повышению уровня готовности к управлению беспилотными летательными аппаратами.

Литература:

1. Авдулов, В.А. Информационно-цифровая среда образовательной организации как фактор эффективности подготовки офицерских кадров / В.А. Авдулов, Д.В. Коровин // Пенитенциарная наука. – 2020. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-tsifrovaya-sreda-obrazovatelnoy-organizatsii-kak-faktor (дата обращения: 26.02.2026)

2. Анохин, А.Н. Возможности фиджитал-спорта в обеспечении военно-патриотического воспитания учащихся общеобразовательных организаций / А.Н. Анохин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-fidzhital-sporta-v-obespechenii-voenno-patrioticheskogo-vospitaniya (дата обращения: 19.02.2026)

3. Беляева, О.А. Подготовка к воинской службе как педагогическая проблема / О.А. Беляева // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2015. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-k-voinskoy-sluzhbe-kak-pedagogicheskaya-problema (дата обращения: 26.02.2026)

4. Гурбансейидова, Д. Что такое фиджитал-спорт – новое направление на стыке видеоигр и традиционных дисциплин / Д. Гурбансейидова // Наука и мировоззрение. – 2024. – № 26. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-fidzhital-sport-novoe-napravlenie-na-styke-videoigr-i-traditsionnyh-distsiplin (дата обращения: 26.02.2026)

5. Евсеев, А.В. Военная служба как фактор, влияющий на формирование молодежной субкультуры / А.В. Евсеев // ТДР. – 2013. – № 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/voennaya-sluzhba-kak-faktor-vliyayuschiy-na-formirovanie-molodezhnoy-subkultury-1 (дата обращения: 27.02.2026)

6. Воробьева, Е.В. Формирование готовности юношей старшего школьного возраста к службе в армии в процессе физического воспитания / Е.В. Воробьева, Н.Н. Гарипов // Вестник БГУ. – 2012. – № 13. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-yunoshey-starshego-shkolnogo-vozrasta-k-sluzhbe-v-armii-v-protsesse-fizicheskogo-vospitaniya (дата обращения: 27.02.2026)

7. Книтель, Н.Ю. Генезис проблемы военной подготовки молодежи в системе общего образования / Н.Ю. Книтель // ТДР. – 2013. – № 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-problemy-voennoy-podgotovki-molodezhi-v-sisteme-obschego-obrazovaniya (дата обращения: 26.02.2026)

8. Лубышева, Л.И. Фиджитал-спорт – инновационный проект развития внеучебной деятельности студентов / Л.И. Лубышева // ТиПФК. – 2023. – № 7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fidzhital-sportinnovatsionnyy-proekt-razvitiya-vneuchebnoy-deyatelnosti-studentov (дата обращения: 26.02.2026)

9. Лутовина, Е.Е. Применение компьютерных технологий в процессе формирования безопасного поведения у обучающихся общеобразовательных организаций / Е.Е. Лутовина // Ценностный потенциал физической культуры и безопасности жизнедеятельности: методология, инновации в науке и образовании: сборник статей к Международной научно-практической конференции (20-21 октября 2021 г.). – Оренбург: Экспресс-печать, 2021. – С. 203-207

10. Методические рекомендации для преподавателей-организаторов и учителей основ безопасности и защиты Родины по организации преподавания учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» в общеобразовательных организациях Курской области в 2024-2025 учебном году. – Курск: Учитель, 2024. – 52 с.

11. Морозова, М.А. Использование компьютерных игр в патриотическом воспитании подростков поколения Z / М.А. Морозова, К.О. Зорин // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 06(59). – С. 67-71

12. Муравьева, А.А. Иммерсивное обучение – технология будущего или временное увлечение? / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // КПЖ. – 2023. – № 1(156). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnoe-obuchenie-tehnologiya-buduschego-ili-vremennoe-uvlechenie (дата обращения: 24.02.2026)

13. Рютин, В.В. Социально-педагогические условия подготовки старшеклассников к службе в Вооруженных Силах Украины / В.В. Рютин // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2010. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-usloviya-podgotovki-starsheklassnikov-k-sluzhbe-v-vooruzhennyh-silah-ukrainy (дата обращения: 26.02.2026)

УДК 796.011
доктор педагогических наук, профессор Магомедов Руслан Расулович
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук, профессор Ромаева Наталья Борисовна
ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СПАРТАКИАДЫ «А, НУ-КА, ДЕВУШКИ!» В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОК

Аннотация. В статье рассматривается опыт организации и проведения спортивно-массового мероприятия «А, ну-ка, девушки!», приуроченного к Международному женскому дню и Году единства народов России. Проведение Спартакиады по многоборью ГТО является инновационной формой физического воспитания в высшей школе. Она успешно решает комплекс задач: от мониторинга физической подготовленности молодежи до реализации стратегии патриотического воспитания. Особое внимание уделяется интеграции нормативов комплекса ГТО в соревновательную программу как инструменту повышения физической подготовленности и укрепления общероссийской гражданской идентичности среди студенческой молодежи. Раскрываются особенности формирования ценностей патриотического воспитания студенток, которые в процессе сдачи нормативов ГТО развивают личностные качества и свойства, необходимые для будущей профессионально-педагогической деятельности. Описывается методика исследования, включающая творческую составляющую: конкурсную визитку «Девиз» – спортивный девиз «Красота в единстве», информативный листок о вкладе женщин разных народов России в спортивное наследие страны. Спортивная часть интегрируется с элементами народных подвижных игр «Пятнашки-Догонялки», «День-Ночь», позволяющая реализовать междисциплинарный подход. Результат осуществления методики включает физическое совершенствование и этнокультурное просвещение студенток – будущих специалистов гуманитарно-педагогической сферы. Представленный опыт рекомендуется к внедрению в учебный процесс образовательных организаций высшего образования как эффективный инструмент популяризации комплекса ГТО и укрепления единства студенческого сообщества. Научная новизна работы заключается в обосновании синергии спортивного нормирования и этнокультурного компонента, что отвечает современным вызовам государственной политики в области спорта и образования.

Ключевые слова: здоровый образ жизни (ЗОЖ), ГТО, многоборье, студенческий спорт, физическое воспитание, Год единства народов России, патриотическое воспитание.

Annotation. The article discusses the experience of organizing and holding a mass sports event «Come on, girls!», dedicated to International Women's Day and the Year of the Unity of the Peoples of Russia. Holding the All-Around Spartakiad of the GTO is an innovative form of physical education in higher education. She successfully solves a range of problems: from monitoring the physical fitness of young people to implementing the strategy of patriotic education. Particular attention is paid to the integration of the standards of the GTO complex into the competition program as a tool for increasing physical fitness and strengthening the all-Russian civic identity among students. The features of the formation of values of patriotic education of female students are revealed, who, in the process of passing the GTO standards, develop personal qualities and properties necessary for future professional and pedagogical activities. The research methodology is described, including a creative component: a competitive business card «Motto», a sports motto «Beauty in Unity», an information sheet about the contribution of women of different peoples of Russia to the country's sports heritage. The sports part is integrated with elements of folk outdoor games «Tag-Catch», «Day-Night», allowing for an interdisciplinary approach. The result of the implementation of the methodology includes physical improvement and ethnocultural education of female students – future specialists in the humanitarian and pedagogical sphere. The presented experience is recommended for implementation in the educational process of educational organizations of higher education as an effective tool for popularizing the RLD complex and strengthening the unity of the student community. The scientific novelty of the work lies in the substantiation of the synergy of sports regulation and the ethnocultural component, which meets the modern challenges of state policy in the field of sports and education.

Key words: healthy lifestyle (HLS), GTO complex, multisport competition, student sports, physical education, Year of the Unity of the Peoples of Russia, patriotic education, female students.

Введение. Современный этап развития высшего образования требует поиска новых форм физического воспитания, сочетающих спортивную нагрузку с духовно-нравственным просвещением. Ежегодные университетские Спартакиады преследует цель достижения уставных целей ГБОУ ВО СГПИ «Ставропольский государственный педагогический институт» и Гуманитарно-педагогической академии (Филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте. Спартакиада «А, ну-ка, девушки!», проводимая в формате многоборья ГТО в данных высших образовательных организациях, позволяет не только оценить уровень физической подготовленности студенток, но и акцентировать внимание на культурно-историческом контексте праздника, приуроченного к Международному женскому дню 8 Марта и Году единства народов России.

Современные проблемы физического воспитания студентов профессиональных учреждений [8; 9] и, в частности, вовлечения их в сдачу нормативов комплекса ГТО, широко освещены в статье С.П. Аршинник, Г.Н. Дудки и В.И. Тхор [1]. Спортивные праздники, как фактор формирования гражданской идентичности, рассматриваются в работах Л.И. Лубышевой [8], Г.Н. Германова, С.И. Филимоновой [2], Ф.И. Собянина [10], А.М. Даурова [4; 5].

Изложение основного материала статьи. Основные задачи, которые стоят перед девушками – участницами соревнований, включают: удовлетворение потребностей общества и государства в квалифицированных специалистах с высшим образованием, а также потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; создание условий для реализации умственного и творческого потенциала обучающихся, занятий спортом; укрепление здоровья, закаливание организма студентов, борьба с вредными привычками; формирование организаторских навыков у будущих учителей в спортивно-массовой и оздоровительной работе в школе; выявление сплоченных команд для участия в массовых соревнованиях и выявления сильнейших спортсменов для привлечения в секции вуза; улучшение содержания образовательного процесса по предмету «Физическая культура и спорт».

Методика и организация исследования включает творческую составляющую Спартакиады: конкурсную визитку

«Девиз» – спортивный девиз «Красота в единстве». Все команды предварительно готовили и представляли краткую информацию о вкладе женщин разных народов России в спортивное наследие страны. Спортивная часть была интегрирована с элементами народных подвижных игр «Пятнашки-Догонялки», «День-Ночь», что позволило реализовать междисциплинарный подход к физическому совершенствованию обучающихся с учетом элементов этнокультурного просвещения студенческой молодежи [3; 4; 5].

Содержательно-процессуальная связь с Годом единства народов России осуществлялась на церемонии открытия и включала парад участниц в национальных костюмах регионов России, а командные эстафеты содержали элементы народных игр, что подчеркивало многонациональный характер страны и единство её граждан.

Как правило главный судья и ответственный секретарь соревнований разрабатывали план-сценарий проведения Спартакиады «А, ну-ка, девушки!». Этот раздел подготовки соревнований показывал логику мероприятия и его научно-методического сопровождения (таблица 1).

Таблица 1

План-сценарий проведения Спартакиады «А, ну-ка, девушки!»

Время	Этап мероприятия	Содержание / Оцениваемый норматив ГТО
09:30 – 10:00	Регистрация	Распределение по многонациональным командам, выдача номеров.
10:00 – 10:20	Торжественное открытие	Парад участниц в национальных костюмах. Гимн Российской Федерации.
10:20 – 10:35	Общая разминка	Флэш-моб: «Зарядка с чемпионом» под патриотические треки.
10:40 – 12:00	Спортивный блок (Ротация по станциям ГТО)	Станция 1: наклон вперед из положения стоя (формирование гибкости). Станция 2: сгибание-разгибание рук (координация силы рук). Станция 3: прыжок в длину с места (развитие мощности). Станция 4: поднятие туловища из положения лежа (развитие выносливость). Станция 5: прыжки на скакалке (скоростно-силовая подготовка). Станция 6: челночный бег (3х10 м) (формирование координационных способностей).
12:00 – 12:30	Творческий блок	Конкурс «Визитка», включающий рассказ о спортивных традициях народов России. «Кричалка».
12:30 – 13:00	Подведение итогов	Работа судейской коллегии: сопоставление результатов по каждому упражнению с таблицей ГТО).
13:00 – 13:30	Награждение	Вручение сертификатов, медалей, призов и сувениров к 8 Марта.

Рост силовых показателей в соревновательной среде ориентировался на результаты исследований Т.Г. Котовой [7]. Методология и программа соревнований Спартакиады была выстроена на основе испытаний (нормативных тестов ГТО) 7 ступень (18-19 лет) и 8 ступень (20-24 лет) комплекса ГТО, адаптированных под формат многоборья:

1. Силовой блок: сгибание и разгибание рук в упоре лежа.
2. Скоростно-силовой блок: прыжок в длину с места; прыжок в длину с места толчком двумя ногами, прыжки через скакалку.
3. Блок гибкости: наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье.
4. Координационный блок: челночный бег 3х10 м.
5. Силовая выносливость: поднимание туловища из положения лежа на спине.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведение соревнований в праздничной атмосфере позволило снизить психологический барьер перед «сдачей нормативов». Участие в многоборье приняли пять факультетов Ставропольского государственного педагогического института. В Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта) приняли участие три института и один колледж. Состав сборных команд состоял из шести девушек-спортсменок. Всего в соревновании принимало участие 50 человек.

Анализ результатов соревнования показал, что важным фактором предлагаемой методики явился эмоционально-интеллектуальный настрой участниц конкурса, поскольку формат шоу-программы «А, ну-ка, девушки!» повысил вовлеченность на 30-40% по сравнению со стандартными учебными занятиями по элективной дисциплине «Физическая культура и спорт» (Общая физическая подготовка). Кроме этого, отмечался высокий уровень результативности, поскольку. около 70 % девушек-спортсменок выполнили нормативы на золотой, серебряный и бронзовый знаки отличия ГТО. Отмечался социальный эффект, включающий совместную деятельность в многонациональных командах, которая способствовала укреплению дружеских связей и росту уровня толерантности в коллективе.

В ходе исследования были проанализированы результаты 50 девушек-спортсменок 1-5 курсов. Сравнительно-сопоставительный анализ показателей многоборья ГТО в условиях проведения спортивно-массового мероприятия «А, ну-ка, девушки!», приуроченного к Международному женскому дню и Году единства народов России выявил следующие данные физических качеств:

– силовой компонент (сила): средний показатель в сгибании и разгибании рук в упоре лежа в праздничной атмосфере вырос на 17% с 14 до 36 повторений), что объясняется высокой мотивацией и поддержкой болельщиков; гибкость: наклон вперёд из положения стоя на гимнастической скамейке средний результат составил от +16 до + 28 см., 78% участниц выполнили норматив на «золотой знак»;

– ловкость (координационные способности): средний результат в челночном беге составил от 6,66 с до 7,85 с.;

– скоростно-силовой показатель: средний результат в прыжках через скакалку составил от 88 до 179 количество раз за одну минуту;

– «взрывная» сила скоростно-силовые способности: средний результат прыжок в длину с места толчком двумя ногами составил от 160 до 188 см.;

– силовая выносливость: поднимание туловища из положения лежа на спине количество раз за одну минуту составило от 26 до 74 раз, что подтверждает соответствие морфофункциональных особенностей студенток данного возраста требованиям комплекса «Готов к труду и обороне».

Интересным оказался результат в контексте психолого-нравственной подготовки участниц: анкетирование после Спартакиады показало, что 92% девушек отметили «чувство гордости за многонациональное единство» при проведении парада в национальных костюмах. Это подтверждает гипотезу о том, что интеграция ГТО в событийный формат проведения спортивно-массового мероприятия «А, ну-ка, девушки!», приуроченного к Международному женскому дню (8 Марта) и Году единства народов России повышает лояльность молодежи к государственным инициативам.

На основании результатов апробированной методики организации Спартакиады «А, ну-ка, девушки!» были сформулированы следующие выводы:

1) интеграционный подход, направленный на сочетание спортивного многоборья ГТО с культурно-массовым форматом (8 Марта) и Году единства народов России, доказал свою эффективность. Такой подход позволил трансформировать обязательную сдачу нормативов в личностно-значимое событие, увеличивающее вовлеченность студенток в спортивно-массовую жизнь вуза на 25-30%;

2) в ходе участия участниц в соревновательной деятельности в условиях праздничной атмосферы отмечался психофизиологический прогресс, способствующий мобилизации функциональных резервов организма. Установлено, что средние показатели в силовых тестах и тестах на гибкость у участниц Спартакиады выше на 15-20% по сравнению с результатами плановых учебных занятий;

3. воспитательный аспект реализация тематики «Года единства народов России» в ходе демонстрации национальных культур и командные подвижные игры способствовал укреплению межэтнического согласия народов, населяющих Республику Крым и Ставропольский край. Спортивные площадку университетов становились местом формирования общероссийской гражданской идентичности и уважения к традициям народов России.

Выводы. Проведение Спартакиады «А, ну-ка, девушки!» по многоборью ГТО явилось инновационной формой физического воспитания в высшей школе. Она успешно решает комплекс задач: от мониторинга физической подготовленности молодежи до реализации стратегии патриотического воспитания.

Данный формат рекомендуется к внедрению в учебный процесс образовательных организаций высшего образования как эффективный инструмент популяризации комплекса ГТО и укрепления единства студенческого сообщества. Научная новизна работы заключается в обосновании синергии спортивного нормирования и этнокультурного компонента, что отвечает современным вызовам государственной политики в области спорта и образования.

Комплексные мероприятия, сочетающие спорт (ГТО) и актуальную идеологическую повестку, приуроченную к Международному женскому дню и Году единства народов России, явились эффективным инструментом воспитания гармонично развитой личности. Спартакиада в вузах Ставропольского края и Республики Крым показала, что физическая культура выступает универсальным языком общения, способствующим консолидации студенчества и сохранению традиционных ценностей.

Литература:

1. Аршинник, С.П. Спортивно-массовые мероприятия как средство популяризации комплекса ГТО среди студенческой молодежи / С.П. Аршинник, Г.Н. Дудка, В.И. Тхор // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 4(194). – С. 18-24

2. Германов, Г.Н. Культурно-исторические аспекты женского спорта: от Олимпиады до фестивалей ГТО / Г.Н. Германов, С.И. Филимонова // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 3. – С. 45-47

3. Дауров, А.М. Этнопедагогическая подготовка будущего учителя физической культуры как средство повышения профессиональной компетентности / А.М. Дауров, Р.Р. Магомедов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 322-325

4. Дауров, А.М. Этноспорт как выражение концепции «Спорт для всех» и фактор формирования толерантного мышления личности в обществе / Р.Р. Магомедов, А.М. Дауров // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2016. – № 3(17). – С. 95-98

5. Дауров, А.М. Этноспорт как отражение поиска национальной идентичности в современной педагогической антропологии / Р.Р. Магомедов, А.М. Дауров; под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Понамарёва // Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект: материалы XI Международной научно-практической конференции (26-27 июля 2015 г.). – Ставрополь: Издательство СГПИ, 2015. – С. 71-75

6. Карпов, В.Ю. Воспитание патриотизма и межнационального согласия средствами физической культуры в вузе / В.Ю. Карпов, А.С. Кудинова // Физическая культура, спорт и здоровье. – 2023. – № 2. – С. 112-118

7. Котова, Т.Г. Особенности мотивации студенток к выполнению нормативов ВФСК ГТО в рамках празднования Международного женского дня / Т.Г. Котова // Вестник спортивной науки. – 2022. – № 5. – С. 30-34

8. Лубышева, Л.И. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике / Л.И. Лубышева. – Москва: Теория и практика физической культуры и спорта, 2017.

9. Постановление Правительства РФ от 11.06.2014 № 540 (ред. от 10.07.2025) «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164253/ (дата обращения: 18.03.2026)

10. Собянин, Ф.И. Роль физкультурных праздников в формировании общероссийской гражданской идентичности молодежи / Ф.И. Собянин // Педагогическое образование и наука. – 2023. – № 1. – С. 88-92

УДК 378.147:37.013.42
доктор педагогических наук, профессор Магомедов Руслан Расулович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук, профессор Ромаева Наталия Борисовна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального
образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения
квалификации и переподготовки работников образования (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АУДИТ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНЦЕПЦИИ «НОВОЙ ШКОЛЫ» В КОНТЕКСТЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье представлен социально-педагогический аудит системы физического воспитания в высшем педагогическом образовании. Авторами рассматривается сущность феномена «декларативного гуманизма», при котором декларируемые ценности подготовки здорового педагога для «Новой школы» вступают в острое противоречие с реальной практикой гиподинамии, гаджетизации и снижения соматического статуса студентов. Сущность данного феномена заключается в выраженном противоречии между нормативно декларируемыми ценностями всестороннего гармоничного развития будущего педагога и фактическим снижением его соматического статуса под влиянием интенсификации учебного процесса, дефицита двигательной активности и избыточного информационного прессинга. Методологическим базисом исследования выступает антропологический подход, требующий рассмотрения психофизического потенциала студента-педагога как интегральной основы его будущей профессиональной пригодности. Результаты исследования и их обсуждение включает два аспекта. Первый аспект позволяет рассмотреть влияние экранной зависимости на психофизиологический статус будущих педагогов. Второй аспект включает системный кризис вузовской физической культуры: имитационные практики. На основе эмпирических данных доказана корреляция между избыточным экранным временем будущих педагогов и регрессом их когнитивных и физических кондиций. Обоснована необходимость радикальной перестройки системы вузовской физической культуры как фундамента профессионального здоровья будущего учителя.
Ключевые слова: декларативный гуманизм, физическое воспитание, педагогический вуз, антропологический аудит, когнитивный регресс, Новая школа, гаджетизация.
Annotation. The article presents a socio-pedagogical audit of the physical education system within higher pedagogical education. The authors examine the essence of the phenomenon of «declarative humanism», wherein the proclaimed values of preparing healthy educators for the «New School» sharply conflict with the actual realities of physical inactivity, the prevalence of digital devices, and the declining somatic status of students. This phenomenon is characterized by a stark contradiction between the officially declared values of the comprehensive, harmonious development of future educators and the actual decline in their somatic status-a decline driven by the intensification of the academic process, a lack of physical activity, and excessive information overload. The study is grounded in an anthropological approach, which views the psychophysical potential of the student-educator as the integral foundation of their future professional aptitude. The research findings and their discussion cover two aspects. The first examines the impact of screen dependency on the psychophysiological status of future educators. The second addresses the systemic crisis of physical education in higher education, specifically the prevalence of «performative» (or token) practices. Empirical data demonstrate a correlation between excessive screen time among future educators and a decline in their cognitive and physical condition. The study substantiates the need for a radical restructuring of the university physical education system, positioning it as the foundation of the future teacher's professional health.
Key words: declarative humanism, physical education, pedagogical university, anthropological audit, cognitive regression, New School, gadgetization.

Введение. Современный этап модернизации отечественного педагогического образования, детерминированный долгосрочными стратегическими задачами построения «Новой школы», актуализирует проблему формирования психофизического потенциала будущего учителя как ключевого субъекта здоровьесберегающей образовательной среды.

Актуальность исследования несомненна, так как направлено на подготовку будущих учителей обучающихся в педагогическом вузе. Научная проблема исследования: анализ научных исследований, практики преподавания физической культуры в студенческих группах позволил выявить противоречие, как деградация физического воспитания в педагогических вузах и цифровая зависимость обучающихся не позволяет у будущих специалистов педагогического профиля на практике реализовать здоровьесберегающие декларации «Новой школы».

Изложение основного материала статьи. В рамках нормативно-правового поля и положений Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++) в качестве инвариантной составляющей профессиональной пригодности выпускника постулируется владение универсальной компетенцией в области физической культуры и здорового образа жизни (УК-7). Антропоцентрические идеи, заложенные в трудах К. Д. Ушинского, традиционно направлены на образование и воспитания будущих учителей в диалектическом единстве их духовных, ментальных и соматических характеристик [8].

Несмотря на масштабное теоретико-методологическое обоснование различных аспектов сохранения здоровья подрастающего поколения и учащейся молодежи в исследованиях И.В. Дубровиной [4] и Н.К. Смирнова [7], объективный анализ реальной вузовской практики обнаруживает деструктивные тенденции. На современном этапе развития науки и практики вопросы физического здоровья человека все чаще рассматриваются через призму антропологического подхода, что позволяет интегрировать индивидуальные оздоровительные практики с профессиональным долголетием будущих специалистов [3; 5]. Существующая система их профессиональной подготовки демонстрирует признаки явления, которое можно охарактеризовать как декларативный гуманизм. Сущность данного феномена заключается в выраженном противоречии между нормативно декларируемыми ценностями всестороннего гармоничного развития будущего педагога и фактическим снижением его соматического статуса под влиянием интенсификации учебного процесса, дефицита двигательной активности и избыточного информационного прессинга.

Методологическим базисом исследования выступает антропологический подход, требующий рассмотрения психофизического потенциала студента-педагога как интегральной основы его будущей профессиональной пригодности.

Для проведения социально-педагогического аудита в период с 2024 по 2026 гг. было организовано лонгитюдное исследование. Базой исследования выступили три профильных педагогических факультета (совокупная выборка: (n=280) студентов 1-3 курсов, (n=42) преподавателя кафедр физического воспитания). В ходе работы применялись: 1. Хронометраж и программный трекинг суточной активности (оценка экранного времени). 2. Тестирование физических кондиций (проба Руфье на сердечно-сосудистую выносливость, динамометрия). 3. Психодиагностика (таблицы Шульте для оценки устойчивости внимания, методика оперативной оценки самочувствия, активности и настроения – САН). 4. Статистическая обработка данных методами нелинейной корреляции Спирмена (*r s*).

Результаты исследования и их обсуждение включает следующие аспекты.

Первый аспект позволяет рассмотреть влияние экранной зависимости на психофизиологический статус будущих педагогов. Современный студент педагогического вуза находится в условиях жесткого информационного прессинга. Аудит показал, что образовательно-цифровая среда вуза (система управления обучением (LMS/СОУ), электронные библиотеки, вебинары) в сочетании с неконтролируемым использованием личных смартфонов приводит к критическому перекосу в сторону гиподинамии.

Массовое внедрение в образовательное пространство высшей школы электронных управляющих систем и платформ удаленного доступа (LMS) привело к резкому изменению структуры бюджета времени студенческой молодежи. Форсированная информатизация обучения, наряду с неконтролируемым увеличением времени использования персональных средств связи в повседневной жизнедеятельности, выступает мощным фактором хронического утомления центральной нервной системы. Психофизиологические последствия замещения естественной предметно-манипулятивной и двигательной активности плоскостным восприятием визуального контента подробно описаны в работах В.Ф. Базарного, указывавшего на риски общего угасания жизненных сил и регресса волевой сферы личности в условиях искусственной сенсорной среды [1].

В рамках проведения комплексного социально-педагогического аудита на базе профильных педагогических факультетов Ставропольского государственного педагогического института было организовано эмпирическое исследование, охватившее 280 студентов 1-3 курсов. Целью мониторинга выступало выявление корреляционных связей между суточной продолжительностью взаимодействия с электронными средствами отображения информации и объективными маркерами физического и когнитивного развития будущих учителей. Методологический фундамент опытно-экспериментальной работы опирался на базовые принципы педагогической антропологии [2].

В контексте подготовки будущих педагогов данная деструктивная тенденция усугубляется катастрофическим падением уровня мотивации и интереса к традиционным формам двигательной активности. Современный студент педагогического вуза находится в состоянии перманентной гиподинамии. При этом механизмы формирования устойчивой профессиональной направленности обучающихся к регулярным занятиям физической культурой и спортом, подробно описанные в современных методических работах, в условиях тотальной гаджетизации студенческой среды практически перестают эффективно функционировать [5].

Дифференциация испытуемых по критерию суточного объема экранного времени (экспозиции) позволила зафиксировать существенные различия в уровне их функциональной подготовки и умственной работоспособности (Таблица 1).

Выявленная сильная корреляция между высокими объемами экранного времени и ухудшением индекса Руфье ($r\,s = +\,0{,}74$) наглядно демонстрирует антропологическую цену цифровизации. Студенты Группы III фактически находятся в состоянии предпатологии сердечно-сосудистой системы. Кардиореспираторная система данной категории будущих специалистов находится в состоянии крайнего напряжения, о чем также свидетельствует падение ЖЕЛ до 69,1% от возрастной нормы. Снижение устойчивости произвольного внимания и ухудшение субъективных показателей активности (2,8 балла по методике САН) клинически подтверждают развитие синдрома хронического психоэмоционального истощения, что вступает в прямое противоречие с задачами подготовки здорового учителя. Их миокард не адаптирован к физическим нагрузкам. Более того, падение устойчивости внимания (рост времени поиска по таблицам Шульте с 28,6 до 56,9 сек) верифицирует гипотезу о когнитивном регрессе. Тотальный цифровой сёрфинг разрушает способность будущего учителя к длительной ментальной концентрации.

Таблица 1

Зависимость когнитивных, кардиореспираторных и соматических маркеров студентов-педагогов от суточного объема экранного времени

Показатели физического и ментального статуса студентов	**Группа I (Факультет искусств и физической культуры) (Экранное время < 3 ч/сут.)**	**Группа II (Факультет дефектологии и естественно-научного образования) (Экранное время 3-6 ч/сут.)**	**Группа III (Психолого-педагогический факультет) (Экранное время > 6 ч/сут.)**	**Коэффициент корреляции Спирмена (*r s*)**
Индекс Руфье (оценка работоспособности сердца: <6 – отлично, >15 – слабость)	5,8 (отлично)	10,2 (средне)	15,4 (неуд.)	(+0,74) ($p < 0{,}01$)
Устойчивость внимания (Таблицы Шульте, среднее время выполнения, сек)	28,6	41,2	56,9	(+0,69) ($p < 0{,}01$)
Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) (% от возрастной нормы)	98,2%	84,5%	69,1%	(-0,62) ($p < 0{,}05$)
Субъективный индекс активности (по карте САН, средний балл из 7)	5,6	4,1	2,8	(-0,71) ($p < 0{,}01$)
Выраженность симптомов компьютерного зрительного синдрома (КЗС) (% группы)	8,2%	45,6%	88,4%	(+0,81) ($p < 0{,}01$)

**Источник: составлено авторами на основе экспериментальных данных.*

Второй аспект позволяет рассмотреть системный кризис вузовской физической культуры: имитационные практики. Вторым этапом аудита выступал критический анализ содержательно-технологического обеспечения дисциплины «Физическая культура и спорт» («Элективные дисциплины по физической культуре и спорту»). Изучение рабочих программ дисциплин (РПД) свидетельствует о формальном благополучии: методический аппарат ориентирован на современные приемы индивидуальной оздоровительной физической культуры [3] и формирование готовности к организации рекреационной деятельности [6]. Однако сопоставление программных установок с реальным ходом образовательного процесса методом включенного наблюдения и хронометрирования занятий вскрыло системные деформации (Таблица 2).

Таблица 2

Девиация между программными требованиями и фактическим содержанием физического воспитания в педагогическом вузе

Элемент системы физического воспитания в вузе	Заявлено в РПД и отчетах кафедр (%)	Фактическое исполнение по результатам аудита (%)	Коэффициент имитации (девиация, %)
Использование интерактивных мониторов сердечного ритма / Фитнес-браслет Whoop 5.0 на занятиях	75,0%	4,2%	**(- 70,8%)**
Обеспеченность студентов моторной плотностью занятия (не менее 70% времени)	100,0%	31,5%	**(- 68,5%)**
Реализация индивидуальных траекторий для студентов спецмедгруппы (СМГ)	92,0%	11,4%	**(- 80,6%)**
Замещение практических занятий реферативной и тестовой онлайн-деятельностью	5,0%	58,3%	**(+ 53,3%)**

**Источник: рассчитано авторами по материалам хронометража учебных занятий.*

Выявленная девиация в сторону замещения практической двигательной активности написанием рефератов и прохождением теоретических тестов (+53,3%) обнажает имитационный характер здоровьесбережения в высшей школе. Будущий учитель физически лишается возможности освоения практических навыков саморегуляции и поддержания физических кондиций. Студенты пишут текстовые рефераты о пользе движений, сидя перед экранами ноутбуков, что усугубляет их гиподинамию. Ситуация усугубляется снижением мотивации студентов к систематическим занятиям спортом, механизмы формирования которой в условиях тотальной информатизации среды оказываются малоэффективными [5]. Физическое воспитание в педвузе теряет свою биологическую и деятельностную сущность, превращаясь в формально-бюрократическую процедуру в академическую фикцию.

Выводы. Результаты проведенного социально-педагогического аудита позволяют констатировать, что декларируемый гуманистический подход в сфере здоровьесбережения будущих учителей носит преимущественно формальный характер. Выпускники педагогических вузов завершают обучение в состоянии выраженного психосоматического неблагополучия, вызванного сочетанием гиподинамии, избыточного экранного времени и замещения практических занятий физической культурой теоретизированными формами контроля. Для разрешения данного противоречия необходим перенос акцента с информационных технологий на реальное обеспечение двигательной активности студентов, внедрение системы обязательного мониторинга «Паспорт здоровья студента» и восстановление полноценного практического статуса элективных курсов по физическому воспитанию.

Литература:

1. Базарный, В.Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса / В.Ф. Базарный. – Москва: Самотека, 2019. – 328 с. – ISBN 978-5-98967-112-0

2. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: учебное пособие / Б.М. Бим-Бад. – Москва: Издательство УРАО, 2003. – 208 с. – ISBN 5-204-00361-9

3. Глузман, А.В. Приемы индивидуальной оздоровительной физической культуры в системе телесного здоровья человека: антропологический подход / А.В. Глузман, Р.Р. Магомедов, М.Р. Попова // Адаптивная физическая культура. – 2024. – № 1(97). – С. 19-21

4. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье учащихся в контексте гуманизации образования / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 2021. – № 4. – С. 14-25

5. Зеленский, К.Г. Формирование мотивации у учащихся среднего общего образования к занятиям физической культурой и спортом / К.Г. Зеленский, Р.Р. Магомедов, А.В. Федорова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 4(218). – С. 118-123

6. Магомедов, Р.Р. Формирование антропологических основ профессионально-педагогической деятельности в оздоровительном туризме у будущих учителей физической культуры / Р.Р. Магомедов, М.Р. Попова // Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. – Пятигорск: РИА-КМВ, 2024. – С. 129-140

7. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – Москва: ИД АРТИ, 2017. – 121 с. – ISBN 978-5-90412-044-3

8. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Москва: Флинта, 2011. – 512 с. – ISBN 978-5-9765-1102-1

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Дергачёва Полина Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Исследование, представленное в статье, сосредоточено на анализе взаимосвязи между уровнем познавательного интереса младших школьников и качеством образовательных результатов. Выявлены основные компоненты познавательного интереса, включая его когнитивные, эмоциональные и поведенческие измерения. Проведен анализ существующих дидактических подходов к формированию и развитию интереса в образовательной среде начальной школы. Установлено, что уровень познавательной активности обучающихся существенно влияет на результативность учебной деятельности, успеваемость и устойчивость внимания. Особое внимание уделено роли педагога в конструировании образовательной среды, способствующей возникновению и поддержанию интереса к учебному материалу. Выделены эффективные методические приемы, включая использование интерактивных форм обучения и дидактических игр, которые способствуют актуализации познавательного интереса. На основании анализа педагогической литературы предложены рекомендации по совершенствованию практики начального образования с целью систематического развития познавательного интереса как ведущего фактора образовательной результативности.

Ключевые слова: дидактическая игра, интерактивное обучение, младшие школьники, познавательная активность, познавательный интерес, результаты образовательного процесса, учебная деятельность.

Annotation. The research presented in the article focuses on the analysis of the relationship between the level of cognitive interest of younger schoolchildren and the quality of educational outcomes. The main components of cognitive interest, including its cognitive, emotional, and behavioral dimensions, are identified. The analysis of existing didactic approaches to the formation and development of interest in the educational environment of primary schools is carried out. It has been established that the level of cognitive activity of students significantly affects the effectiveness of educational activities, academic performance and attention stability. Special attention is paid to the role of the teacher in designing an educational environment that promotes and maintains interest in the educational material. Effective methodological techniques are highlighted, including the use of interactive forms of learning and didactic games, which contribute to the actualization of cognitive interest. Based on the analysis of pedagogical literature, recommendations are proposed for improving the practice of primary education in order to systematically develop cognitive interest as a leading factor in educational effectiveness.

Key words: didactic game, interactive learning, primary school students, cognitive activity, cognitive interest, educational process results, learning activities.

Введение. Проблема повышения качества образования в начальной школе остается одной из ключевых в современной педагогической теории и практике. Между тем, в научной литературе и в реальной образовательной практике обнаруживается существенное противоречие: несмотря на значительное количество исследований, посвященных развитию познавательного интереса, многие обучающиеся демонстрируют недостаточный уровень мотивационной включенности в учебный процесс. Дело осложняется тем, что традиционные подходы часто ориентированы преимущественно на трансляцию знаний, а не на формирование устойчивого интереса как внутреннего движущего фактора деятельности.

Как отмечает Т.С. Алешина [1, С. 15], повышение уровня познавательного интереса остается актуальной задачей, однако пути его решения в практике нередко остаются фрагментарными. Обратимся к фактам: в исследовании А.М. Баймулова [2, С. 22] выявлено, что развитие интереса в учебной деятельности младшего школьника имеет четкую структуру и требует целенаправленного педагогического воздействия. Обозначилось затруднение – классический диагноз известен давно, а механизмы его преодоления в условиях современной школы изучены недостаточно полно.

Научный пробел лежит в области систематизации влияния разных уровней интереса на конкретные показатели образовательной результативности. Заметим попутно, что исследования Е.А. Смирновой и О.В. Кузнецовой [6, С. 18-24] продемонстрировали следующее: познавательная активность и познавательный интерес – хотя и близкие, но не тождественные категории. Первая может быть навязана извне, вторая носит характер внутреннего стремления к знанию. При ближайшем рассмотрении обнаруживаются дополнительные аспекты, связанные с тем, как именно уровень интереса трансформируется в конечные результаты образовательного процесса, включая успеваемость, развитие универсальных учебных действий и формирование надпредметных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Познавательный интерес в педагогической науке понимается как специфическая форма направленности личности на объекты и явления окружающего мира, обусловленная положительным эмоциональным отношением к познанию. По-видимому, ключевая характеристика заключается в его избирательности – он всегда направлен на конкретный предмет или область знаний, а не на учебный процесс в целом. Один обучающийся может испытывать острый интерес к математике, оставаясь равнодушным к литературному чтению, в то время как другой демонстрирует противоположную картину.

Структура этого явления включает несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент связан с направленностью внимания на содержание предмета, стремлением к пониманию закономерностей. Эмоциональный компонент проявляется в удовлетворении, которое испытывает обучающийся при успешном решении задачи. Наконец, поведенческий компонент выражается в активности во время урока, готовности выполнять дополнительные задания. Как показано в работе Н.В. Ивановой и С.А. Петровой [3, С. 112-118], эти компоненты не существуют изолированно, а образуют интегрированное целое, определяющее качество интереса.

Здесь уместно остановиться подробнее на соотношении интереса с другими мотивационными явлениями. В отличие от внешней мотивации, обусловленной боязнью наказания или желанием получить вознаграждение, познавательный интерес представляет собой форму внутренней мотивации. Однако это верно лишь отчасти, ибо интерес может быть инициирован

педагогом и постепенно переходить из внешней формы во внутреннюю. Требуется понимать процесс формирования как динамический процесс трансформации внешних побуждений во внутренние стремления.

Согласно исследованиям А.А. Мещерековой [4, С. 34-40], роль педагога оказывается критически важной. Учитель – не просто транслятор знаний, а конструктор образовательной среды, которая либо способствует возникновению интереса, либо его подавляет. Демонстрация собственной увлеченности предметом, использование разнообразных методических приемов, создание ситуаций успеха – все это входит в арсенал педагога. Может ли интерес быть сформирован, если сам преподаватель не испытывает увлеченности? Практика показывает: подобные попытки остаются поверхностными и недолговечными.

Развитие познавательного интереса тесно связано с самостоятельностью обучающихся в учебной деятельности. Когда младший школьник получает возможность самостоятельно искать ответы, выдвигать гипотезы и проверять их, он испытывает глубокое чувство причастности к познанию. Именно в таких ситуациях интерес приобретает устойчивый характер. Напротив, чрезмерный контроль и регламентация деятельности приводят к его подавлению.

Влияние познавательного интереса на результаты образовательного процесса проявляется на нескольких уровнях. На уровне академической успеваемости обучающиеся с высоким уровнем интереса демонстрируют более высокие результаты. Как отмечает И.В. Сидорова [5, С. 45-52], использование дидактических игр способствует не только повышению интереса к предмету, но и улучшению качества усвоения материала. Однако это не прямая причинно-следственная связь – скорее интерес побуждает обучающихся прилагать большие усилия, ответственнее относиться к выполнению заданий, тщательнее анализировать материал.

На уровне развития универсальных учебных действий как выясняется при внимательном изучении научной литературы, высокий уровень интереса коррелирует с более развитыми способностями к анализу, синтезу, обобщению информации. Обучающиеся, испытывающие интерес, проявляют большую гибкость в применении познавательных стратегий, лучше справляются с нестандартными задачами. Это объясняется тем, что при наличии интереса мозг функционирует в режиме максимальной готовности.

Следует выделить влияние интереса на формирование надпредметных компетенций, таких как способность к самообучению, саморегуляция, развитие критического мышления. Т.Н. Щербакова и Л.М. Григорьева [7, С. 57-65] показали, что интерактивные методы обучения, создающие условия для развития интереса, одновременно способствуют формированию готовности к самостоятельному поиску знаний, развитию навыков сотрудничества. Парадоксально: в условиях, где интерес становится движущей силой, традиционное разделение между предметными и метапредметными результатами становится менее четким.

Различные уровни интереса влияют на образовательные результаты неоднозначно. Выделяя низкий, средний и высокий уровни, каждый из них проявляется в отличающихся паттернах учебной деятельности. Обучающиеся с низким уровнем часто демонстрируют пассивность, минимальное участие в обсуждениях, механическое заучивание без осмысления. Их результаты характеризуются формальным усвоением знаний, без переноса на решение новых задач.

Средний уровень проявляется в ситуативной активности. Такие обучающиеся активны на интересующих их уроках, но остаются равнодушными к другим. Результаты нестабильны и зависят от характера материала. Однако за видимой ситуативностью нередко скрывается латентный интерес, который педагог может активизировать при применении соответствующих приемов. Фактически это верно, но лишь отчасти.

Высокий уровень характеризуется устойчивостью и генерализованностью. Такие обучающиеся интересуются общей логикой знания, ищут связи между различными областями информации. Демонстрируют инициативу в выборе дополнительных заданий, самостоятельно расширяют границы познания. Результаты их деятельности, как правило, высокие, и особенно важно – они обнаруживают готовность к применению знаний в различных контекстах.

Рассмотрев механизмы влияния интереса, необходимо обратить внимание на психофизиологические основания. Когда обучающийся испытывает интерес, активизируется центральная нервная система, повышается уровень дофамина. Это вещество не только повышает концентрацию внимания, но и облегчает процесс формирования долгосрочной памяти. На биохимическом уровне интерес создает оптимальные условия для обучения.

На этой основе становится понятной инструментальная функция интереса в контексте достижения образовательных результатов. Требуется подчеркнуть: интерес – это не просто благоприятный фон, это активная сила, трансформирующая характер учебной деятельности. Здесь возникает важное различие: обучение под давлением внешних требований остается поверхностным; обучение, мотивируемое внутренним интересом, приобретает глубину и устойчивость.

Рассмотрим методические средства, которые способствуют развитию интереса в начальном образовании. Как показано в исследовании И.В. Сидоровой [5, С. 45-52], дидактическая игра представляет собой один из наиболее эффективных приемов. Игра, обладая присущей ей привлекательностью для младших школьников, создает условия, при которых усвоение материала происходит в значимом для ребенка контексте. Заметим: дидактическая игра – не развлечение в чистом виде; это педагогически организованная деятельность, направленная на достижение конкретных образовательных результатов.

Интерактивные методы обучения также заслуживают особого внимания. По мнению Т.Н. Щербаковой и Л.М. Григорьевой [7, С. 57-65], интерактивное обучение, включающее работу в малых группах, проектную деятельность, создает условия для активного включения обучающихся. Они становятся активными участниками процесса создания знания, а не пассивными потребителями информации.

Особо выделим роль проблемного обучения. Когда перед обучающимся ставится проблемная задача, включаются глубокие механизмы познавательной мотивации. Проблемная задача – не просто трудная задача; это задача, создающая когнитивный диссонанс между тем, что обучающийся уже знает, и тем, что требуется понять для решения. Именно этот диссонанс становится источником интереса.

Нельзя не упомянуть значение эмоционального климата в классе и позитивного отношения педагога к обучающимся. Как отмечает А.А. Мещерекова [4, С. 34-40], учитель, проявляющий уважение к личности, подхватывающий инициативу обучающихся, существенно повышает вероятность развития интереса. Напротив, авторитарный стиль, основанный на строгом контроле, подавляет его. Внутренняя мотивация лучше всего развивается в условиях психологической безопасности.

Однако нельзя полностью согласиться с тем, что одного эмоционального климата достаточно. Это верно, но лишь отчасти, поскольку требуется также четкая структурированность материала, ясность целей обучения и обратная связь. Оптимальное развитие происходит при сочетании нескольких условий: четкость целей, структурированность материала, вариативность методов, позитивный климат и возможность самостоятельной деятельности.

Важно рассмотреть возрастные особенности развития интереса у младших школьников. В период начальной школы (примерно 6-11 лет) интерес отличается подвижностью, зависит от новизны впечатлений. Дети интересуются конкретными фактами, нежели абстрактными закономерностями. Это означает, что педагог должен связывать абстрактный материал с

близкими детям явлениями. На этом основана эффективность дидактических игр и наглядных методов в начальной школе.

По мере взросления обучающихся интерес становится более устойчивым и целенаправленным. В младших классах он часто возникает спонтанно; в старших классах обучающиеся направляют интерес в соответствии с собственными целями. Это различие имеет значение для понимания влияния интереса на результаты в начальной школе: здесь педагог должен учитывать возрастные особенности.

Переходя к практическим аспектам, необходимо отметить, что развитие интереса требует систематических усилий. Периодическое использование интересного материала не создает устойчивого интереса. Требуется целостная система педагогических мер, охватывающая все аспекты учебного процесса: содержание, методы преподавания, формы организации деятельности, взаимодействие педагога и обучающихся.

Обнаруживается одно из важных условий – возможность для обучающихся видеть практическую применимость материала. Младшие школьники часто задают вопрос: «Зачем нам это нужно?» Педагог, ответивший на этот вопрос, добивается лучших результатов в развитии интереса. Когда обучающийся понимает применимость знаний в решении практических задач, интерес приобретает более глубокий характер.

Нельзя игнорировать роль социальных факторов. Обучающиеся, видящие, что сверстники интересуются определенным предметом, склонны развивать интерес к этому предмету. Социальное влияние, особенно значимое в младшем школьном возрасте, может как способствовать, так и препятствовать развитию интереса. Здесь речь идет о явлении, называемом «культурой класса» – совокупности норм, ценностей и установок, существенно влияющих на отношение обучающихся к учебе.

Все вышеперечисленные факторы взаимодействуют, образуя систему, в которой развитие интереса и образовательные результаты находятся в причинной взаимосвязи. Попытка выделить один фактор как определяющий была бы упрощением. Речь идет о системном процессе, где множество факторов действуют одновременно.

Выводы. Из проведенного анализа педагогической литературы следует, что познавательный интерес младших школьников является многоаспектным явлением, включающим когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты и оказывающим существенное влияние на систему образовательных результатов. Прежде всего, выявляется четкая корреляция между уровнем интереса обучающихся и их академической успеваемостью – обучающиеся с высоким уровнем демонстрируют более прочное усвоение материала и более успешно применяют знания при решении новых задач.

Познавательный интерес не является исключительно результатом врожденных способностей, а может целенаправленно формироваться и развиваться через создание специфических педагогических условий. Далее, роль педагога как конструктора образовательной среды оказывается критически важной – учитель, демонстрирующий собственную увлеченность, создающий пространство для инициативы и использующий методически разнообразные подходы, существенно повышает вероятность развития интереса.

Отдельного упоминания заслуживает то, что интерактивные методы обучения, дидактические игры и проблемное обучение показали эффективность не только в развитии интереса, но и в формировании универсальных учебных действий, способности к самостоятельному поиску знаний и критическому мышлению. Важно подчеркнуть, что влияние интереса на образовательные результаты многоуровневое – оно проявляется не только в повышении успеваемости, но и в формировании готовности к самообучению, развитии способности применять знания в различных контекстах.

Существенно отметить, что развитие интереса требует системных и длительных усилий, не может быть достигнуто через эпизодическое применение отдельных приемов. Вместе с тем, при создании целостной системы педагогических мер, включающей варьирование содержания и методов, создание эмоционально безопасной среды и предоставление обучающимся возможности для инициативы, развитие интереса становится достижимой целью для подавляющего большинства обучающихся.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что познавательный интерес функционирует как мощный катализатор образовательных процессов, трансформируя характер учебной деятельности и обеспечивая переход от поверхностного к глубокому усвоению знаний. Вероятно, закладываемая в начальной школе система ценностей, связанная с внутренней мотивацией и любовью к знаниям, оказывает долгосрочное влияние на траекторию образовательного развития личности. Открытым остается вопрос о механизмах устойчивости интереса при переходе обучающихся в среднюю школу, однако можно предположить, что ранее сформированная мотивационная база существенно облегчает адаптацию к новым образовательным условиям.

Литература:

1. Алешина, Т.С. Повышение уровня познавательного интереса к учебному процессу у младших школьников / Т.С. Алешина, Ю.В. Кобазова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 2. – С. 15-19
2. Баймулова, А.М. Проблема развития познавательного интереса в учебной деятельности младшего школьника / А.М. Баймулова // Академия педагогических проектов Российской Федерации. – 2022. – № 3. – С. 22-28
3. Иванова, Н.В. Развитие познавательного интереса младших школьников к урокам литературного чтения / Н.В. Иванова, С.А. Петрова // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск: СФУ, 2025. – С. 112-118
4. Мещерекова, А.А. Роль учителя в формировании познавательного интереса у младших школьников / А.А. Мещерекова // Учительский журнал. – 2025. – № 4. – С. 34-40
5. Сидорова, И.В. Дидактическая игра на уроках как прием формирования познавательного интереса к изучению истории / И.В. Сидорова // Наука и образование. – 2024. – № 1. – С. 45-52
6. Смирнова, Е.А. Развитие познавательной активности младших школьников через познавательный интерес / Е.А. Смирнова, О.В. Кузнецова // Образование и воспитание. – 2020. – № 5 (25). – С. 18-24
7. Щербакова, Т.Н. Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе интерактивного обучения / Т.Н. Щербакова, Л.М. Григорьева // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 3. – С. 57-65

УДК 378.147: 37.022
кандидат биологических наук, доцент кафедры валеологии и безопасности жизнедеятельности человека Макаричева Анна Алексеевна
Институт «Таврическая академия» (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
доктор педагогических наук, заведующая кафедры валеологии и безопасности жизнедеятельности Ефимова Валентина Михайловна
Институт «Таврическая академия» (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Совершенствование и уточнение понятийного аппарата в сфере безопасности и охраны труда актуально как важная составляющая профессионального образования будущих специалистов в целом, так и в вопросе релевантности используемых понятий и терминов для освоения иностранными студентами. В статье рассматривается практический опыт преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» двум категориям обучающихся: русскоязычным студентам, обучающимся по российской образовательной программе, и иностранным студентам из Индии, осваивающим аналогичный курс на английском языке. Показано, что при сохранении общего содержания дисциплины преподаватель сталкивается с существенными различиями в терминологии, профессиональных классификациях и логике построения курса в русскоязычной и англоязычной образовательных традициях.
Ключевые слова: профессиональное образование, безопасность жизнедеятельности, понятийный аппарат, иностранные студенты.
Annotation. The improvement and refinement of the conceptual framework in the field of safety and occupational health is relevant both as an important component of the vocational training of future specialists in general and in ensuring the relevance of the concepts and terminology used for acquisition by international students. The article examines the practical experience of teaching the discipline «Life Safety» to two categories of learners: Russian-speaking students studying under the Russian educational program, and international students from India undertaking an equivalent course in English. It is shown that while maintaining the general content of the discipline, the instructor faces significant differences in terminology, professional classifications, and the logic of course organization within Russian-speaking and English-speaking educational traditions.
Key words: professional education, life safety, conceptual framework; international students.

Введение. Развитие понятийного аппарата профессионального образования приобретает особую значимость в контексте подготовки будущих специалистов, недостаточно владеющих языком обучения, как правило, вышедших из иной поликультурной и билингвальной среды. В этой связи заслуживает внимания вопрос о релевантности используемых понятий и терминов для освоения иностранными студентами знаний и умений в сфере безопасности и охраны труда.

Обращение к данной проблематике и особая ее актуальность продиктована рядом кардинальных изменений социальной, политической и экономической реальности постиндустриального общества, тесно связанными с модернизацией профессионального образования в мире. Во-первых, динамичность и нелинейность изменений в условиях «общества риска» [1] нуждается в применении сопоставимых и четких используемых терминов, определений и понятий в нестандартных и чрезвычайных ситуациях, и отсутствие «общего языка» затрудняет понимание специалистов. Во-вторых, в обществе сформировалась выраженный заказ на подготовку будущего специалиста, владеющего технологиями риск-ориентированного мышления и способного к профессиональным действиям в разных культурных и языковых ситуациях [6]. В-третьих, отечественное профессиональное образование заслуженно признано одной из лучших современных систем обучения и привлекательно для студентов многих стран. Иностранные студенты, в том числе из Индии, стремятся обучаться в российских университетах. Желание будущих специалистов обучаться на английском языке, в частности, по медицинским направлениям подготовки, связано с пониманием как дальнейших перспектив работать на английском языке на родине, так и с возможностью адаптации к обучению на понятном им языке.

Однако для преподавателей российских вузов, ведущих занятия с иностранными студентами на английском языке, основная трудность заключается не столько в уровне языковой подготовки, сколько в фундаментальных различиях понятийных аппаратов, закрепленных в русской и англоязычной традициях. Проблема сопоставимости понятийного аппарата в сфере безопасности и охраны труда, используемого в подготовке будущих специалистов, недостаточно изучена и требует глубокого осмысления. Образно говоря, в существующем мире педагогам и будущим специалистам необходимо говорить на «общем языке» как в процессе обучения, так и в дальнейшей профессиональной деятельности без барьеров и недопонимания, особенно в нестандартных и чрезвычайных ситуациях.

В профессиональной подготовке будущих медиков в сфере безопасности и охраны труда обсуждение обозначенных вопросов приобретает особой смысл и практическое значение. В вузах страны обучаются десятки тысяч будущих врачей из разных стран мира, и разработка сопоставимого понятийного «поля» является актуальным педагогическим условием совершенствования медицинского образования. В связи с этим целью исследования стал сравнительный анализ понятий в сфере безопасности и охраны труда в профессиональной подготовке обучающихся на русском и английском языке в медицинских высших учебных заведениях.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на очевидную актуальность проблемы обучения будущих специалистов в сфере безопасности и охраны труда, анализ учебно-методической литературы по безопасности жизнедеятельности (БЖД) на английском языке, подготовленной российскими авторами для иностранных обучающихся, свидетельствует о дефиците учебных и методических материалов. В большинстве случаев пособия строятся по принципу формального лексического перевода русскоязычных учебников, при этом не осуществляется терминологическая адаптация в русле международной практики Occupational Safety and Health (OSH) [11; 12]. Такой подход не позволяет достичь главной цели организации практической подготовки – сформировать у иностранных студентов понятийный аппарат, адекватный как профессиональной среде, так и академической традиции их стран.

Одним из наиболее фундаментальных терминологических противоречий между русскоязычной традицией дисциплин, ассоциированных с безопасностью и охраной труда, и англоязычной практикой в области безопасности является способ концептуализации самого понятия «безопасность» [2]. В русском языке это слово является единым, универсальным и

контекстно-нейтральным. Принято говорить о «пожарной безопасности», «безопасности труда», «информационной безопасности», используя один и тот же термин. В английском же языке, существует два самостоятельных термина *«safety»* и *«security»*, которые, хотя и связаны между собой, имеют принципиально разные определения, цели и механизмы реализации.

Анализ научной литературы и нормативных документов позволяет выделить основополагающий критерий разграничения понятий «*safety*» и *«security»*, который большинство исследователей признают центральным, а именно характер источника угрозы: преднамеренный или непреднамеренный [14]. Основные различия понятий представлены в таблице ниже.

В ГОСТ 12.0.002-2014 указывается, что «… в английском языке обеспечение социальных аспектов безопасности личности, государства и общества называется *security*, а обеспечение технических аспектов безопасности материального мира, в том числе безопасности труда и безопасности производства – *safety*. Мероприятия *safety* направлены на защиту человека от травм и имущественного комплекса производства – от аварий» [4]. В то же время большинство русскоязычных законодательных документов определяют понятие «безопасность» формально как состояние защищенности от угроз любого характера, как внешних, так и внутренних, как случайных, так и имеющих целенаправленный, умышленный характер. Таким образом, в русском языке единый термин «безопасность» покрывает обе английские семантические области.

Таблица 1

Основные различия понятий «*safety*» и *«security»*

Русский термин	Английский эквивалент	Значение	Цель мероприятий
Безопасность (как отсутствие непреднамеренного вреда)	**Safety** Примеры: *fire safety, occupational safety*	Состояние защищенности от угроз, возникающих непреднамеренно (*accidental, unintentional threats*). К таким угрозам относятся природные факторы, технические сбои, ошибки оператора, человеческий фактор.	Защита людей, оборудования и окружающей среды от вреда, причиненного случайными, не имеющими злого умысла событиями
Безопасность (как защита от преднамеренных посягательств)	**Security** Примеры: *plant security, cybersecurity*	Состояние защищенности от угроз, имеющих умышленный, злонамеренный характер (*deliberate, intentional threats*). К таким угрозам относятся, терроризм, мошенничество, кражи, несанкционированный доступ, кибератаки.	Защита людей, систем и данных от манипуляций, несанкционированного доступа или умышленного причинения вреда

Отметим, что проблема различения понятий «безопасность/safety/security» не является уникальной для пары языков «русский-английский». Схожие терминологические нюансы существуют и в других языках, причем смысловые различия достаточно значительны, и, более того, эти различия связаны с культурой [10]. Их нужно принимать во внимание во избежание недопонимания при межгосударственном и межпрофессиональном общении.

С методической точки зрения преподавателям дисциплин в сфере безопасности и охраны труда стоит учитывать приводимые моменты. Так, например, при работе с индийскими студентами, для которых английский язык является языком обучения (но не родным), необходимо не просто ввести термины *«safety»* и *«security»*, но и рассматривать их в отдельных темах или, по крайней мере, в четко разделенных подразделах в рамках одной темы. Например, тема «Пожарная безопасность» должна называться «*Fire safety»* (но не «*Fire security»*). Тогда как тему «Антитеррористическая защищенность» лучше перевести как «*Security measures against terrorism*». Такой подход соответствует международной практике и готовит студентов к работе с англоязычной документацией и нормативными актами. Кроме того, индийским студентам следует объяснить, что в русскоязычной традиции, а также в некоторых других языках эти два термина не разводятся. Это знание может быть полезно им для чтения российских источников и для понимания возможных терминологических несоответствий при работе в международных командах.

В то же время для русскоязычных студентов сохраняется единое понятие «безопасность» в соответствии с традицией российской школы БЖД. Однако в рамках вводной лекции может быть полезно дать студентам краткую справку о существовании двух различных английских терминов *«safety»* и *«security»*, и показать, как эти понятия соотносятся с разделами российского законодательства.

Еще одним примером различий между российской и англоязычной профессионально-образовательной традицией является преподавание раздела, связанного с охраной труда, безопасностью трудовой деятельности и воздействием факторов производственной среды. В отечественном курсе БЖД данная тема обычно формулируется как изучение неблагоприятных производственных факторов, а также условий труда, способных привести к травме, профессиональному заболеванию или снижению работоспособности.

Однако в рамках международной традиции действует другая понятийная система, отличная от российской школы БЖД. Сам термин «охрана труда» в дословном переводе «*labour protection»* в англоязычных странах почти не используется и для индийских студентов его лучше заменить на стандартный международный термин *Occupational Safety and Health* (OSH). Различаются не только термины, но и различные аспекты этих понятий. Так, в российской охране труда делается акцент на социальной защите работающих (компенсации, льготы, сокращенный день), тогда как гигиена труда и производственная санитария отходит на второй план. В рамках OSH ключевым компонентом системы является производственная санитария (*Industrial hygiene*), и делается значительный акцент на управлении производственными рисками (*risk management*).

Русский термин «условия труда» (совокупность факторов производственной среды и трудового процесса) также не имеет однозначного английского аналога. Буквальный перевод *«working conditions»* значительно более узок по объему. Для англоязычных студентов вводится термин *«working environment factors*», используемый в документах Международной организации труда (ILO). Этот термин наиболее близок по объему к русскому понятию.

Кроме того, в российской традиции дисциплин в сфере безопасности и охраны труда часто используется термин «неблагоприятные производственные факторы», которые по результирующему воздействию на организм работающего человека подразделяют на вредные, то есть факторы, которые могут привести к заболеванию (длительное воздействие) и опасные – факторы, приводящие к травме, в том числе смертельной (одномоментное воздействие). Однако в международной и англоязычной практике используется иная логика описания производственной безопасности, основанная на понятиях *hazard* и *risk* (опасность и риск). Центральным термином выступает *occupational hazard* – профессиональные

опасности рабочей среды, то есть источники потенциального вреда здоровью работника. Поэтому в англоязычных учебно-методических материалах (УМК) для индийских студентов стоит отказаться от прямого перевода «*dangerous factors / harmful factors*», так как эти кальки не используются в международной практике. Тему «Неблагоприятные факторы производственной среды» следует сформулировать как *«Occupational hazards and their classification*». Понятие «травма» (как результат воздействия опасного фактора) вводится через конструкцию *acute occupational injury*, а «профессиональное заболевание» (как результат воздействия вредного фактора) – через *chronic occupational disease*. При этом структурно программа сохраняет тот же объем часов и ту же логику, сначала изучаются источники опасности, затем их воздействие и меры защиты.

Как правило, в рамках российского курса БЖД обучающиеся рассматривают четыре группы вредных и опасных факторов, которые по характеру своего происхождения делят на физические, химические, биологические и психофизиологические [3]. Международная организация труда (ILO) и международные руководства по охране труда выделяют, как правило, пять категорий *occupational hazards* (производственных опасностей): физические, химические, биологические, эргономические, психосоциальные [13].

Очевидно, в обеих системах классификации производственных опасностей (российской и международной) в качестве базовых выделяются физические, химические и биологические факторы, которые рассматриваются как универсальные источники профессионального риска. Вместе с тем между российской и англоязычной моделями существуют определенные различия, связанные прежде всего с современными приоритетами охраны труда. В российской системе значительная часть нагрузок, связанных с организацией труда и функциональным состоянием работника, объединяется в широкую категорию психофизиологических факторов, куда включаются переутомление, эмоциональное напряжение, монотонность труда, высокая ответственность и стресс. В международной практике данная группа, как правило, разделяется на две самостоятельные категории: *ergonomic hazards* и *psychosocial hazards*. К эргономическим рискам относят неудобную рабочую позу, повторяющиеся движения, перемещение тяжестей, нерациональную организацию рабочего места, длительную статическую нагрузку. Психосоциальные риски включают профессиональное выгорание, хронический стресс, высокую длительность рабочего дня, эмоциональное перенапряжение и неблагоприятный психологический климат в коллективе.

Особое значение выделение эргономических рисков имеет для подготовки студентов медицинских специальностей. Для будущих врачей, стоматологов, хирургов, лабораторных работников и среднего медицинского персонала характерны длительная работа в вынужденной позе, точные повторяющиеся движения кистей, перемещение пациентов и высокая статическая нагрузка. В международной системе такие факторы рассматриваются как самостоятельный значимый блок профессиональных опасностей, тогда как в российской программе они включаются в общую группу тяжести и напряженности труда. В связи с этим при преподавании дисциплины иностранным студентам целесообразно не ограничиваться буквальным переводом российской классификации производственных опасностей, а использовать понятийную систему, востребованную в международной медицинской практике [15].

Дополнительной особенностью преподавания дисциплины иностранным студентам из Индии является тесная связь содержания курса «Безопасность жизнедеятельности» с национальной системой профессиональной аккредитации выпускников медицинских вузов. Ряд тем, традиционно входящих в российскую программу БЖД, в том числе «Охрана труда», «Безопасность в чрезвычайных ситуациях» и «Влияние факторов окружающей среды на здоровье», соотносятся с разделом *Community Medicine / Preventive and Social Medicine* экзаменов FMGE и NExT, успешная сдача которых необходима для допуска к медицинской практике в Индии. В частности, речь идет о таких тематических блоках, как *Occupational Health*, *Environmental Health* и *Disaster Management*.

Таким образом, преподавание профессионально ориентированных дисциплин в поликультурной и билингвальной образовательной среде сопряжено с трудностями, выходящими далеко за рамки собственно предметного содержания [5]. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности», занимающая обязательное место в учебных планах большинства направлений подготовки в российских вузах, представляет собой показательный пример такой сложности [7-9]. Содержание дисциплины, ее понятийный аппарат и нормативная база глубоко укоренены в российской системе стандартов (ГОСТы, СанПиНы, трудовое законодательство), которые существенно отличаются от международных понятий и стандартов в области безопасности.

В связи с этим при работе с двумя независимыми группами обучающихся – русскоязычными студентами (обучение на русском языке по российской образовательной программе) и студентами из Индии (обучение на английском языке) – перед преподавателем встает сложная задача: как сохранить структурное и содержательное единство учебного курса, если понятийные аппараты, лежащие в основе русскоязычной и англоязычной традиций в области безопасности, существенно различаются.

Наш пятилетний опыт подготовки иностранных студентов Медицинской академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского в сфере безопасности и охраны труда позволяет сделать ряд практических рекомендаций. Данные рекомендации обобщены и подготовлены к изданию, использованы в обучении более 1800 студентов из дальнего зарубежья, преимущественно из Индии, обучающихся на английском языке.

При разработке УМК дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для индийских студентов следует учитывать следующие принципиальные вводные. Во-первых, содержание курса должно сохранять структурное соответствие программе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», реализуемой для русскоязычных студентов, включая единый перечень тем, их основное содержание и формируемые компетенции. Во-вторых, учебные материалы должны быть понятными, профессионально релевантными и ориентированными на обучающихся, планирующих дальнейшую деятельность в системе здравоохранения Индии либо в международной профессиональной среде. В-третьих, англоязычный учебно-методический комплекс не должен представлять собой дословный перевод русскоязычных материалов, а требует содержательной адаптации терминологии и профессионального контекста в соответствии с англоязычной образовательной и профессиональной традицией.

Выводы. Уточнение понятийного аппарата в сфере безопасности и охраны труда является своевременной и актуальной задачей как составляющая профессионального образования будущих специалистов в целом, так и в вопросе релевантности используемых понятий и терминов для освоения иностранными студентами. Консолидация профессионального сообщества на принципах «общего языка безопасности» в настоящее время становится крайне востребованной как на этапе подготовки будущих специалистов, так и в дальнейшей деятельности.

В связи с вышесказанным, при преподавании дисциплин по безопасности иностранным студентам целесообразно использовать не русскую кальку, а адаптированную англоязычную профессиональную терминологию, понятную в контексте индийского медицинского образования и международной практики. Такая стратегия позволяет преподавателю сохранить содержание российской образовательной программы, при этом облегчая усвоение материала, повышая академическую успеваемость и делая курс непосредственно значимым для дальнейшей профессиональной карьеры

выпускников.

Перспективы дальнейших исследований нацелены на обоснование, разработку и экспериментальную проверку теоретического и методического сопровождения профессиональной подготовки будущих медиков в сфере безопасности. Работа выполнена в рамках НИР «Теоретические и методические основы практико-ориентированной подготовки будущих специалистов к безопасной профессиональной деятельности» в соответствии с планом Института «Таврическая академия» ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Литература:

1. Бек, У. Общество риска: на пути к другому модерну / У. Бек; пер.д с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. – Москва: Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.

2. Вековищева, С.Н. Фреймовое моделирование терминологии безопасности жизнедеятельности в английском и русском языках / С.Н. Вековищева, Е.М. Приорова, Е.П. Савченко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2017. – Т. 8. – № 1. – С. 206-218

3. ГОСТ 12.0.003-2015. Система стандартов безопасности труда. Опасные и вредные производственные факторы. Классификация. – URL: https://docs.cntd.ru/document/1200136071 (дата обращения: 14.04.2026)

4. ГОСТ 12.0.002-2014. Система стандартов безопасности труда (ССБТ). Термины и определения. – URL: https://docs.cntd.ru/document/1200125989 (дата обращения: 14.04.2026)

5. Егорова, Ю.В. Некоторые аспекты преподавания безопасности жизнедеятельности иностранным студентам / Ю.В. Егорова // Инновационная наука. – 2015. – № 11-2. – С. 193-195

6. Ефимова, В.М. Формирование риск-ориентированного мышления у будущих специалистов как психолого-педагогическая проблема / В.М. Ефимова, А.А. Георгиади // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 97-100

7. Крепша, Н.В. Активные методы повышения профессиональной компетенции иностранных студентов в предметной области (на примере дисциплины «Безопасность жизнедеятельности») / Н.В. Крепша // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – 190 с.

8. Неделяева, А.В. Использование новых педагогических технологий при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для иностранных студентов / А.В. Неделяева, Н.Н. Шеромова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – 373 с.

9. Новые образовательные технологии в обучении иностранных студентов на кафедре безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф / И.М. Чиж, М.М. Авхименко, В.А. Шаповалова, Е.Ю. Лемещенко // Медицина катастроф. – 2013. – № 4(84). – С. 55-57

10. Смирнова, А.Г. Сравнительный анализ ассоциативных полей «безопасность» и «Sicherheit» в репрезентации носителей русского и немецкого языков / А.Г. Смирнова, Г.С. Климова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2022. – Т. 24. – № 6. – С. 744-751

11. Levchuk, I.P. Life Safety in Medicine: textbook / I.P. Levchuk, A.P. Nazarov, M.V. Kostyuchenko. – Moscow: GEOTAR-Media, 2021. – 112 p.

12. Life safety: учебное пособие / K.E. Pankin, A.V. Khizov, O.G. Udalova [et al.]. – Саратов: Вавиловский университет, 2019. – 122 с.

13. Occupational Safety and Health Statistics (OSH database) // Международная организация труда. – URL: https://ilostat.ilo.org/methods/concepts-and-definitions/description-occupational-safety-and-health-statistics/ (дата обращения: 14.04.2026)

14. Piètre-Cambacédès, L. The SEMA referential framework: Avoiding ambiguities in the terms «security» and «safety» / L. Piètre-Cambacédès, C. Chaudet // International Journal of Critical Infrastructure Protection. – 2010. – № 3. – P. 55-66.

15. World Health Organization. Glossary of health emergency and disaster risk management terminology // Всемирная организация здравоохранения. – URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240003699 (дата обращения: 14.04.2026)

Педагогика

УДК 372.4

кандидат экономических наук, доцент Мардар Диана Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Осипенко София Дмитриевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИКА ДОСТОИНСТВА КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Авторы рассматривают педагогику достоинства как фундаментальную основу профессионального мастерства учителей начальных классов. В статье показана связь между уровнем педагогических компетенций и психологической безопасностью в школе. Выделены три составляющих подготовки учителя начальных классов: психолого-педагогическая грамотность, коммуникативная культура и владение современными методиками. Доказано, что недостаток базовых компетенций ведёт к росту конфликтов и снижению учебной мотивации. Авторы прослеживают, как меняется роль учителя при внедрении педагогики достоинства. Обоснована необходимость перехода от авторитарных практик к диалоговым формам работы. В качестве духовно-нравственной основы образования рассматривается триада: сопереживание, содействие, со радование. Показана стратегическая роль психологической безопасности для развития познавательного потенциала учеников. Авторы доказывают неправомерность смещения роли образования в сторону оказания услуг. Статья может быть полезна для совершенствования подготовки педагогов начальной школы.

Ключевые слова: педагогика достоинства, психологическая безопасность, профессиональное мастерство учителя, начальная школа, образовательная среда, педагогическое взаимодействие.

Annotation. The authors consider the pedagogy of dignity as a fundamental basis for the professional mastery of primary school teachers. The article demonstrates a relationship between the level of pedagogical competencies and psychological safety at school. Three components of primary teacher training are identified: psychological and pedagogical literacy, communicative culture, and

proficiency in modern teaching methods. It is shown that a deficit in basic competencies leads to an increase in conflicts and a decline in learning motivation. The authors trace how the teacher's role changes with the implementation of the pedagogy of dignity. The necessity of shifting from authoritarian practices to dialogic forms of interaction is substantiated. A triad of empathy, assistance, and co-joy is examined as the spiritual and moral foundation of the educational process. The strategic importance of psychological safety for developing students' cognitive potential is demonstrated. The authors argue against the unjustified shifting of the role of education towards the provision of services. The article may be useful for improving the training of primary school teachers.

Key words: pedagogy of dignity, psychological safety, teacher professionalism, primary school, educational environment, pedagogical interaction.

Введение. Актуальность исследования профессионального мастерства учителя начальных классов обусловлена его ключевой ролью в формировании образовательной траектории ребенка. Начальная школа является критически важным этапом, закладывающим не только предметные знания, но и отношение к учебе в целом. В этой связи возникает вопрос о том, каким образом дефицит конкретных педагогических компетенций воздействует на взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса и на конечные учебные достижения.

Теоретической основой исследования выступают положения педагогики достоинства, находящие свое нормативное выражение в принципах государственной политики в области образования. В частности, Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает в качестве базового принцип «гуманистического характера образования, приоритета жизни и здоровья человека, прав и свобод личности» (статья 3) [13]. Данная законодательная норма создает правовое поле для построения образовательного процесса как пространства встречи свободных личностей, что является концептуальным ядром педагогики сотрудничества. В педагогической интерпретации эта норма означает признание ученика и учителя равноправными участниками образовательного диалога.

Изложение основного материала статьи. Фундаментом эффективной деятельности педагога выступает интеграция нескольких взаимосвязанных компетенций. Первая составляющая представлена психолого-педагогической подготовкой. Она даёт учителю понимание возрастных особенностей и умение строить обучение, учитывая эти особенности. Второй компонент составляет коммуникативная культура. Он включает способность к эмпатии и навык конструктивного диалога с детьми и с родителями. Третья составляющая заключается во владении учителем современными методиками и умении строить индивидуальные образовательные маршруты, направленные на поддержание познавательного интереса каждого ученика.

Г.З. Ефимова в своем исследовании 2025 года на данных 2120 преподавателей показала, что дефицит профессиональных компетенций испытывают около четверти педагогов, причем чаще всего это касается именно методических и коммуникативных навыков [6]. Применительно к нашему исследованию это означает, что учитель, не способный распознать причины поведения ребенка и не владеющий диалоговыми техниками, действует вслепую; его методический арсенал беден, уроки однотипны, а непонимание с учениками перерастает в устойчивую напряженность, что в совокупности снижает результативность педагогической работы. На практике это выражается в том, что учитель, избегающий открытого диалога с родителями и выбирающий оборонительную или обвинительную позицию, разрушает партнёрство, переводя его в деструктивное русло. Аналогичным образом строится и общение с учениками, когда поддерживающая функция диалога уступает место авторитарному давлению либо взаимному отчуждению. Конфликт в обоих случаях выступает не случайностью, а прямым следствием педагогической некомпетентности.

Далее включается механизм снижения мотивации и успеваемости. Постоянный стресс, вызванный психологическим дискомфортом и отсутствием позитивного подкрепления, подавляет познавательный интерес. Учебная деятельность утрачивает личностный смысл, перестаёт приносить положительные эмоции и начинает восприниматься ребёнком как принуждение. Снижение мотивации закономерно ведёт к ухудшению академических результатов, а низкие оценки провоцируют новые конфликты. Исходная причина – несформированность профессиональных компетенций – не только не устраняется, но и закрепляется как системообразующий фактор, воспроизводящий описанный круг.

Под педагогикой достоинства в данном исследовании понимается такой тип педагогического взаимодействия, при котором признание самоценности ребёнка предшествует любым требованиям к его учебным достижениям. Педагогика достоинства базируется на принятии безусловной ценности ребёнка, где уважение и признание чувства собственного достоинства не зависят от успеваемости. Учитель видит в ученике не объект приложения усилий, а целостную личность, а из этого понимания уже складывается безопасная среда. Безопасность здесь определяется уверенностью ребёнка, что его не накажут за совершенную ошибку. Если педагог демонстрирует уважение к мнению ученика, признаёт значимость его переживаний и соблюдает личные границы, в коллективе формируется доверительная атмосфера, которая является необходимым условием для результативного и психологически комфортного обучения.

Создание психологически безопасной образовательной среды, основанной на принципах педагогики достоинства, соответствует не только современным научным подходам, но и нормативным требованиям. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования включает в число ключевых требований создание условий для «социально-личностного, познавательного, художественно-эстетического и физического развития» обучающихся, что невозможно без обеспечения атмосферы взаимного уважения и признания уникальности каждого ребенка [12]. Таким образом, реализация рассматриваемого подхода отвечает стратегическим запросам современной образовательной политики. Социально-личностное развитие ребёнка невозможно без осознания принятия и уважения со стороны учителя, что прямо вытекает из принципов педагогики достоинства.

Психологическая безопасность в данном контексте означает, что ребёнок может ошибиться, не опасаясь унижения. В таких условиях познавательная активность не подавляется защитными механизмами. Ресурсы внимания и мышления направляются не на совладание со страхом, а на понимание материала.

Постепенно психологический комфорт перестаёт быть фоновым условием. Он становится фактором, формирующим отношение к обучению. Ребёнок, который в школе чувствует себя в безопасности, бессознательно связывает это состояние с процессом познания. Возникает положительная установка: школа ассоциируется с переживанием компетентности и принадлежности к группе, а не с риском неудачи.

Из этого следует, что поддержание психологической безопасности не является вспомогательной задачей, а представляет собой базовое условие функционирования образовательной системы, без которого невозможно добиться ни внутренней учебной мотивации, ни устойчивых академических результатов.

В условиях такой безопасности профессиональные функции учителя реализуются наиболее полно. Как воспитатель, он отказывается от тактики стыда и манипуляций, апеллируя к внутреннему чувству справедливости и уважению к достоинству других. Нравственные нормы усваиваются ребенком не из страха, а через осознание себя уважаемым членом сообщества. В роли источника знаний педагог переосмысливает сам подход к ошибке: она становится не поводом для отрицательной оценки, а ценным диагностическим материалом, позволяющим понять ход мысли ученика.

Из сказанного следует, что профессиональное мастерство учителя начальных классов не исчерпывается лишь методической грамотностью. Центральным место занимает гуманистическая позиция, базирующаяся на принципах педагогики достоинства. В современном дискурсе образование нередко описывают в терминах рыночных отношений, сводя к оказанию услуг. Но такой подход обнаруживает свою несостоятельность при обращении к наследию отечественных педагогов-гуманистов – С.Л. Соловейчика, Ш.А. Амонашвили. Разработанная ими педагогика сотрудничества раскрывает обучение как личностный процесс со-бытия взрослого и ребёнка. Так, Ш.А. Амонашвили настаивал на том, что «педагогический процесс должен строиться не на давлении, а на уважении к личности ребёнка» [2]. С.Л. Соловейчик, в свою очередь, определял педагогику сотрудничества как «встречу двух свободных людей, каждый из которых важен сам по себе» [10].

Фундамент этой концепции составляет триада: сопереживание, содействие, со-радование. Сопереживание позволяет учителю разделить с учеником эмоциональное напряжение познания. Содействие превращает урок в совместный поиск. Со-радование становится кульминацией, искренней общей радостью за успех, воспринимаемый как общая победа.

Рассмотрим, как это выглядит на практике. В классе, где принята педагогика сотрудничества, учитель не ставит «двойку» за ошибку в решении. Вместо этого он говорит: «Ты рискнул, и это хорошо. Давай теперь тихонько пройдём по твоему рассуждению и увидим, где оно свернуло не туда». Ребёнок перестаёт бояться и пытается снова. Или, при изучении темы «Состав числа» учитель не даёт таблицу для заучивания, а предлагает двум ученикам найти все способы получить число 8, работая в паре. Один перебирает варианты, другой проверяет, в этой ситуации они не конкурируют, а дополняют работу друг друга.

Учителю можно рекомендовать заменить оценочные суждения («неправильно», «плохо») на описательные («здесь ты пропустил шаг», «давай проверим это место»). Предлагать задания, для которых нет единственного правильного ответа («Придумай три конца для этой истории», «Найди два способа решить задачу»). Включать детей в оценку работы друг друга, но мягко направлять: «Что тебе помогло в решении Пети? Что бы ты сделал иначе?». Аналогично строится и работа с родителями. Вместо фразы «Ваш ребёнок не справляется с программой» учитель говорит: «Давайте вместе посмотрим, на каких этапах у него возникают трудности, и подумаем, как мы можем ему помочь». Родитель перестаёт защищаться и становится союзником.

Педагогика сотрудничества возвращает образованию его изначальный смысл, когда образование – это пространство взаимодействия двух свободных личностей, где и учитель, и ученик выступают равноправными участниками диалога, обогащающими друг друга. Педагогика достоинства, в свою очередь, определяет качество образовательной среды и эффективность профессиональной деятельности учителя начальных классов. Создание психологически безопасного пространства, основанного на безусловном принятии, позволяет раскрыть познавательный потенциал учащихся. В таких условиях учебные ошибки естественно интегрируются в процесс развития как инструмент педагогической диагностики.

Переход к педагогике достоинства требует от учителя начальных классов не столько освоения новых методических приёмов, сколько перестройки профессиональной позиции. Эта перестройка заключается в замене трансляционной модели обучения (учитель передаёт готовое знание) на модель организации ситуаций, в которых ученик самостоятельно совершает познавательное открытие. Как показано в исследовании Е.В. Коротаевой такая замена невозможна без отказа от манипулятивных практик и без формирования диалоговых форм взаимодействия, основанных на взаимном уважении [7]. Эмпирическое подтверждение значимости рефлексии для педагогической деятельности представлено в работе Г.З. Ефимовой [6], где показано, что учителя, практикующие систематический анализ своих действий (ведение дневника наблюдений, аудио- и видеозапись уроков), демонстрируют в 2,3 раза более низкий уровень конфликтности с учащимися по сравнению с теми, кто не использует данные инструменты.

Вторым компонентом профессиональной трансформации выступает эмоциональный интеллект. Д. Гоулман [5] определяет его как способность распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, а также управлять ими. Применительно к педагогической деятельности это означает, что учитель должен уметь отличать состояние тревоги или обиды ученика от простой невнимательности и выбирать адекватный способ реагирования. В исследовании Е.А. Сорокоумовой [11] показано, что учителя с высоким уровнем эмоционального интеллекта на 65% реже прибегают к авторитарным реакциям (окрик, публичное порицание) и на 78% чаще используют поддерживающие коммуникативные стратегии (активное слушание, пауза перед реакцией, вопрос о состоянии ученика). Например, вместо фразы «Не отвлекайся!», которая может оказаться неадекватной, если ребёнок действительно испытывает трудности, учитель спрашивает: «Я вижу, тебе трудно. Что происходит?».

Значительным ресурсом профессионального развития выступает коллаборативное обучение. Согласно положению Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, высшие психические функции формируются в совместной деятельности с более компетентным партнёром [4]. В контексте повышения квалификации учителей взаимные посещения уроков, супервизии со школьным психологом и участие в профессиональных сообществах дают учителю возможность получить содержательную обратную связь. Данные Р.О. Агавеляна свидетельствуют, что учителя, участвующие в регулярных профессиональных обсуждениях (не реже двух раз в месяц), на 57% быстрее выявляют собственные профессиональные дефициты и на 43% успешнее их компенсируют по сравнению с теми, кто работает изолированно. Формат обсуждения при этом имеет значение: конструктивной является не оценочная обратная связь («Вы сделали неправильно»), а описательная («Я заметил, что после твоего вопроса три ученика перестали слушать. Как ты думаешь, почему?») [1].

Для повседневного самоконтроля эффективным инструментом служит персональный чек-лист. В работе Т.Н. Плескань предложен перечень из пяти диагностических вопросов, которые учитель может задавать себе ежедневно: фиксировалось ли сегодня действие, способное унизить достоинство ребёнка; практиковалось ли слушание ученика без перебивания; было ли совершено хотя бы одно действие, направленное на создание ситуации успеха для конкретного учащегося. Апробация данного чек-листа в трёх школах Московской области (n=47 учителей) показала, что его регулярное использование (в течение двух месяцев) снижает частоту конфликтных ситуаций в среднем на 34% [8].

Дополнительным источником данных служат регулярные анонимные опросы учащихся. Дети способны точно фиксировать нарушения психологических границ, не называя при этом имён обидчиков. Как показано в исследовании Н.Е. Серебровской, включение в опросный лист двух вопросов («Что тебе понравилось на этой неделе?», «Что тебя огорчило или расстроило?») даёт учителю информацию, которую невозможно получить никаким другим способом [9].

Завершающим элементом системы выступает работа с профессиональной идентичностью. Изучение классических трудов по гуманистической педагогике (С.Л. Соловейчик, Ш.А. Амонашвили, Я. Корчак) и осмысление собственного опыта в их контексте формируют устойчивую личностную позицию. В отличие от ситуативных методических решений, такая позиция не требует внешнего контроля. Данные лонгитюдного наблюдения (Г.Э. Ефимова, 2025) свидетельствуют: учителя, прошедшие программу, включающую изучение гуманистической педагогики в сочетании с рефлексивными практиками, сохраняют приверженность принципам педагогики достоинства на протяжении не менее трёх лет после завершения обучения, в то время как у учителей, получавших только методические рекомендации, уровень соблюдения данных

принципов снижается на 60% уже через шесть месяцев [6].

Системное применение перечисленных методов (профессиональная рефлексия, развитие эмоционального интеллекта, коллаборативное обучение, инструменты самоконтроля, работа с профессиональной идентичностью) позволяет учителю не только освоить новые компетенции, но и пройти внутреннюю трансформацию. Без этой трансформации последовательная реализация педагогики достоинства в ежедневном общении с младшими школьниками остаётся декларацией, не подкреплённой реальными действиями. Данный вывод подтверждается результатами исследования Г.Э. Ефимовой: среди учителей, декларирующих приверженность гуманистическим ценностям, но не использующих системных инструментов самоконтроля и рефлексии, фактическое соблюдение принципов педагогики достоинства в повседневной практике не превышает 18% [6].

Выводы. Таким образом, профессиональное развитие учителя начальных классов должно быть ориентировано на гуманистические ценности как на системообразующий фактор. Признание безусловной ценности ребёнка выступает не формальным требованием, а центральным элементом профессиональной деятельности, обеспеченным конкретными инструментами диагностики и коррекции. Данный подход создаёт условия для достижения не только предметных образовательных результатов (подтверждено данными об успеваемости учащихся), но и личностного благополучия школьников (подтверждено показателями психологической безопасности и снижением конфликтности). На начальной ступени обучения, где закладывается отношение ребёнка к учению как таковому, указанный подход приобретает стратегическое значение.

Литература:

1. Агавелян, Р.О. Коллаборативное обучение педагогов: опыт внедрения и оценка эффективности / Р.О. Агавелян // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 3. – URL: https://science-education.ru (дата обращения: 31.04.2026)

2. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети!: пособие для учителя / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Просвещение, 1988. – 208 с. – ISBN 5-09-001514-7

3. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 142 с.

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

5. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. – Москва: АСТ, 2019. – 478 с.

6. Ефимова, Г.З. Компетентностный профиль преподавателя в фокусе социологии управления: дефициты и эффективность программ академического развития / Г.З. Ефимова // Социологическая наука и социальная практика. – 2025. – Т. 13. – № 4. – С. 34-58

7. Коротаева, Е.В. Психологическая безопасность образовательной среды: диагностика и условия формирования / Е.В. Коротаева. – Москва: Юрайт, 2023. – 312 с.

8. Плескань, Т.Н. Чек-лист самооценки учителя как инструмент профилактики конфликтов в начальной школе / Т.Н. Плескань // Начальное образование. – 2025. – № 1. – С. 22-36

9. Серебровская, Н.Е. Анонимные опросы учащихся как метод оценки психологической безопасности / Н.Е. Серебровская // Школьный психолог. – 2024. – № 5. – С. 12-19

10. Соловейчик, С.Л. Последняя книга: педагогические сочинения / С.Л. Соловейчик. – Москва: Первое сентября, 2009. – 312 с.

11. Сорокоумова, Е.А. Эмоциональный интеллект педагога как фактор профилактики профессионального выгорания / Е.А. Сорокоумова // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 2. – С. 45-61

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286.

13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.04.2026)

Педагогика

УДК 372. 881.111

старший преподаватель Мельникова Ольга Константиновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ: МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме преодоления трудностей при работе с аутентичными англоязычными текстами в процессе профессиональной подготовки студентов-международников. Отмечается, что подход, основанный на последовательном переводе и пересказе, не позволяет будущим специалистам работать с профессионально значимыми аутентичными текстами. Актуальность исследования обусловлена требованиями ФГОС, предполагающими развитие у студентов критического мышления и межкультурного взаимодействия. Эмпирической базой работы стал анализ учебной деятельности студентов 2-3 курсов, позволивший выделить системные трудности лексического, грамматического и жанрового характера. Отдельно анализируются проблемы, связанные с непониманием межкультурных различий и особенностей иноязычного дискурса. Обосновывается необходимость выхода за рамки чисто лингвистического подхода к тексту и включения аналитических и проектных стратегий. В качестве эффективного инструмента предлагается обучение критическому чтению и межкультурному комментированию. Эффективность предлагаемого подхода демонстрируется на примере блока занятий, в рамках которого студенты последовательно проходят этапы от активизации фоновых знаний до выполнения проектных заданий. Особое внимание уделяется критериям отбора аутентичных материалов в зависимости от уровня владения языком (B2 или C1-C2). Делается вывод о том, что интеграция аналитических и проектных стратегий в традиционную структуру работы с текстом позволяет системно преодолевать комплексные трудности и моделировать реальную профессиональную коммуникацию.

Ключевые слова: аутентичные тексты, студенты-международники, методические стратегии, критическое мышление, проектное обучение, английский для специальных целей.

Annotation. The article addresses the challenges of working with authentic English-language texts during the professional training of international relations students. It is noted that the traditional approach, based on consecutive translation and paraphrasing, fails to equip future specialists with the skills necessary to handle professionally significant authentic materials. The relevance of the study is driven by Federal State Educational Standard (FSES) requirements, which emphasize the development of critical thinking and intercultural interaction. The empirical basis of the research is an analysis of the learning activities of 2nd and 3rd-year students,

which identified systemic difficulties of lexical, grammatical, and genre-related nature. Specifically, the study analyzes problems stemming from a lack of understanding of intercultural differences and the nuances of foreign-language discourse. The paper justifies the need to move beyond a purely linguistic approach to text, incorporating analytical and project-based methods. Teaching critical reading and intercultural commentary is suggested as an effective tool. The efficiency of the proposed approach is demonstrated through a module where students progress through stages ranging from activating background knowledge to completing project tasks. Special attention is paid to the criteria for selecting authentic materials based on proficiency levels (B2 or C1-C2). The study concludes that integrating analytical and project strategies into the traditional text-work framework allows for a systemic overcoming of complex difficulties and the modeling of real-world professional communication.
Key words: authentic texts, international relations students, methodological strategies, critical thinking, project-based learning, English for specific purposes (ESP).

Введение. Подготовка специалистов в области международных отношений требует свободного владения английским языком на уровне, позволяющем анализировать, интерпретировать и продуцировать профессионально значимые тексты. Особое место в этом перечне занимают аутентичные материалы, которые составляют нормативную и дискурсивную основу современной дипломатии, правозащитной деятельности и международного сотрудничества.

Согласно ФГОС ВО 3++ по направлению «Международные отношения» (уровень бакалавриата), в категорию приобретаемых универсальных компетенций входят системное и критическое мышление и межкультурное взаимодействие. Обязательной профессиональной компетенцией выпускников является способность «выделять, систематизировать и интерпретировать содержательно значимые эмпирические данные из потоков информации, а также смысловые конструкции в оригинальных текстах и источниках по профилю деятельности» [9, С. 6]. Развитый навык чтения требует «способности к интерпретации иноязычных текстов профессиональной направленности, которая должна быть сформирована у будущих международников» [8, С. 52].

Однако реальная практика обучения показывает значительный разрыв между общим владением английским языком (уровень B1–B2) и требованиями, предъявляемыми аутентичными текстами (уровень C1-C2 по шкале CEFR). Кроме того, применение традиционных приёмов в обучении навыкам критического осмысления и анализа текстов (чтение – перевод – пересказ) не соответствует реальным профессиональным задачам, требующим от будущего специалиста умения осуществлять межкультурную коммуникацию, выявлять скрытые смыслы и давать экспертную оценку информации.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью систематизации существующих методических подходов к преодолению трудностей работы с этими материалами.

В области обучения чтению иноязычных текстов накоплен значительный опыт (М.М. Конколь, А.А. Дедова, И.В. Прихода, А.Д. Лукашенко). Исследователи активно изучают вопросы использования аутентичных материалов в профессионально ориентированном обучении (Е.А. Самородова, Т.Р. Бардинская), а также методики формирования критического мышления (М.А. Гежа, Ю.В. Степанова). Особый интерес представляют работы, посвящённые межкультурному комментированию (А.В. Зыкова,), обучению реферированию (Е.А. Зимина), анализу медиатекстов (О.М. Золина, А.В. Ерёменко). Однако комплексного исследования, объединяющего различные методические стратегии преодоления трудностей при работе с аутентичными текстами в контексте профессиональной подготовки студентов-международников, до настоящего времени не проводилось.

Цель исследования – теоретически обосновать эффективность комплекса методических стратегий, направленных на преодоление трудностей при работе с аутентичными текстами у студентов-международников.

Изложение основного материала статьи. Работа с аутентичными текстами (публицистическими, новостными, юридическими, дипломатическими) является неотъемлемой частью профессиональной языковой подготовки студентов-международников, поскольку позволяют «приблизить образовательный процесс к реальной профессиональной практике» [3, С. 105]. Однако, изучение данных текстов сопряжено с рядом объективных трудностей. С одной стороны, они обусловлены спецификой данных текстов. С другой стороны, сложность работы с аутентичным материалом вызвана недостаточно сформированными у студентов навыками работы с информацией.

Анализ изученных исследований и опыта реального учебного процесса со студентами-международниками 2 и 3 курсов позволяет выделить несколько типов трудностей, возникающих при работе с аутентичными материалами.

1) Лексические трудности. Международный и политический дискурс характеризуется большим количеством специфических терминов, заимствованных слов и латинизмов, эвфемизмов, аббревиатур и сокращений и пр. По мнению Т.Р. Бардинской, «умение успешно преодолевать лексические трудности относится к наиболее важным задачам при изучении иностранного языка» [1, С. 17].

2) Грамматико-синтаксические трудности, обусловленные наличием в аутентичных текстах международной тематики сложных грамматико-синтаксических конструкций, таких как пассивные конструкций, номинализация, инверсия и пр.

3) Жанрово-композиционные особенности аутентичных текстов, усложняющие восприятие и понимание текстов международно-политического дискурса. Например, в дипломатических документам могут присутствовать архаичные формулы вежливости, отсутствие эмоциональной окраски, фиксированная структура документа. Научная статья отличается чёткой структурой IMRAD, аргументированностью, тезисной подачей аргументов, ссылками на предшествующие работы и теоретические концепции и пр.

4) Трудности, обусловленные межкультурными различиями, разницей менталитетов и правовых систем, которые студенты-международники часто не понимают в полной мере. Примерами могут быть противоречия в вопросах миграции, международных санкций, прав человека и др.

В связи с этим в научной литературе предлагается комплекс методических стратегий, направленных на преодоление указанных трудностей.

Одной из ведущих стратегий выступает обучение студентов навыкам критического чтения и анализа текста для выявления скрытой авторской позиции и манипулятивных приёмов. Как показано в исследовании О.М. Золиной, анализ заголовков, сопоставление разных источников по одной теме и формулирование собственной аргументированной позиции помогают студентам развивать критическое мышление и формируют у будущих международников профессиональную готовность к работе с необъективной информацией [5, С. 1148].

В работе А.В. Зыковой и Г.В. Сороковых обосновывается эффективность межкультурного комментирования как особого вида аналитической деятельности. Исследование посвящено феномену стереотипизации, преодоление которой позволяет студентам развивать эмпатию по отношению к иной лингвокультуре и «такие личностные характеристики будущего международника, как уважение своего народа и его культуры, а также народа и культуры других стран, толерантное сознание, креативность и критичность мышления, готовность к сотрудничеству» [6, С. 71].

Проблема неумения студентов выделять главное, структурировать информацию рассматривается в исследовании Е.А. Зиминой и Т.С. Лариной. Авторы предлагают использование «карты анализа текста» (тема, аргументы за/против,

вывод), перефразирование, которые помогают студентам эффективно справиться с лексическими и синтаксическими трудностями при работе с объёмными аутентичными материалами [4, С. 290].

В ряде публикаций (Ю.С. Бузуева, М.М. Конколь, О.М. Кочкина) акцентируется важность моделирования профессиональной среды. Кейс-метод (анализ конкретных ситуаций, например, реформа Совета Безопасности ООН) проекты и ролевые игры (например, международные переговоры) позволяют студентам преодолеть языковой барьер и страх ошибки, поскольку акцент смещается с лингвистической правильности на решение коммуникативной задачи [2, С. 9]. Кроме того, в работе М.М. Конколь и О.М. Кочкиной подчёркивается ценность метода профессионально-ориентированных проектов и портфолио, которые развивают навыки поиска, отбора и критического анализа аутентичных источников, а также формируют мягкие навыки [7, С. 38].

И.В. Прихода и Е.В. Живора подчеркивают необходимость правильного отбора аутентичных текстов в зависимости от языкового уровня студентов и учебных целей и задач [10, С. 242]. В работе Ю.В. Степановой описывается применение схемы анализа текста (от определения источника до формулирования имплицитно выраженных проблем) [11, С. 76]. Использование ментальных карт и таблиц для фиксации ключевых идей способствует структурированию информации и развитию навыков прогнозирования. По мнению А.А. Дедовой эффективность работы с аутентичными текстами определяется тщательным выбором текстов ограниченного объёма: «Для достижения максимальной эффективности рекомендуется тщательно отбирать терминологию и лексику, которая имеет высокую частотность употребления в профессиональной сфере студентов и будет востребована в их будущей практике» [3, С. 107].

Таким образом, на основе анализа литературы можно выделить следующие методические стратегии работы с аутентичными текстами:

1) предтекстовые стратегии (выбор текста, соответствующего уровню знаний студентов; активизация фоновых знаний; мозговой штурм по изучаемой теме; определение жанра и разбор структуры текста; введение базовой ключевой лексики по теме; выполнение заданий на общее понимание);

2) текстовые стратегии (вдумчивое чтение; составление плана, таблицы или ментальной карты; выделение объективной информации и субъективной оценки с опорой на лексико-грамматические особенности текста; перевод на русский язык и сравнение специальной лексики и формулировок; работа с гиперссылками и отсылками к другим источникам);

3) послетекстовые стратегии (упрощение грамматических конструкций; перефразирование и пересказ с сохранением юридической точности; формулирование своего мнения и сравнение его с авторским);

4) проектные стратегии (модель заседания; конференция; дебаты; разбор кейса; презентация; проектная работа).

Рассмотрим применение этих стратегий на примере темы UDHR (Всеобщая декларация прав человека). Продолжительность – 4 академических часа.

Занятие 1 (2 академических часа): предтекстовые и текстовые стратегии.

Этап 1. Предтекстовая работа.

1.Активизация фоновых знаний:

– обсуждение вопросов: «Что такое права человека?», «Какие международные документы о правах человека вы знаете?», «Почему UDHR важна для международного права?»;

– краткий исторический экскурс: принятие UDHR в 1948 году, роль Элеоноры Рузвельт и Рене Кассена.

2. Мозговой штурм: студенты в группах составляют список прав, которые, по их мнению, должны быть гарантированы каждому человеку, сравнивают списки и выявляют общие позиции.

3. Определение жанра и структуры: разбор структуры UDHR (преамбула, 30 статей, группировка по типам прав (гражданские, политические, экономические, социальные, культурные); анализ особенностей юридического текста (формальность, точность формулировок, отсутствие эмоциональной окраски).

4. Введение ключевой лексики:

– составление глоссария: dignity, equality, discrimination, torture, freedom of expression, right to education и т.д.;

– упражнения на соотнесение английских терминов с русскими эквивалентами.

Этап 2. Текстовая работа.

1. Вдумчивое чтение выбранных статей, выделение ключевых идей в каждой статье;

2. Составление таблицы «Права человека в UDHR» с указанием статьи, описываемого права, ключевых слов и примера реализации в современном мире.

3. Анализ лексико-грамматических особенностей (поиск и выделение модальных глаголов, пассивных конструкций и обсуждение их роли в юридическом тексте;

4. Перевод и сравнение формулировок (перевод 2-3 статей на русский язык, сравнение с официальным переводом ООН, обсуждение расхождений и причин их возникновения);

5. Работа с гиперссылками и отсылками (изучение связей UDHR с другими документами (Международный пакт о гражданских и политических правах, Европейская конвенция о защите прав человека);

Занятие 2 (2 академических часа): Послетекстовые и проектные стратегии

Этап 3. Послетекстовая работа.

1. Упрощение грамматических конструкций без потери смысла: (например, преобразование пассивного залога в активный);

2. Перефразирование и пересказ (пересказ содержания 3-4 статей своими словами с сохранением юридической точности);

3. Формулирование собственного мнения (дискуссия: «Насколько актуальны принципы UDHR сегодня?», «Есть ли права, которых не хватает в UDHR?»).

Этап 4. Проектная работа.

Презентация мини-проектов. Каждая группа выбирает одну статью UDHR и готовит презентацию (5-7 минут):

– исторический контекст появления права;

– примеры реализации в разных странах;

– современные вызовы и способы защиты;

– вопросы и обсуждение после каждой презентации.

Успешность реализации описанных стратегий во многом зависит от правильного отбора текстового материала. На основе анализа методической литературы и собственного опыта мы сформулировали следующие критерии в зависимости от уровня владения английским языком и этапа обучения. Так, на начальном этапе или со студентами с уровнем B2 целесообразно использовать адаптированные аутентичные тексты с четкой структурой и незначительным использованием терминологии. На продвинутом уровне используются разножанровые аутентичные тексты, которые не упрощаются, содержат сложную терминологию, создают культурологический контекст и побуждают к дискуссии.

На основе проведённого исследования сформулированы следующие рекомендации для преподавателей иностранного

языка, работающих со студентами-международниками.

1. При отборе текстов следует учитывать не только лингвистическую, но также культурологическую и идеологическую сложность материала.

2. Обучение реферированию необходимо на любом уровне. Для студентов уровня В2 обязательно составление таблиц, схем, ментальных карт.

3. Развитие критического мышления требует систематических упражнений на различение фактов и мнений, анализ заголовков, сопоставление источников.

4. Для повышения мотивации целесообразно включать в учебный процесс проектные задания и кейсы, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности.

Выводы. Трудности студентов-международников при работе с аутентичными англоязычными материалами по правам человека носят комплексный характер. Их преодоление требует выхода за рамки традиционного подхода к изучению английского языка, основанного на чтении, переводе и пересказе текстов. В этой связи наиболее эффективными методическими стратегиями является интегративное применение традиционной методики работы с текстом (предтекстовый-текстовый-послетекстовый этапы) с аналитическими и проектными заданиями. Предложенная модель работы с текстом позволяет системно выстроить обучение: от снятия первичных барьеров через аналитическую интерпретацию к продуктивной коммуникации, моделирующей реальные международно-правовые процедуры. Целесообразно создание банка аутентичных текстов с градацией по объему и сложности.

Литература:

1. Бардинская, Т.Р. Лексические трудности при работе над профессионально ориентированными текстами и возможные пути их преодоления / Т.Р. Бардинская, Е.В. Карцева, А.А. Флаксман // Kant. – 2018. – № 1(26). – С. 16-21

2. Бузуева, Ю.С. Использование технологии case-study в профессиональной языковой подготовке студентов-международников: из опыта работы / Ю.С. Бузуева, Н.А. Глазунова; науч. ред. О.Ю. Макарова, сост. Д.В. Горбунова // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 03 июня 2022 года). – Казань: Казанский государственный медицинский университет, 2022. – С. 5-15

3. Дедова, А.А. Использование аутентичных текстов при обучении иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации / А.А. Дедова // II Образцовские чтения: иностранные языки в профессиональном образовании: материалы II Международной научно-практической конференции (Москва, 26-28 марта 2025 года). – Москва: Академия базовой подготовки РУТ (МИИТ), 2025. – С. 104-108

4. Зимина, Е.А. Формирование навыка реферирования публицистических текстов у студентов-бакалавров неязыкового вуза / Е.А. Зимина, Т.С. Ларина // Концепт. – 2026. – № 1. – С. 288-303

5. Золина, О.М. Особенности работы с аутентичными текстами новостного и публицистического характера в профессиональной иноязычной подготовке студентов-международников / О.М. Золина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 11. – С. 1146-1152. – DOI: 10.30853/ped20220215

6. Зыкова, А.В. Обучение студентов-международников межкультурному комментированию / А.В. Зыкова, Г.В. Сороковых // Вестник ТГУ. – 2024. – № 1. – С. 57-74

7. Конколь, М.М. Анализ подходов к иноязычной подготовке специалистов-международников (на примере МГИМО МИД России) / М.М. Конколь, О.М. Кочкина // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 4. – С. 34-47

8. Лукашенко, А.Д. Профессионально ориентированное чтение как объект овладения студентами-международниками / А.Д. Лукашенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2024. – № 212. – С. 51-58. – DOI: 10.33910/1992-6464-2024-212-51-58

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2017 г. № 555 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020.

10. Прихода, И.В. Критерии отбора аутентичных текстов для формирования готовности будущих переводчиков к профессиональной деятельности / И.В. Прихода, Е.В. Живора // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 2. – С. 240-249

11. Степанова, Ю.В. Роль аналитического чтения в развитии коммуникативной компетенции студентов-международников / Ю.В. Степанова // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 3-4. – С. 74-77. – DOI: 10.18137/RNU.HET.22.03-04.P.074

УДК 372

кандидат географических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Метальникова Наталья Алексеевна
АНО ВО Московский международный университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Стрелкова Ольга Александровна
АНО ВО Московский международный университет (г. Москва)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЗАРУБЕЖНЫХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные методические подходы, применяющиеся повсеместно в международной практике. Проводится анализ их использования с точки зрения повышения мотивации и эффективности обучения иностранному языку на основе существующих научных исследований в области зарубежной лингводидактики. Авторы делают вывод о том, что применение комплексного подхода в обучении иностранному языку позволяет более эффективно достичь свободной иноязычной коммуникации. Коммуникативная методика обучения с реализацией различных компетенций в определенной социокультурной среде позволяет наиболее полно реализовать цель и задачи обучения иностранному языку с помощью использования аудиовизуальных средств, мультимедийных технологий и Интернет-ресурсов, реализации игровых, проектных и кейс-технологий. В настоящее время указанные подходы по-прежнему являются наиболее актуальными в лингводидактике и в той или иной степени направлены на повышение мотивации к эффективному обучению иноязычному общению.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, зарубежные методические подходы (методы), методика обучения, мотивация и эффективность обучения иностранному языку, лингводидактика.

Annotation. The article discusses current methodological approaches that are widely used in international practice. The analysis of their use is carried out from the point of view of increasing motivation and effectiveness of teaching a foreign language based on existing scientific research in the field of foreign linguodidactics. The authors conclude that the use of an integrated approach in teaching a foreign language makes it possible to achieve free foreign language communication more effectively. Communicative teaching methods with the implementation of various competencies in a specific socio-cultural environment make it possible to fully realize the purpose and objectives of teaching a foreign language through the use of audiovisual media, multimedia technologies and Internet resources, the implementation of game, project and case technologies. Currently, these approaches are still the most relevant in linguodidactics and are more or less aimed at increasing motivation for effective teaching of foreign language communication.

Key words: teaching a foreign language, foreign methodological approaches (methods), teaching methods, motivation and effectiveness of teaching a foreign language.

Введение. Практическое освоение иностранного языка в зарубежных методиках строится вокруг учебно-методического комплекса (УМК), оснащенного полным набором обучающего инструментария, практическими тестовыми комплектами аутентичного обучающего аудио- и видеоконтента, и учебного процесса, направленных на развитие и совершенствование как языковой, речевой и социокультурной компетенций. В лингводидактике подчеркивается важность их применения в практике обучения языкам, поскольку, по словам Е.Н. Солововой «они способствуют формированию общих коммуникативных навыков (компетенций) на любом уровне владения иностранным языком, включают все умения и навыки владения, как чтение, письмо, аудирование и говорение и одновременно предлагают последовательное, структурированное освоение учебного материала» [9].

В этой связи особую актуальность приобретает сравнительная характеристика освоения теоретических и практических аспектов современных зарубежных методических подходов, положенных в основу соответствующих УМК, с целью выбора наиболее эффективных для освоения иностранного языка в конкретной коммуникативной ситуации.

Эффективность применения таких подходов определяется качеством сформированных языковых навыков учащихся, их индивидуально-психологическими личностными особенностями, способностью анализировать информацию на основе критического мышления, самостоятельно ее применять в своей профессиональной деятельности. Именно это объясняет важность грамотного сочетания подхода и методик обучения иностранному языку. Кроме того, выбор способов обучения зависит от тенденций в обучении и развитии современной билингвальной (бикультурной) и полилингвальной (поликультурной) языковой личности. Динамичный характер языка, обусловленный его связью с развитием общества, наукой и культурой, предъявляет особые требования к его обучению, закономерно предполагает обновление подходов к его преподаванию [1]. Данная статья посвящена международной практике применения различных подходов к обучению английскому языку.

Изложение основного материала статьи. Согласно мнению представителей зарубежной лингводидактики, в системе обучения английскому языку во многих странах преобладает традиционный подход (Traditional approach), «предполагающий развитие устной коммуникации и бесперевoдного чтения, что, несомненно, требует глубокого и систематического погружения в фонетические, лексические и грамматические языковые контексты, отработку умений и навыков перевода, чтения, письменных навыков в процессе изучения иностранного языка» [5]. По мнению Н.М. Беленковой, в целом, «традиционный подход включает изучение текстов различной сложности (чтение, перевод и пересказ), широкое использование постепенно усложняющихся некоммуникативных упражнений лексико-грамматического характера, написание эссе и выполнение промежуточных и контрольных тестовых заданий, а также аудирование диалогов-образцов, просмотр видеоматериалов, использование наглядных материалов, выполнение лексико-грамматических игровых заданий» [1]. В частности, традиционный подход задействует комплекс механических и творческих заданий на лексику, говорение, орфографию и письмо [15; 16]. Таким образом, традиционный подход, в котором все этапы, начиная от введения нового материала, его практической отработки, до конструирования речевой деятельности, логически связаны между собой, требует строгой структурированности в преподавании иностранного языка [10], только в этом случае обучение иностранному языку будет эффективным, а его применение, дополненное коммуникативной методикой, дает положительный результат.

На фоне закономерных изменений в методологии преподавания иностранных языков в традиционном подходе все чаще используется контекстный подход (Context Approach), который предполагает распознание студентами в процессе иноязычной коммуникации лексико-грамматических конструкций устных и письменных контекстов различных функциональных стилей из художественных, научно-популярных, деловых и других текстов, при этом обучающийся должен самостоятельно трансформировать и применить их. Однако, метод имеет недостаток, проявляющийся в том, что употребляемые образцы лексико-грамматических конструкций в устной речи, заимствованные их классических источников, могут звучать порой архаично по отношению к современным языковым моделям [1]. По мнению Д. Кристалла, иностранный акцент, в особенности, русский акцент, больше проявляется в лексико-грамматической части, и в меньшей степени, – в области фонетики [15]. Эта проблема решаема в том случае, если говорящий использует современные языковые конструкции, транслируемые на основе современного качественного аудио-и видеоматериала. Следует избегать и другой крайности, а точнее, избегать использования повседневного разговорного иностранного (английского) языка в сочетании со «сленгом», как в полуофициальных, так и в официальных коммуникативных ситуациях [1; 18].

Среди методов, часто используемых в рамках личностно-ориентированного подхода, особое место занимает проектная методика (Project Approach), ориентированная на самостоятельную работу студентов по планированию и реализации идей, при этом их речевая деятельность органично включена в интеллектуально-эмоциональный контекст определенной практической деятельности (игровая, поисковая, исследовательская и т.д.). Часто в проектной методике используется термин «шесть П»: постановка проблемы, проектирование (планирование), поиск информации, продукт как результат деятельности, презентация и портфолио с накопленным исследовательским материалом [8]. Эффективность метода во много зависит от соблюдения определенной этапности: создание проектной группы на основании общих интересов и психологической совместимости, подбор учебного материала в соответствии с целями этапа обучения и задачами проекта, реализация коммуникативной ситуации, приближенной к реальной ситуации с точки зрения использования иностранного языка, а обучающийся трансформируется из объекта обучения в субъект учебно-познавательной деятельности. Роль преподавателя ограничивается наблюдением, помощью или консультацией [1]. Одно из преимуществ такой работы заключается в том, что она полностью исключает формальный подход в изучении иностранного языка и активизирует взаимодействие обучающихся в целях достижения практического результата в процессе осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке.

В качестве альтернативы академическому подходу в преподавании иностранных языков достаточно активно используется так называемый ситуационный метод (Case Study Method). «Метод представляет собой активный проблемно-ситуационный анализ, основанный на обучении путем решения конкретных практических задач (ситуаций или кейсов)»

[18]. Метод занимает ведущие позиции в зарубежной практике бизнес-образования, в частности, в Гарвардской школе бизнеса, где студентов обучают через тренинг-интенсив с открытой дискуссией (Гарвардская методика), индивидуальным или групповым опросам, формированию устной оценки ситуации и подробным анализом кейса с формированием рекомендаций на основе презентации. При этом используется аудио- и видеоматериалы и программное обеспечение. Существующие в мире две классические школы «case-study» (американская и европейская) отличаются по цели обучения (поиск единственного или многовариантного решения) и длиной кейсов. Лидером сбора и распространения кейсов с 1991 г. является The Case Center, крупнейшее в мире хранилище кейсов из коллекций ведущих вузов мира [17]. Метод появился в 2024/25 гг. и реализовывался на практике преимущественно преподавателями экономических дисциплин. В настоящее время кейсы широко применяются в методике обучения языкам, при этом сам язык выступает в роли практического инструмента решения кейса. Важное место в процессе организации дискуссии при анализе кейса принадлежит использованию методики генерации идей или «мозгового штурма в течение 1-2 минут. Существует подробная классификация кейсов Н. Федянина и В. Давиденко, основанная на зарубежных источниках информации [1]. Построение кейсов осуществляется согласно исследовательской модели, благодаря чему метод активно применяется сегодня в научно-исследовательской деятельности. Информационными источниками кейсов могут служить: учебная литература по специальности, художественная и публицистическая литература, определяющая или подсказывающая сюжетную канву кейсов, статистический материал, научные публикации: статьи, монографии, отчеты. Преимущества метода Case-Study заключается в получении навыков работы в команде (Team Job Skills), использовании принципов проблемного и аналитического мышления [17], получении навыков презентации и пресс-конференции, в развитии коммуникативных навыков.

В современной зарубежной практике обучения иностранным языкам коммуникативный подход (Communicative Approach) безусловно занимает доминирующую позицию по сравнению с традиционным. При коммуникативном подходе язык считается не «набором грамматических правил и конструкций, а прежде всего инструментом коммуникации между людьми» [12, С. 180]. Развитие этого подхода предполагало пересмотр иерархии умений и навыков, методик контроля и оценивания обучающихся в процессе коммуникации на иностранном языке. В основе концепции метода можно рассмотреть принципы коммуникативной лингвистики Е.И. Пассова: речевой акт как единица коммуникации, речевое намерение как критерий отбора, овладение навыками эффективного общения в языковой ситуации [7]. В целях повышения эффективности иноязычной коммуникации важно придерживаться ряда основополагающих принципов коммуникативного подхода, в частности, использование различных форм коммуникации (парные и групповые формы работы, дискуссии, ролевые игры, диалоги, дебаты, мозговые штурмы, проектная работа, интерактивные упражнения с использованием Интернет-ресурсов, мультимедиа и мобильных приложений), применение аутентичных аудио- и видеоматериалов, интерактивность или эффективное взаимодействие, интеграция различных видов речевой деятельности (обсудить тему аудирования, написать эссе на указанную тему), создание благоприятной психологической атмосферы с целью преодоление языкового барьера [13]. Такой комплексный подход позволит сформировать полноценную коммуникативную компетенцию, обеспечивая глубокое усвоение учебного материала и повышая мотивацию к обучению.

В международной практике существуют следующие интерпретации коммуникативного подхода: Strong Communicative Approach рекомендует минимизацию объяснений преподавателя и сосредоточенности на выполнении практических упражнений, большее внимание уделяется непосредственно живой тематической коммуникации и Weak Communicative Approach, предлагающий выполнение стандартных упражнений с детальными объяснениями преподавателя, особое внимание уделяется развитию навыков аудирования и устной речи [18].

Выбор метода обучения иностранному языку определяется на основе исходного уровня владения иностранным языком и ступенью обучения, поэтому для уровня «Начинающий» (Beginner/Elementary) используется современная интерпретация прямого метода обучения (The Natural Approach), где используются адаптированный языковой материал и соответствующие методы, позволяющие изучать язык как родной. Для такого же уровня владения при другом подходе, например, Total Physical Response, языковым и речевым навыкам обучают с помощью жестов и наглядного материала, четких инструкций преподавателя, постепенно усложняя языковые и грамматические конструкции и речь преподавателя. Указанные методы приводят к примитивной коммуникации, поскольку подобный подход не требует от обучающегося воспроизведения высказывания до тех пор, пока он сам не будет готов это сделать [13]. Для более раннего языкового уровня существует также методика Community Language Learning, где осуществляется обучение на родном языке с переводом высказывания на иностранный язык, осуществления звукозаписи и ее воспроизведения с целью улучшения качества иноязычной коммуникации и дальнейшим построением дискуссии, включая введение и пояснение лексико-грамматического материала.

Студенты с более высоким языковым уровнем обучаются с помощью метода Task-Based Learning, где коммуникативные задачи решаются путем выполнения более сложных задач, в частности, в ходе проектной деятельности, групповой дискуссии, дебатов на определенную тему, презентации, при этом акцент при обучении ставится не на языковые средства, а на содержание и структуру поставленных задач [1]. Преимущество метода заключается в повышении мотивации обучающихся путем моделирования живого взаимодействия, активизации мышления с помощью достижения беглости речи и навыков спонтанного общения. Существенным недостатком подхода практики называют слишком поверхностное изучение языка и языковая некомпетентность обучающихся. Так, Т. Камянова считает, что «подход уделяет мало внимания такой важной составляющей речи как грамматика и произношение и в основном включает механическое воспроизведение речевых клише» [6]. Метод остается востребованным, поскольку «его методика включает ряд «стратегий», соответствующих текущим запросам общества», например, стратегии использования информационных лакун [6].

В современной зарубежной лингводидактике наблюдается смещение фокуса на применение коммуникативного подхода в определенном социокультурном контексте (Multicultural Approach) [1]. Согласно данному подходу, обучение иностранному языку рассматривается как полноценный диалог нескольких культур – родного языка и изучаемого иностранного языка – в общем межкультурном формате иноязычной коммуникации. Подход формирует социокультурную компетенцию, предполагающую применение иностранного языка в качестве средства познания различного рода культур (лингвострановедческая компетенция), обучает способности ориентироваться в иных социокультурных сценариях и моделях поведения с учетом национальных коммуникативных техник взаимодействия, грамотно использовать языковые средства и речевые клише как средство коммуникации в иноязычной социокультурной среде [3]. В качестве средства формирования иноязычной социокультурной компетенции могут применяться аудио-, видеоматериалы, иноязычные аутентичные материалы (научные публикации, научно-популярные тесты, СМИ, Интернет-ресурсы), народный фольклор (пословицы, поговорки), тогда как средствами реализации могут служить различные педагогические приемы, например, групповые дебаты, дискуссии, ролевые игры, диалоги, проектная деятельность, презентации. На наш взгляд, включение социокультурного подхода в процесс иноязычного коммуникативного обучения, основанного на тесном взаимодействии языка, мышления и культуры, позволяет эффективно осуществлять иноязычную коммуникацию благодаря реализации концепции «языкового погружения» (language immersion), признанной Европейской комиссией одной из наиболее

эффективных методик обучения иностранному языку [11]. Это значительно повышает мотивацию к изучению языка, способствует развитию толерантности по отношению к культурным различиям, тренирует коммуникативные навыки, в частности, умению интерпретировать речевые намерения собеседника, избегать культурных стереотипов, грамотно применять языковые навыки в контексте.

Развитие методических подходов к обучению иностранным языкам было инициировано в 1990-е годы, когда Совет Европы начал работу над проектом в области образования «Изучение языков для европейского гражданства, 1990-1997 гг.» (Language Learning for European Citizenship). По его итогам сформирована Система общеевропейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR), означавшая создание в 2001 г. системы уровней владения европейскими языками и выход в печать коллективного труда Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, ключевым элементом которого стало признание общеевропейской системы образовательных стандартов для обеспечения признания квалификаций и компетенций (Education and Learning: 2010). Эта концепция, а точнее, компетентностный подход, потребовала внедрения новых образовательных программ (г. Рюшликон, Швейцария, 1991 г), как, например, Европейского языкового портфеля (European Language Portfolio), ставшим инструментом контроля по овладению языковыми навыками и умениями на уровне индивидуальных обучающихся. Целью данного подхода в языковом образовании становится формирование и воспитание компетентного человека [14]. «Спецификации Совета Европы в рамках компетентностного подхода предполагают владение ключевыми общими компетенциями [4], в частности, коммуникативной, позволяющей обучающимся иметь перспективы успешной работы и получения высшего образования» [12, С. 182].

В 2025 году в CEFR внести значительные изменения, опубликованные на сайте Совета Европы. Они затронули все речевые навыки и добавили новые компетенции: восприятие, воспроизведение, общение, языковое посредничество, онлайн-общение, контекстуальное восприятие, аргументации мнения на уровне А2 – для соответствия реалиям глобального многокультурного общества, где владение иностранным языком требует более гибких и разнообразных навыков, например, навыков онлайн-общения или чтения для ориентации в пространстве.

Выводы. По нашему мнению, применение комплексного подхода в обучении иностранному языку позволяет более эффективно достичь свободной иноязычной коммуникации.

Коммуникативная методика обучения с реализацией различных компетенций в определенной социокультурной среде позволяет наиболее полно реализовать цель и задачи обучения иностранному языку с помощью использования аудиовизуальных средств, мультимедийных технологий и Интернет-ресурсов, реализации игровых, проектных и кейс-технологий.

На сегодняшний день указанные подходы по-прежнему являются наиболее актуальными в лингводидактике и в той или иной степени направлены на повышение мотивации к эффективному обучению иноязычному общению, внося большую или меньшую лепту в формирование, согласно нашему мнению, так называемого Homo Linguisticus или Человека многоязычного. Однако, важно отметить, что выбор метода определяется текущими общественными потребностями, экономическими и политическими связями, межкультурным взаимодействием, развитием науки и технологий, а также эволюцией языка как инструмента общения.

Литература:

1. Беленкова, Н.М. Зарубежные лингводидактические подходы к обучению английскому языку / Н.М. Беленкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 5(21). – С. 90-96
2. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 150-165
3. Екимова, Н.В. К вопросу о социокультурном подходе в преподавании иностранного языка / Н.В. Екимова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – № 1(26). – С. 26-29
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
5. Миролюбов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – Москва: Инфра-М, 2002. – 446 с.
6. Михневич, О.И. Влияние изменяемых социальных условий на методику преподавания английского языка / О.И. Михневич // Человек в мире культуры. – 2014. – № 4(12). – 110 с. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-izmenyaemyh-sotsialnyh-usloviy-na-metodiku-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka/viewer (дата обращения: 31.04.2026)
7. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
8. Российское общество «Знание». – URL: https://znanierussia.ru (дата обращения: 05.04.2026)
9. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва: Астрель, 2008. – 238 с.
10. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово, 2000. – 261 с.
11. Тлевцежева, М.А. Применение социокультурного подхода в современных методиках обучения иностранному языку / М.А. Тлевцежева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 2(41). – С. 95-102
12. Красильникова, Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых / Е.В. Красильникова // Ярославский педагогический вестник. Филология. – 2009. – С. 180-182
13. Чарыева, А.Н. Коммуникативный метод в обучении иностранным языкам / А.Н. Чарыева, Г. Келова // Наука и мировоззрение. – 2025. – С. 1-6
14. Council of Europe. Modern languages: Learning. Teaching. Assessment. A Common European Framework of Reference. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
15. Crystal, D. The English Language / D. Crystal. – London: Penguin, 2002. – 336 p.
16. Parrott, M. Grammar for English Language Teachers / M. Parrott. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 480 p.
17. Laurillard, D. Rethinking University Teaching. A Framework for the effective Use of Educational Technology / D. Laurillard. – London, 2002. – URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 (дата обращения: 31.04.2026)
18. Littlewood, W. Communicative Language Teaching: An Introduction / W. Littlewood. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 108 p.

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Минаев Станислав Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАСЛЯНОЙ ЖИВОПИСИ НАЧИНАЮЩИХ ХУДОЖНИКОВ НА ПРИМЕРЕ НАТЮРМОРТА

Аннотация. Данная статья актуальна для начинающих художников. В ней рассматриваются особенности обучения технике масляной живописи. Статья направлена на художественное обогащение и предоставление интересующей читателя информации, способствует развитию навыков как учащихся, так и людей, интересующимся саморазвитием. Подобрана методическая литература, соответствующая выбранной теме. В статье рассматриваются различные аспекты масляной живописи, предоставляя возможность лучше разобраться в данной теме. Обозначены особенности художественного материала и техники, рекомендации для повышения уровня умений и навыков. Рассмотрены некоторые приемы и методы выполнения работы в масляной технике. Данный материал поможет лучше понять технику и ее особенности. Предоставлено краткое описание процесса работы в технике масляная живопись на примере натюрморта. Описаны сложности, с которыми может столкнуться каждый начинающий художник.

Ключевые слова: масляная живопись, масляные краски, техника, связующий компонент, метод, прием, льняное масло, пастозность, светостойкость, слой, особенности.

Annotation. This article is relevant for beginning artists. It examines the topic of the theory of oil painting techniques. The article is aimed at artistic enrichment and providing information of interest to the reader, promoting the development of skills of both students and people interested in self-development. Methodological literature corresponding to the chosen topic was selected. The article discusses the various nuances of oil painting, providing an opportunity to better understand this topic. The features of artistic material and technique are outlined, as well as recommendations for increasing the level of skills. Some techniques and methods of performing work in oil technology are considered. This material will help you more accurately understand the technique and its features. A description of the process of working in the oil painting technique is provided using the example of one's own still life. The difficulties that every beginning artist may encounter are described.

Key word: oil painting, oil paints, technique, binding component, method, linseed oil, hiding power, lightfastness, coating, peculiar properties.

Введение. Любая краска сформирована из совокупности связующего компонента и пигмента, который представлен в виде порошка. Пигмент в акриловых, акварельных и масляных красках одинаковый, основы этих красок различны [2]. Например, в гуашевых красках связующим веществом является фруктовая камедь, в темперах – казеин, а в акриловых красках – смола полиакрила. Веками рецептура получения масляных красок оставался неизменным. Они создаются на основе льняного, орехового или макового масла, воска и смолы [9]. Пигменты и наполнители тщательно измельчаются, а затем смешиваются с маслом до получения жидкой консистенции. Современные формулы красок включают вспомогательные ингредиенты и модификаторы, которые повышают сцепление компонентов, заменяют дорогие пигменты, регулируют вязкость и скорость высыхания. Краска, наносимая на холст или иную поверхность, содержит в себе жидкие компоненты. Часть впитывается в холст, а часть испаряется, что определяет разнообразие форм их выпуска. Они доступны как в наборах, так и в отдельных тубах различных оттенков, что позволяет художнику оптимизировать расходы при работе над произведением. Однако стоимость живописи маслом не ограничивается только покупкой красок, так как требуются и различные расходные материалы, которые важны при работе. В целом, использование масляных красок считается довольно затратным делом, и оценить их положительные и отрицательные стороны однозначно сложно. Они отличаются рядом достоинств и остаются востребованными в течение многих столетий. Влияние временного фактора может оказать негативное воздействие на процесс работы, что следует учитывать начинающим художникам. Особенности российского климата ограничивают применение масляных красок, поскольку они не переносят низких температур.

Изложение основного материала статьи. Известно, что картины, созданные масляными красками, обладают рядом уникальных свойств, включая высокую скорость полимеризации краски. Для того чтобы на поверхности сформировалась стягивающая пленка, требуется две-три недели, но полная полимеризация слоя краски происходит через несколько лет. В первой половине процесса полотно становится тяжелее, после краска высыхает, и вес картины уменьшается [6].

Самым распространенным ингредиентом для изготовления красок является льняное масло. Однако краски на основе льняного масла при содержании картины в темных помещениях заметно темнеют. Для хранения картин важно соблюдать правильную технологию восстановления, так как прямые солнечные лучи могут негативно повлиять на некоторые пигменты. Производителям масляных красок удалось частично решить эту проблему, предложив использовать рафинированное льняное масло. Оно не придает такой ярко выраженный желтый оттенок, как обычное масло, но при этом поверхностная пленка становится более хрупкой.

Стоит отметить несколько преимуществ, которые предоставляют масляные краски:

– простота использования. Некоторые мастера считают, что освоить основы масляной живописи проще, чем, к примеру, работать с акрилом, а гуашь или акварель вообще не подходят для настоящего творчества;

– долгое время высыхания красок. Это может показаться недостатком, но является особенностью масляной живописи.

Многие не пользуются масляными красками из-за длительного времени их высыхания. Однако это же является преимуществом красок. Благодаря медленному высыханию масляных красок имеется возможность тщательно смешивать цвета, не торопясь, чтобы достичь нужного оттенка. Художник не ограничен временем и не вынужден наносить мазки наспех, опасаясь, что краска затвердеет. Кроме того, это позволяет уделить больше времени на корректировку композиции с помощью мастихина. Однако следует помнить, что корректировка не должна быть бесконечной, чтобы не повредить холст. Часто можно услышать дискуссии на тему сложности, связанной с изменением оттенков, которые могут помешать передать всю естественную красоту природы. Для достижения реалистичности в рисунке необходимо заранее предвидеть, какие оттенки придадут композиции окончательный вид. Это требует значительного опыта и мастерства, что усложняет процесс работы. Масляные краски пользуются популярностью, частично благодаря их способности сохранять оттенки.

Масляные краски, предназначенные для строительных или ремонтных работ, не подходят для создания произведений искусства. Как правило, художественные краски отличаются более высоким качеством и содержанием ценных компонентов. Художественные масляные краски можно разделить по укрывистости и светостойкости. Очень важное свойство – светостойкость. Необходимо внимательно изучать свойства краски перед покупкой. Обычно светостойкость обозначается звездочками или плюсами. Чем больше этих знаков, тем дольше прослужит, написанная этим материалом,

работа, если выполнять требования хранения. Оптимальным вариантом является краска со средней светостойкостью. Ее можно использовать, как и в этюдах, учебных работах, так и для выполнения картин. В случае обозначения укрывистости, оно рассчитано на предпочтения художника, отвечая на требования к самому материалу [4]. В современное время ассортимент оттенков масляных красок значительно шире и разнообразнее, чем в прошлом, когда художники самостоятельно готовили свои материалы. Новые прозрачные оттенки добавляются для лессировки, в то время как непрозрачные цвета могут полностью закрывать нижние слои. Прозрачные краски идеально подходят для смешивания, сохраняя насыщенность смеси [3].

В последние годы, с ростом производства красок их качество и безопасность снижаются. Для тех, кто хочет обеспечить безопасность своего творчества, рекомендуется выбирать краски с улучшенной формулой, которые не содержат токсичных элементов. Наличие токсичных компонентов в составе красок ограничивает категорию пользователей. Некоторые производители в целях рекламы скрывают потенциальную опасность. Токсичным веществом, в частности, являются свинцовые белила, а белила присутствуют в большинстве красочных замесов. Поэтому имеет смысл заменить их на менее токсичные, например, титановые или цинковые белила. Но даже если в красочном замесе отсутствуют белила, то в их составе могут присутствуют различные разбавители. Работа с масляными красками имеет большое количество различных особенностей, технологических, технических и других, которые необходимо учитывать, при написании живописной работы.

Можно выделить следующие признаки некачественного материала:

– краска слишком густая или, наоборот, чрезмерно жидкая, содержащая комки с уплотнениями в суспензии или жидкие фракции в пасте;

– краска начинает растрескиваться еще до того, как полностью высохнет;

– слой краски на холсте может быть нанесен неровно полосами, что приводит к неравномерному окрашиванию участков основы;

– вытекание масла из пасты перед использованием краски является нормальным явлением, однако после перемешивания паста должна стать однородной. Если в процессе рисования происходит расслоение краски, это может указывать на некачественный материал, где масло снова начало вытекать.

Техника работы маслом требует упорства, терпения и большого практического опыта. Существуют некоторые основные приемы и методы работы с данным материалом.

1. Однослойная масляная живопись «Алла прима» – популярный метод, среди художников различного уровня. Особенность этого метода заключается в том, что краска наносится за один прием, что значительно упрощает процесс создания картины и сокращает время подготовки до одного-трех дней. Великолепно подходит для запечатления эмоций, мыслей и чувств, а не для точной передачи деталей и форм [2].

2. Многослойная живопись. маслом является одним из важных аспектов творчества. Процесс работы на холсте начинается с нанесения подготовительного рисунка и создания подмалевка, затем следует нанесение красочного слоя. При использовании этого приема каждый последующий слой наносится на предыдущий после полного высыхания, что дает возможность более тщательно проработать каждый участок холста [7].

3. Лессировка. Суть метода – нанесения масляных красок тонким слоем поверх основного цвета. Она считается более подходящей для получения глубоких и переливчатых цветов на полотне. Для данного метода предпочтение отдают полупрозрачным краскам, после нанесения которой каждый верхний слой немного меняет цвет предыдущего [8].

4. Метод заливки или подмалевок. Подмалевок имеет важное место при написании работы. Это основа, на которую будут накладываться последующие слои. Одним из продуктивных способов является выполнение его «в протирку» масляными красками, разбавленными маслами, скипидаром и прочим. С помощью подмалевка можно установить формы и общий колорит. Сам подмалевок рассчитан на упрощение работы благодаря большим отношениям в работе, не вдаваясь в детали [8].

5. Метод соскабливания. При этом методе краску кладут густым слоем и с помощью мастихина соскабливают свежий или чуть подсохший слой краски. Благодаря нанесению краски пигмент остается в основе холста, но при этом область, с которой убрали слой, просвечивается [8].

6. Метод объемного изображения. С помощью этой техники можно придать картине объемное или скульптурное качество, создавая неповторимые текстуры. Благодаря этому методу на полотне, в зависимости от освещения, тени меняют свое положение, что придает определенный шарм работам. Так же, если смотреть на картину сбоку, создается впечатление глубины работы.

7. Пастозный или мазковый метод. Пастозный метод полная противоположность лессировке, потому что мазок наносится неразбавленной масляной краской. В работе этим методом важно соблюдать определенный алгоритм действий: на основу наносится эскизный подмалевок, например, масляными красками, разведенными скипидаром или маслом; масляная краска выдавливается прямо из тюбика на полотно и размазывается кистью или мастихином.

8. Гризайль. Гризайль можно считать переходным этапом от акварельной живописи к масляной. Обычно гризайль выполняется в серых тонах, но работы могут быть написаны в коричневой, зеленой или в другой темной тональности. Работу можно выполнять несколькими способами: в растир (без белил) или с применением белил [9]. Стоит помнить, что при добавлении белил краски приобретают более холодные оттенки. Также гризайль в можно применить в качестве подмалевка, как первый этап работы на холсте.

Помимо знания основных приемов и методов работы маслом, для повышения технического мастерства можно воспользоваться следующими рекомендациями:

1. При смене степени нажатия на кисть, можно сделать текстуру мазков более разнообразной.

2. Используйте растворители для масляной живописи, чтобы сделать краску более жидкой и прозрачной.

3. Стоит иметь для каждого пигмента свою кисть, это предотвратит нежеланное смешивание цветов и избавит вас от лишней грязи в работе.

4. Чтобы получить насыщенный, не замутненный цветовой замес, необходимо смешивать не более двух цветов. Изучение закономерностей и правил смешивания цветов упростит эту задачу.

5. При смешивании краски с разной степенью укрывистости можно получить множество интересных оттенков за счет разного соотношения пигмента и связующего вещества.

6. Применяйте несколько методов письма в одной картине.

7. Не стоит забывать про использование мастихина в работе, ведь им можно, как класть мазки, соскребать слой краски для нужного эффекта, так и добавлять декоративные элементы в работу [5].

Перед началом работы необходимо выбрать основу, холст, холст на картоне, или другие поверхности пригодные для живописи маслом. При этом нужно учесть два основных фактора; выраженность фактуры и степень поглощения масла грунтом холста. Именно эти характеристики в значительной мере будут способствовать успешной реализации того или

иного метода или манеры письма.

Когда поверхность для нанесения краски определена можно перейти к анализу постановки. Необходимо определить, формат будущего изображения и его ориентацию: вертикально или горизонтально. Для этого необходимо провести поисковую работу, выполнить тоновые и цветовые эскизы. Они позволят лучше выявить цветовые и тональные отношения [1]. При составлении тоновых эскизов для предотвращения путаницы рекомендуется ограничиться тремя тонами. В случае с цветовыми эскизами более эффективным будет использовать локальные цвета, не вдаваясь в детали. Важно выполнять их с разных точек для определения более удачного положения. Основная задача эскиза – сохранить образ представления, и спланировать последовательность работы на холсте.

При восприятии конкретной предметной постановки необходимо выявить основные ритмы контрастных форм. Эти ритмы будут определять пространственную и ритмическую структуру постановки (натюрморта). При переносе подготовительного рисунка на холст необходимо определить технику рисунка. Чаще, для этого применяется уголь, который, в случае необходимости закрепляется тонким слоем масла. Кроме того, перенос можно производить различными материалами: уголь, карандаш и прочее. Проба различных графических материалов даст возможность понять какой материал подходит именно вам.

Как только зафиксирован предварительный рисунок, можно приступать к работе красками. На данном этапе неопытным художникам лучше начать с подмалевка. Он позволит более точно понять цветовые отношения между предметами. Так как подмалевок наносится тонким слоем, высыхает он крайне быстро. Лучшим вариантом будет подождать высыхания, но можно начинать работу и на свежем слое. Все зависит от выбранных методов.

Последующим этапом следует выстроить систему собственных и падающих теней предметов и драпировок, уточняя пространство натюрморта. После нахождения теней можно переходить к поиску световых пятен, и на основе контрастов, выстраивать полутени каждого предмета. Не стоит забывать о том, что полностью смыть пигмент с кисти не получится, поэтому для каждого основного цвета должна быть своя кисть, чтобы избежать технической грязи. После того, как основные светотеневые отношения определятся, можно переходить к обобщению. На данном этапе следует рассмотреть все участки холста, исправить отмеченные недочеты, появившиеся в процессе работы. Далее следует перейти к деталировке, и уточнить тонально-цветовые акценты.

Выводы. Подводя итоги, можно сделать вывод, что освоение новой техники живописи является важным фактором профессионального образования. Масляная живопись, благодаря своим техническим особенностям и возможностям, позволяет более полно реализовать творческий потенциал художника, расширить арсенал технических возможностей.

Литература:

1. Беда, Г.В. Живопись / Г.В. Беда. – Москва, 1986. – 192 с.
2. Киплик, Д.И. Техника живописи: учебник для вузов / Д.И. Киплик. – Москва: Юрайт, 2019. – 472 с.
3. Кирцер, Ю.М. Рисунок и живопись: учебное пособие / Ю.М. Кирцер. – Москва: Высшая школа: Academia, 2001. – 271 с.
4. Руиссинг, Х. Полный курс масляной живописи / Х. Руиссинг; пер. с англ. Е. Карпова. – Москва: Астрель, 2002. – 120 с.
5. Сергеева, И.А. Лучшие уроки. Пейзаж / И.А. Сергеева, И.И. Борисова. – Москва: АСТ, 2014. – 80 с.
6. Сланский, Б. Техника живописи / Б. Сланский. – Москва: Издательство Академии художеств СССР, 1962. – 377 с.
7. Шамагин, Л.М. Масляная живопись (сведения о материалах и технике): учебное пособие / Л.М. Шамагин; ред. Г.Б. Смирнов. – Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1963. – 32 с.
8. Школа изобразительного искусства. – Москва: Издательство Академии художеств СССР, 1961. – № 2. – 230 с.
9. Школа изобразительного искусства. – Москва: Издательство Академии художеств СССР, 1963. – № 6. – 141 с.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Мокрак Елена Владимировна
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»
Министерства обороны Российской Федерации (г. Сызрань);
**доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики,
межкультурной коммуникации и русского как иностранного Лопухова Юлия Викторовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара)

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования мировоззренческих ценностей у курсантов военных вузов как неотъемлемой составляющей их профессионального мастерства. Данная тема особенно важна в условиях современных вызовов, стоящих перед системой образования и обществом. В качестве ключевого направления воспитательной работы во внеучебное время рассматриваются общественно-государственная подготовка (ОГП) и культурно-досуговая деятельность. Показано, что занятия по ОГП формируют осознанное отношение к воинскому долгу, дисциплине и государственной политике. Наряду с общественно-государственной подготовкой осуществляется информирование, а также организован просмотр тематических фильмов. Все это способствует развитию патриотизма, чувства товарищества и гордости за профессию. Культурно-досуговая работа, включающая встречи с ветеранами, спортивные и творческие мероприятия, рассматривается как средство снятия психоэмоционального напряжения. Данная работа также направлена на укрепление дисциплины курсантов и приобщение их к духовным ценностям. В заключении делается вывод о том, что ценностно-ориентированная деятельность пронизывает все аспекты подготовки военнослужащего. Сформированные ценности выступают внутренним регулятором и векторной основой профессионального мастерства будущего офицера.

Ключевые слова: мировоззренческие ценности, общественно-государственная подготовка, дисциплина, культурно-досуговая работа.

Annotation. The article substantiates the relevance of forming worldview values among cadets of military universities as an integral component of their professional excellence. This topic is especially important in the context of the current challenges facing

the education system and society. The key areas of educational work during extracurricular time considered are socio-political training and cultural-leisure activities. It is shown that socio-political training classes foster a conscious attitude towards military duty, discipline, and state policy. While information activities and screening of thematic films contribute to the development of patriotism, a sense of camaraderie, and pride in the profession. Cultural-leisure work, including meetings with veterans, sports, and creative events, is viewed as a means of relieving psycho-emotional tension. These activities also strengthening discipline, and introducing cadets to spiritual values. The conclusion states that value-oriented activity permeates all aspects of military personnel training, and the formed values act as an internal regulator and the foundational vector of the future officer's professional excellence.
Key words: worldview values, socio-political training, discipline, cultural-leisure activities.

Введение. Современное политическое, экономическое, социально- культурное состояние России создает для сферы образования новые вызовы. На современном этапе развития образовательного процесса на ряду с осуществлением учебной и учебно-профессиональной деятельности важной составляющей образования является воспитание патриотических и духовно-нравственных ориентиров у молодежи [11]. Для военных учебных заведений данное направление воспитательной работы является фундаментальным. А значит, формирование мировоззренческих ценностей у курсантов актуальная задача образовательного процесса, так как для будущих офицеров сформированность духовно-нравственных ценностей является важнейшей составляющей профессионального мастерства.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное мастерство предполагает сформированность у человека не только профессиональных навыков и умений, но и высокий уровень моральных и нравственных ценностей личности. Этому способствует формирование мировоззренческих ценностей в процессе ценностно-ориентированной деятельности. Ценностно-ориентированная деятельность связана с мотивами, ценностными убеждениями, а также убеждениями личности при ведении какой-либо деятельности.

Для военного летчика сформированность мировоззренческих ценностей играет важнейшую роль, так как ценностная направленность личности определяет и сопровождает все виды его профессиональной деятельности. Анализ литературы показал, что профессиональное мастерство является высшим уровнем овладения профессиональными знаниями, навыками, качествами личности свойственными именно профессионалу высоко ранга, которые обеспечивают успешное выполнение профессиональных задач. Также мастерство подразумевает соблюдение работником высоких профессиональных стандартов, рекомендаций, разработок, учет профессионального опыта. Но особенностью мастерства является творческое исполнение своих профессиональных обязанностей на высоком уровне, создание новых эталонов в профессиональной сфере. [3, С. 60]. В профессиональной деятельности офицер выполняет задачи не только военной направленности, но и является наставником для своих подчиненных, поэтому его мастерство включает и педагогический аспект. По мнению К.В. Дудулина педагогическое мастерство офицера проявляется в сочетании его морально-психологической и психолого-педагогической подготовке. Ему необходимо развивать такие профессионально-значимые личностные качества как ответственность, дисциплинированность, наблюдательность, педагогический такт. [5, С. 246]. Таким образом, мы видим, что устойчивая сформированность ценностей у военнослужащего неразрывно связана с профессиональным мастерством.

Далее мы рассмотрим понятие «ценности» и приведем классификации ценностей, предложенные исследователями Н.С. Новиковым, Ф.Г. Косицыным, И.В. Кримець.

М.С.Каган ценности трактует как «систему таких значений, которая становится необходимой человеку культурной силой, диалектически взаимосвязанной и взаимодействующей с его потребностями в творимых им предметах и служащих этому знаниях» [7, С. 145].

Исследователь Н.С.Новиков в своей работе приводит следующие мировоззренческие ценности:

– индивидуально- личностные (добродетель, мужество, справедливость, честь и т.д.);

– духовные (эстетические, этические, религиозные, художественные);

– витальные (жизнь и здоровье человека) [10, С. 18].

С точки зрения Ф.Г. Косицына, в Российской армии ценностные основания военной службы курсантов условно можно распределить на три основных группы. К ценностям морального характера он относит героизм, такие чувства как чувства воинского долга, товарищества, взаимовыручки, гордость профессией. Ценности социального характера представлены гражданственностью и патриотизмом. К ценностям военно-профессиональным можно отнести: боевые традиции русской армии, воинская дисциплина, нравственный кодекс поведения и единоначалие [8, С. 13].

Исследуя этические аспекты воинской деятельности, Л.В. Кримець подчеркивает особую значимость воинских добродетелей, которые делит на индивидуальные и коллективные [9, С. 303].

Понятия «добродетели» и «ценности» тесно связаны друг с другом. Ценности – фундаментальные убеждения и принципы, а добродетели – моральные качества и привычки, связанные с нравственным совершенством.

В процессе обучения и проведения воспитательных мероприятий у обучающихся должно формироваться устойчивое ответственное отношение к личностным, социальным и государственным ценностям.

Для получения наилучшего результата в формировании ценностей в процессе ценностно-ориентированной деятельности курсанта воспитательная работа ведется на уровне вуза и факультета, на уровне Ученого совета, на уровне кафедр [12, С. 99]. По сути, формирование мировоззренческих ценностей проходит красной линией через все обучение военнослужащих, так как осуществляется и в учебном процессе, и внеучебное время, а также в ходе их повседневной жизни.

Среди разработанных концепций, программ по воспитательной работе, осуществляемых в военных вузах, можно отметить Программу, предложенную Д.В. Дулеповым. Им разработана теоретико-методическая модель формирования общекультурных компетенций у будущих офицеров в условиях организации воспитательной работы военного вуза. Здесь мы видим синтез воспитательных процессов, осуществляемых в процессе обучения, во внеучебное время, в ходе повседневной деятельности на кафедральном, факультетском и вузовском уровнях. [6, С. 207].

В нашем исследовании мы обратим внимание на воспитании, осуществляемом на вузовском уровне во внеучебное время.

В нашем военном учебном заведении с целью формирования мировоззренческих ценностей у курсантов во внеучебное время проводится информационно-воспитательная работа, в которой выделяют два основных направления, таких как общественно-государственная подготовка и работа по организации культурно-досуговой деятельности [2, С. 29].

Основополагающую роль в структуре формирования ценностно-ориентированного компонента профессионального мастерства будущего офицера играет общественно-государственная подготовка (ОГП). Она строго регламентирована, имеет определенную структуру, оказывает большое влияние на морально-психологическое состояние личного состава. Занятия по ОГП реализуются во внеучебное время и могут проводиться в пассивной (монологовой) форме, т.е. в виде лекции, рассказа и активной (диалоговой), подразумевающей семинары, групповые беседы, самостоятельная работа, контрольные задания. На занятиях по ОГП обучающихся и офицерский состав доносят основные положения и направления государственной

политики. Для курсантов занятия по ОГП являются особенно значимыми, так как такого рода разъяснения формируют осознанность в готовности защищать Родину, воспитывают верность воинскому долгу, а также развивают чувство гордости и ответственности за причастность к деятельности Вооруженных сил России, своему роду войск, повышают уровень психолого-педагогических и правовых знаний.

На занятиях внеучебного процесса большое внимание уделяется вопросу формирования такой ценности военнослужащего как воинская дисциплина, которая имеет ряд отличительных черт в сравнении с другими видами дисциплины. Прежде чем обозначить особенности воинской дисциплины, приведем трактовку понятия «воинской дисциплины», предложенную А.Ю. Бронниковым, Р.А. Асатовым, К.В. Яцуком. Авторами под воинской дисциплиной полагается строгое и точное соблюдение военными порядка и правил, которые прописаны в законах России, воинских уставах, а также уточняются по ситуации приказами командиров и начальников. Воинская дисциплина подразумевает совокупность обязательных для исполнения требований, правил, охватывающих все стороны поведения и деятельности военнослужащих [1, С. 63]. Отличительными чертами воинской дисциплины являются следующие аспекты:

– требования детально систематизированы и регламентированы;

– следование воинской дисциплине в ходе ведения внеслужебной деятельности;

– предъявляет более высокие требования к исполнителям, чем другие виды дисциплины;

– различное количество дисциплинарных прав у командиров и начальников в сравнении с другими обязанными лицами;

– неисполнение воинской дисциплины карается законом особо строго;

– является фундаментальным фактором всего уклада жизни военнослужащих, курсантов [4].

Кроме занятий по общественно-государственной подготовке воспитанию дисциплинированности курсантов способствуют индивидуальные беседы, а также собрания военнообязанного состава для проведения информирований об итогах работы в течение недели, месяца. Тематика бесед охватывает и опыт укрепления воинской дисциплины, ответственности героев Отечества. В какой форме и какими методами реализуется воспитание строгой дисциплины продиктовано целями деятельности, выбор носит творческий характер.

Общественно-государственная подготовка непосредственно связана с еще одной действенной формой информационного обеспечения воспитательного характера, такой как информирование. Информирования могут осуществляться в формате стенгазет, листовок-молний. Заметки, как правило, освещают жизнь в подразделении, показан положительный опыт отличников, курсантов, ведущих научную деятельность, достижениях спортсменов. Среди форм проведения информирований во внеучебное характерно привлечение использования средств массовой информации (радио и телевидение). Для просмотра подбираются тематические материалы, фильмы патриотического характера, где показан опыт ведения боевых действий, совершение военнослужащими подвига, преданность Отчизне, боевая дружба, проявление высоких морально-нравственных качеств военных. Просмотр и дальнейшее обсуждение военных фильмов в курсантском коллективе, тем более в присутствии уже воевавших товарищей, формируются ценности морального характера, такие как героизм, необходимость исполнения воинского долга, чувство товарищества, братства и взаимовыручки, честь и достоинство, а также испытывать чувство гордости выбранной профессии; среди ценностей социального характера здесь на первый план выходит формирование патриотизма.

Таким образом, занятия по ОГП и информирования являются неотъемлемой частью воспитательной работы по формированию мировоззренческих ценностей курсантов, будущих офицеров, и являются существенным направлением в подготовке военных кадров во внеучебное время, так как определяют боевой настрой военнослужащих.

Культурно-досуговая работа является важной деятельностью, проводимой во внеучебное время по формированию у курсантов мировоззренческих ценностей. Участие курсантов в творческой жизни училища является для них своеобразной отдушиной, так как ежедневная учебная нагрузка дополнена несением нарядов и другими видами проявления военной службы. Культурно-досуговая работа направлена на развитие у них интеллектуально-нравственных качеств военного, приобщению к мировоззренческим и духовным ценностям, а также на организацию досуга с целью снятия эмоционального и физического напряжения, укрепление здоровья [2, С. 94]. Культурно-досуговая деятельность способствует формированию ценностей и воинских добродетелей у курсантов благодаря приобщению их к культуре и искусству; укрепляет чувство преданности своему делу, нацеливает на добросовестное решение задач военной службы; обеспечивает устойчивость их морального и психологического настроя, развивает творческое мировоззрение.

Культурно-досуговая деятельность курсантов подразумевает их участие в профориетационной работе (встреча с ветеранами боевых действий, беседы с боевыми офицерами, участие в концертной деятельности, организуемой в других населенных пунктах области). Среди групповых мероприятий, проводимых во внеучебное время, формирующих ценности военнослужащего можно отметить спортивные мероприятия, а также конкурсы творческих работ. Здесь курсанты проявляют себя с совершенно новой стороны, что дает им возможность раскрепоститься, стать более уверенным в себе, отдохнуть от военно-учебной деятельности.

Выводы. В заключение можно отметить, что ценностно-ориентированная деятельность, являясь важным компонентом профессионального мастерства, сопровождает все виды деятельности военнослужащего. Ведь для выполнения профессиональных задач военнослужащего крайне необходимы такие ценности как дисциплинированность, ответственность, чувство взаимовыручки, патриотизм. Ценности и добродетели, сформированные у военного, определяют и задают вектор всех его действий, являются внутренними направляющими профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бронников, А.Ю. Дисциплинарная практика в укреплении воинской дисциплины военнослужащих / А.Ю. Бронников, Р.А. Асатов, К.В. Яцук // Апробация. – 2016. – № 11(50). – С. 64-66

2. Воспитательная работа в Вооруженных силах Российской Федерации: учебное пособие / В.М. Степанов, А.В. Кулиш. – Сызрань: ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», 2014. – 164 с.

3. Деркач, А.А. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – Москва: Издательство РАГС, 2005. – 161 с.

4. Дисциплинарный Устав Вооруженных Сил Российской Федерации: утвержден указом Президента Российской Федерации от 10 ноября 2007 г. № 1495.

5. Дудулин, К.В. Совершенствование педагогического мастерства офицерского состава подразделений Сухопутных войск / К.В. Дудулин // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1(53). – С. 246-253

6. Дулепов, Д.В. Программа формирования общекультурных компетенций у курсантов в условиях воспитательной работы военного вуза // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 2А. – С. 204-214

7. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. – 205 с.

8. Косицын, Ф.Г. К вопросу о ценностных основаниях воинского служения курсантов военных вузов Министерства обороны Российской Федерации / Ф.Г. Косицын // Вестник адъюнкта. – 2021. – № 1(11). – С. 1-15

9. Кримець, Л.В. Этические контексты воинской деятельности / Л.В. Кримець // Ученые записки Таврического

национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология. – 2011. – Т. 24. – № 3-4(63). – С. 300-305

10. Новиков, Н.С. Социально-философские основания системы ценностей военнослужащих: дис. ... канд. филос. наук / Н.С. Новиков. – 2021. – 191 с.

11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 октября 2025 г. № 2970-р: Об утверждении комплекса мер по патриотическому воспитанию и духовно-нравственному воспитанию молодежи в РФ до 2028 г. // ГАРАНТ. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412820535/ (дата обращения: 15.04.2026)

12. Царева, Н.А. Особенности организации воспитательной работы в военном вузе / Н.А. Царева // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2016. – Т. 18. – № 12. – С. 98-102

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
русского языка как иностранного Моуравова Марина Лазаровна
ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Алексеева Ольга Вячеславовна
ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Психолого-педагогические основы формирования навыков монологической речи у иностранных обучающихся на подготовительных факультетах вузов РФ включают ряд ключевых аспектов, связанных с методикой обучения, психологическими и педагогическими принципами, а также особенностями учебно-профессиональной сферы. В связи с этим в статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением иностранных обучающихся навыкам монологической речи, включая методы, приёмы, виды и формы работы. Авторы предлагают систему упражнений, которая предполагает разную степень самостоятельности иностранных обучающихся: от полного подражания до самостоятельных творческих произведений. В статье делается вывод о том, что формирование навыков монологической речи – сложный и длительный процесс, требующий комплексного подхода, учёта психологических и педагогических аспектов, а также систематической работы как со стороны преподавателя, так и со стороны иностранных обучающихся.

Ключевые слова: монологическая речь, речевые навыки, коммуникация, мотивация, русский язык, речевая ситуация, иностранные обучающиеся, внутреннее побуждение.

Annotation. The psychological and pedagogical foundations for developing monologue speech skills in international students in preparatory departments of Russian universities include a number of key aspects related to teaching methods, psychological and pedagogical principles, and the specifics of the academic and professional sphere. Therefore, this article examines issues related to teaching monologue speech skills to international students, including methods, techniques, types, and forms of work. The authors propose a system of exercises that assumes a different degree of independence for foreign students: from complete imitation to independent creative works. The article concludes that the formation of monologue speech skills is a complex and lengthy process that requires an integrated approach, consideration of psychological and pedagogical aspects, as well as systematic work on the part of both the teacher and foreign students.

Key words: monologue speech, speech skills, communication, motivation, Russian language, speech situation, international students, internal motivation.

Введение. В научных исследованиях подчёркивается, что монологическое высказывание, как правило, исходит не из ситуации общения, а из внутренних побуждений говорящего. Об этом неоднократно было сказано в исследованиях А.Р. Лурия и его учеников [3].

Психолингвистик Н.И. Жинкин [1] обосновал в своё время, что мышление не тождественно языку. При этом внутренняя речь выступает в качестве системы перекодирования мыслей в слова.

Как отмечает М.Р. Львов [4], зная механизмы речепорождения при говорении и аудировании, преподаватель может способствовать формированию речемыслительного кода, внутренней речи обучающегося, которая потом может реализовываться в виде монолога.

Однако, как подчёркивают исследователи Л.С. Шаталова и Н.С. Шаталова [6] и др. у иностранных обучающихся при отсутствии русского языкового окружения, внутренние побуждения могут и не возникнуть, поэтому для них нужен толчок, т.е., чтобы деятельность стала естественной, а не формально выполняемой, необходимо гарантировать её мотив.

Любое общение (непосредственное и опосредованное) начинается с мотива и цели, т.е. с того, ради чего что-то говорится, воспринимается на слух, читается и с какой целью.

Как отмечает И.А. Зимняя [2], обучающийся в процессе освоения иностранного языка должен чётко представлять себе:

– цель своего речевого (и неречевого) действия;

– его конечный результат: что именно будет достигнуто, если он произнесёт слово, построит высказывание, прослушает или прочитает текст и др.

С учётом того, что в настоящий момент в России обучается большое количество иностранных студентов, проблема формирования у иностранных обучающихся навыков монологической речи стоит достаточно остро, так как студенты испытывают в этом значительные затруднения. Это и определило тему данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Необходимость учёта вышеизложенного в практике преподавания русского языка как иностранного объясняется тем, что работа на занятии снимает естественную коммуникацию речи. В связи с этим есть только один способ освободиться от этого недостатка: надо, чтобы у иностранных обучающихся возникла потребность в коммуникации, то есть, нужен мотив [2, С. 105].

В качестве средств мотивации при формировании навыков монологической речи следует использовать речевые ситуации, создаваемые на занятиях русского языка как иностранного в связи с усвоением определённой дозы языкового материала с помощью дидактических методов и приемов, ролевых игр, наглядности и, конечно же, информационных технологий.

Использование ролевой игры как способа формирования монологической речи у инофонов на начальном этапе обучения русскому языку позволяет преподавателю формулировать такие речевые задачи, в которых есть и мотив, и цель речевого действия и которые диктуют употребление необходимых образцов общения (Е.И. Негневицкая [6]). Не смотря на

то, что Е.И. Негневицкая в своё время внесла большой вклад в разработку методики, изучению механизмов овладения иностранной речью, её подходы успешно применяются и при обучению иностранных студентов русскому языку.

Например, при усвоении лексико-семантической группы слов по теме «Домашние и дикие животные», для составления короткого рассказа в (рамках сказочного сюжета) можно предложить такую речевую задачу: «Инопланетянин закрыл вход в зоопарк и зверей некому кормить, чтобы он открыл вход (это игровой мотив), нужно рассказать о том, что умеют делать ваши любимые животные (это цель данного речевого действия». Следуя образцу преподавателя, который даёт образец решения данной коммуникативной задачи, каждый иностранный обучающийся рассказывает о своём любимом животном.

Такого рода задачи исключают монотонность тренировки и обеспечивают активность каждого иностранного обучающегося: при общей для всех задаче и одном речевом образце каждый инофон выражает своё коммуникативное намерение, свою мысль, а это всегда интересно и говорящему, и слушающему.

Намечается такая последовательность в работе по конструированию монологических высказываний:

– ставится определённая задача высказывания (для чего я говорю?);

– отбирается содержание (что я скажу?);

– намечаются языковые средства (как скажу?).

В реальной жизни при свободном владении языком эти умения проявляются не последовательно, а одновременно на всех этапах порождения речи. Поэтому формирование этих умений должно носить не изолированный, а комплексный характер.

Необходимым условием для формирования у иностранных обучающихся навыков построения монологических высказываний является умение устанавливать связь слов в предложении. Для тренировки данного умения на первом этапе обучения наиболее целесообразным приёмом, как выяснилось, является работа по составлению сказки по опорным словам. При этом обращение к сказке помогает снять у иностранных обучающихся некий барьер в освоении иностранного языка. Сказка вносит элемент игры и позволяет иностранным студентам раскрепоститься на занятиях по изучению русского языка.

Иностранные обучающиеся любят не только слушать сказки, но сами их рассказывают, перестраивая сюжет и добавляя новые сюжетные линии, придумывая новые события, приключения.

Как свидетельствует практика, данный приём способствует формированию навыка нормативного построения монологического высказывания, учит по опорным словам восстанавливать знакомый текст и определять тему текста.

Работа по составлению сказки по опорным словам проводится в несколько этапов:

1. Введение понятия «опорные слова».
2. Подбор знакомых слов к знакомой сказке.
3. Коллективное выделение опорных слов из знакомой сказки.
4. Самостоятельный подбор опорных слов.
5. Сочинение сказки по опорным словам [5].

Приводим фрагмент занятия по обучению иностранных обучающихся умению пересказывать сказки по опорным словам.

1. Введение понятия «опорные слова».

Цель: познакомить инофонов с опорными словами; учить пересказывать сказку по опорным словам.

Преподаватель: «Сегодня на уроке вы покажете, какие знаете сказки. Вспомнить знакомые сказки и придумать новые вам помогут опорные слова».

Преподаватель: «Уважаемые студенты, я собрала для вас интересные сказки, но по дороге почти все слова из моего мешочка разлетелись по свету. Остались лишь некоторые слова. Чтобы восстановить сказку, вам надо по этим словам вспомнить, как она называется, и пересказать содержание».

Слова напечатаны на карточке.

– Прочитайте слова. Знакомы ли вам эти сказки? Как они называются? (Да. «Гуси-лебеди», «Хорошо спрятанная котлета».)

– Как же вам удалось отгадать эти сказки? (По словам).

– Эти слова самые главные в текстах сказок, они помогают вспомнить героев, события. Такие слова есть в каждом тексте, и называются они опорными, потому что служат опорой текста.

После такой работы преподаватель предлагает иностранным обучающимся пересказать сказку.

Успешное обучение монологическим высказываниям, как известно, во многом зависит от того, насколько у инофонов выработано умение самостоятельно добывать знания. Делать всё самому – естественная потребность личности, её только нужно умело развивать. Исходя из этого, на занятиях русского языка как иностранного следует большое значение придавать самостоятельной работе иностранных обучающихся. Большие возможности для организации самостоятельной работы представляет такой вид работы, как составление текста по опорным словам.

Приведём фрагмент занятия по обучению иностранных обучающихся подготовительного факультета составлению сказки по опорным словам.

Цель: формирование умения самостоятельно составлять сказку по опорным словам.

Стук в дверь.

Преподаватель:

– Студенты, кто-то к нам пришёл.

– Посмотрите, кто к нам пришёл. Наш друг Ахмед!

«Входит» Ахмед (преподаватель показывает рисунок).

– Здравствуйте, студенты.

Преподаватель: Мы очень рады, что ты к нам пришёл в гости. Ты хочешь нас о чём-то попросить.

– Да, я хочу, чтобы вы мне помогли. Со мной недавно произошёл необычный случай. Я заблудился в московском парке. И помогла мне найти дорогу к моему дому рыжая белочка. Она оказалась такой доброй. Мне бы хотелось сочинить об этом сказку, но я не умею.

– Серьезно, Ахмед, так тоже бывает?

– Да, наверное!

– Давайте поможем Ахмеду. Как бы ты хотел назвать свою сказку?

– Добрая и умная белочка.

– Хорошее название. Студенты, какой же будет тема нашей сказки?

Давайте подберём опорные слова для составления сказки.

(Белочка, заблудился, дом, парк, помогла, добрая, умная, рыжая, показала, дорога).

Преподаватель: Ребята, по этим опорным словам вы должны составить сказку.

В результате такой работы иностранные обучающиеся учатся создавать речевые отрезки.

Составление подобных коротких сказок – своеобразное творчество инофонов, которое способствует формированию навыков монологической речи.

Можно предлагать и такие задания, как:

– опорные слова из двух сказок перемешались, их нужно разделить на две группы, вспомните название каждой сказки и перескажите;

– от сказки «Цветик-семицветик» (В. Катаев) осталось одно название. Вспомните автора сказки. Назовите опорные слова, которые помогут вам вспомнить содержание всей сказки и перескажите;

– составьте сказку по опорным словам;

–перескажите услышанное или прочитанное по опорным словам;

– какие опорные слова можно употребить, рассказывая о своём селе/городе?

– назовите опорные слова по теме «Зима» и составьте сказку.

Особое место в методике формирования монологических высказываний занимает применение средств наглядности – сюжетных картинок, описание которых не требует выхода за рамки словарного минимума программы.

Использование рисунков в обучении русскому языку как иностранному подкрепляет процесс запоминания, помогает выражению речевого намерения, стимулирует речевую реакцию.

Однако у иностранных обучающихся пока слабо развита речь на русском языке. Особенности их воображения, памяти лучше развиваются тогда, когда они видят перед собой картину, по картинкам интереснее составлять план, когда не теряется яркость ощущений, не путается порядок действий между частями рассказа, составляемого по картинкам, остаётся место творчеству. При всём этом развивается самостоятельность и индивидуальность личности.

Отметим, что для формирования навыков монологической речи, для бесед, рассказов можно использовать сюжетные (тематические) картинки.

Начинать эту работу можно с составления рассказа по серии сюжетных картинок. Рассматривая последовательно одну картину за другой, иностранные обучающиеся с помощью преподавателя составляют предложения по каждой картинке, а затем объединяют их в связный рассказ. Вначале преподаватель задает вопросы, а инофоны отвечают на них. Так постепенно они учатся рассказывать самостоятельно без вопросов.

Таким образом, использование серии картинок подготавливает иностранных обучающихся к составлению рассказов по одной сюжетной картине.

При работе над формированием навыков монологической речи можно выполнять и такие виды работ по картине, как:

– составление рассказа по двум картинкам, иллюстрирующим начало и конец этого рассказа;

– составление рассказа по отдельным картинкам, объеденённым одной темой, с определением главной мысли;

– составление рассказа по серии картинок, которую необходимо дополнить, придумав и описав недостающую картинку;

– составление рассказа по картинкам, расположенным в определённом порядке.

Самым распространённым упражнением для целенаправленного формирования монологической речи, как известно, является пересказ.

Мы знаем, что встречаются разные виды пересказа и осуществляются они через определённые временные интервалы.

Пересказ – это воспроизведение содержания исходного текста. Пересказывая какой-либо текст, инофоны должны учитывать речевую ситуацию. Кроме того, иностранные обучающиеся должны закрепить умение подробно пересказывать текст (программа предусматривает работу над формированием у иностранных обучающихся этого умения).

Как показала практика, наиболее эффективными приёмами обучения пересказу являются: выборочный пересказ и пересказ с трансформацией исходного текста.

Для повышения эмоциональности пересказа можно использовать красочные иллюстрации, чтение встречающихся диалогов по ролям. Это позволяет конкретизировать образы, активизируя тем самым речь инофонов.

Известно, что выборочный пересказ связан с необходимостью отбора текстового материала по узкому вопросу или одной из подтем, т.е. этот вид пересказа приучает иностранных обучающихся извлекать из текста нужные фрагменты и передавать их точно, подробно.

С учётом сказанного для формирования навыков монологической речи можно использовать следующие виды упражнений:

1) ответы на вопросы преподавателя, ограниченные обозначенной подтемой;

2) поиск и пересказ информации по заданной преподавателем подтеме;

3) пересказ по иллюстрации, отражающей только некоторую часть содержания текста;

4) параллельный пересказ, т.е. выделение в тексте двух-трёх подтем и пересказ информации по данным подтемам разными инофонами. Далее можно провести сравнение пересказов и сделать соответствующие выводы.

Наиболее действенным для развития навыков связной устной речи у иностранных обучающихся является пересказ с трансформацией, включая творческое дополнение [7; 8]. К основным заданиям такого пересказа относятся:

– пересказ текста с изменением лица рассказчика (представь, что это был ты, твой брат и т.д.);

– рассказ с использованием творческого дополнения (представить и восполнить отсутствующие в предъявленном рассказе начало или концовку, вставить дополнительные эпизоды, привести примеры из жизни, дополнить описание пейзажа или внешности какого-либо героя, сделать собственные выводы и т.п.);

– словесное рисование, т.е. задание «Что мне больше всего понравилось в рассказе?».

Для формирования навыков монологической речи можно применять такие виды упражнений, как:

– найти элементы текста, сокращение которых не меняет его смысла, и воспроизвести оставшийся текст;

– прослушать текст и воспроизвести известную пословицу или поговорку, подходящую для данного сюжета;

– дать развёрнутые ответы на вопросы;

– сократить, расширить и дополнить текст;

– пересказать текст с трансформацией, сделать выборочный пересказ;

– воспроизвести заученный диалог с трансформацией его в монологическую форму;

– составить рассказ по заданной теме, без каких либо опор.

Выводы. Выполнение названных упражнений предполагает разную степень самостоятельности иностранных обучающихся: от полного подражания до самостоятельных творческих произведений.

Таким образом, формирование навыков монологической речи – сложный и длительный процесс, требующий комплексного подхода, учёта психологических и педагогических аспектов, а также систематической работы как со стороны преподавателя, так и со стороны иностранных обучающихся.

Литература:

1. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. –

С. 26-38
2. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку: на материале русского языка как иностранного / И.А. Зимняя. – Москва: Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Лурия, А.Р. и современная психология: сборник статей памяти А.Р. Лурия / под ред. Е.Д. Хомской. – Москва: Издательство Московского университета, 1982. – 254 с.
4. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – Москва: Академия, 2002. – 245 с.
5. Моуравова, М.Л. Обучение устной речи учащихся начальных классов в условиях осетинско-русского двуязычия: дис. ... канд. пед. наук / М.Л. Моуравова. – Москва, 2002. – 193 с.
6. Негневицкая, Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 27-32
7. Шаталова, Л.С. Аудирование как аспект обучения иностранных студентов языку специальности в практике РКИ / Л.С. Шаталова, Н.С. Шаталова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 318-321
8. Шаталова, Н.С. Диагностика результативности владения метаязыком специальности (русский как иностранный) / Н.С. Шаталова, О.А. Ускова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024. – № 2(851). – С. 97-101

Педагогика

УДК 373
кандидат педагогических наук, доцент Моцовкина Елена Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат филологических наук, доцент Козина Юлия Васильевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К УСПЕШНОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. Настоящее исследование посвящено анализу проблемы формирования профессиональной готовности студентов педагогических специальностей к работе с подростками, проявляющими девиантное поведение. Выявлено противоречие между возрастающей потребностью образовательных учреждений в квалифицированных специалистах, способных осуществлять профилактическую и коррекционную деятельность с данной категорией обучающихся, и недостаточным уровнем подготовки будущих педагогов в системе высшего образования. Проведенный анализ существующих подходов к подготовке кадров позволил выделить ключевые компоненты профессиональной готовности: аксиологический, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный. Установлено, что эффективность формирования готовности зависит от интеграции теоретических знаний с практическими умениями, целенаправленного развития эмпатии и коммуникативной компетентности, а также создания в университете условий для моделирования типичных ситуаций взаимодействия с подростками девиантного поведения. Обоснована необходимость компетентностного подхода как методологической основы совершенствования содержания и технологий профессиональной подготовки студентов. Результаты исследования могут служить основой для модернизации учебных программ и повышения качества подготовки будущих педагогических кадров.
Ключевые слова: девиантное поведение подростков, компетентностный подход, педагогические компетенции, профессиональная готовность, профилактическая деятельность, психолого-педагогическая подготовка, студенты педагогических направлений.
Annotation. The present study is devoted to the analysis of the problem of forming the professional readiness of students of pedagogical specialties to work with adolescents exhibiting deviant behavior. A contradiction has been revealed between the increasing need of educational institutions for qualified specialists capable of carrying out preventive and correctional activities with this category of students, and the insufficient level of training of future teachers in the higher education system. The analysis of existing approaches to personnel training allowed us to identify the key components of professional readiness: axiological, cognitive, operational-activity and reflexive. It has been established that the effectiveness of readiness formation depends on the integration of theoretical knowledge with practical skills, the purposeful development of empathy and communicative competence, as well as the creation of conditions at the university for modeling typical situations of interaction with adolescents of deviant behavior. The necessity of a competence-based approach as a methodological basis for improving the content and technologies of students' professional training is substantiated. The results of the study can serve as a basis for modernizing educational programs and improving the quality of training for future teachers.
Key words: deviant behavior of adolescents, competence-based approach, pedagogical competencies, professional readiness, preventive activities, psychological and pedagogical training, students of pedagogical fields.

Введение. Современное состояние российской системы образования характеризуется обострением проблемы девиантного поведения несовершеннолетних, которое не только отражается на качестве образовательного процесса, но и порождает серьезные трудности в управлении образовательным учреждением. Статистические данные указывают на рост числа подростков, испытывающих трудности социальной адаптации и проявляющих различные формы деструктивного поведения – от нарушения дисциплины до совершения правонарушений. Параллельно наблюдается развитие законодательства и нормативных документов, предъявляющих к педагогам новые требования в области профилактики и коррекции девиантного поведения.

Однако практика показывает иную картину. Значительная часть выпускников педагогических вузов ощущает недостаточность полученной подготовки для работы с такими обучающимися. Это особенно заметно в начальный период профессиональной деятельности, когда молодой специалист сталкивается с необходимостью выбирать адекватные стратегии поведения в конфликтных или кризисных ситуациях, диагностировать причины нарушений поведения,

разрабатывать индивидуальные программы коррекции. Выбор подходящей методики, разработка стратегии – все это требует опыта, которого часто не хватает.

Возникает противоречие между реальными требованиями образовательной практики и уровнем готовности студентов, формируемой в ходе обучения в вузе. На этом фоне актуализируется вопрос о целостной системе подготовки будущих педагогов к деятельности с подростками девиантного поведения. Как отмечает А.И. Ахметзянова [1, С. 84-85], формирование такой готовности требует не только передачи знаний о причинах и проявлениях девиантного поведения, но и развития специальных компетенций, обеспечивающих эффективное взаимодействие с этой категорией обучающихся.

Вот здесь и возникает затруднение – единого понимания структуры, содержания и технологий формирования профессиональной готовности в научно-педагогической литературе не существует. Различные авторы акцентируют внимание на разных компонентах – от личностных качеств до технологических навыков, от знаний о девиации до методов профилактики. Исследование Е.В. Беляевой [2, С. 167] свидетельствует о том, что профилактика девиантного поведения в современной школе остается недостаточно систематичной, а подготовка будущих педагогов к этой деятельности часто носит фрагментарный характер.

На практике студенты нередко получают теоретические знания о девиантном поведении, но не достаточно развивают навыки распознавания его признаков и применения адекватных интервенций. Кроме того, вопрос о роли психолого-педагогических знаний, специальных коммуникативных умений и личностных качеств педагога в контексте работы с подростками, склонными к нарушениям поведения, остается дискуссионным.

Необходимо отметить, что в условиях реформирования педагогического образования, связанного с внедрением компетентностного подхода, возникает потребность переосмыслить, как именно должна конструироваться подготовка студентов к данному виду профессиональной деятельности. Здесь проявляется научный пробел – отсутствует целостная, концептуально обоснованная модель формирования профессиональной готовности, учитывающая специфику взаимодействия с подростками девиантного поведения и соответствующая современным представлениям о качестве педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Следует разделить понятия девиантного поведения и профессиональной готовности педагога к работе с этим явлением, ибо это позволит избежать концептуальной путаницы в дальнейшем анализе. Под девиантным поведением принято понимать устойчивую совокупность поступков подростка, которые противоречат правовым и нравственным нормам общества.

Однако это верно лишь отчасти. Девиантное поведение может быть также позитивным, направленным против несправедливых социальных норм; в контексте нашего исследования речь идет о деструктивном и делинквентном поведении, наносящем вред самому подростку, окружающим лицам и социальному окружению. Это важно для различения.

Подростки, склонные к девиантному поведению, характеризуются комплексом затруднений: дезадаптацией в образовательном учреждении, конфликтностью, низким уровнем мотивации к обучению, часто – психотравматическим опытом. Взаимодействие с такими обучающимися требует от педагога не только предметных и методических знаний, но и специальной психолого-педагогической подготовки, включающей умение диагностировать причины нарушений, устанавливать доверительный контакт, применять адекватные воспитательные стратегии.

Как показано в исследовании С.А. Воронцовой и Л.Э. Зотовой [3, С. 45-48], профессиональную готовность педагога к работе с подростками девиантного поведения следует рассматривать не как статичное образование, а как динамичную интегральную характеристику, включающую несколько взаимосвязанных компонентов. Структурно-содержательная модель, предложенная этими авторами, выделяет компоненты, которые, по нашему пониманию, требуют дополнительной конкретизации применительно к практике вузовского обучения.

Рассмотрим эти компоненты подробнее.

Аксиологический компонент профессиональной готовности связан с системой ценностей, целей и смыслов профессиональной деятельности педагога. Педагог, готовый к работе с подростками девиантного поведения, должен осознавать ценность каждого обучающегося как личности, понимать его потенциал к развитию и саморегуляции, даже если в данный момент это не очевидно.

Как правило, аксиологическая готовность формируется через систему дискуссионно-рефлексивных занятий, моральных кейсов, изучения примеров успешной работы педагогов с данной категорией обучающихся. В определенной степени это требует от преподавателей вуза готовности моделировать ценностные конфликты, которые будущий педагог встретит на практике.

Когнитивный компонент охватывает совокупность знаний, необходимых для понимания природы и причин девиантного поведения. Это знания о психофизиологических особенностях подросткового возраста, о социальных факторах, способствующих девиации, о типологии девиантного поведения, о современных концепциях, объясняющих его возникновение. Согласно исследованию М.В. Григорьевой и Е.В. Панфиловой [4, С. 12-15], в процессе профессиональной подготовки студентов следует обеспечить их углубленное изучение не только психологических, но и социально-педагогических аспектов девиантного поведения.

Здесь уместно остановиться подробнее на роли практико-ориентированной подготовки, которая, по-видимому, должна быть более систематичной и целенаправленной, что сегодня практикуется в большинстве педагогических вузов.

Операционально-деятельностный компонент профессиональной готовности включает в себя владение конкретными умениями и навыками, которые педагог должен демонстрировать при взаимодействии с подростками девиантного поведения. К ним относятся: умение устанавливать контакт с подростком, выслушивать его позицию без осуждения; навыки ведения профилактических бесед; способность разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы коррекции; умение взаимодействовать с семьей подростка; навыки медиации в конфликтных ситуациях; умение организовать совместную деятельность, способствующую позитивным изменениям поведения.

Как отмечает С.Б. Серякова [5, С. 74-76], именно эти операциональные умения часто недостаточно сформированы у будущих педагогов. Студенты нередко овладевают ими на уровне знания о том, что эти умения нужны, но не на уровне практического владения ими. Вот почему в структуре вузовской подготовки необходимо предусмотреть не только лекционные курсы, но и практикумы, тренинги, учебные симуляции, а также организацию практик в образовательных учреждениях с предоставлением студентам возможности самостоятельно осуществлять работу под руководством опытного наставника. Практика – основа умений.

Рефлексивный компонент, по-видимому, часто недооценивается в процессе подготовки, хотя его роль трудно переоценить. Он связан со способностью педагога осознавать свое влияние на обучающихся, анализировать эффективность применяемых методов, критически оценивать собственное поведение в профессиональных ситуациях, а также непрерывно повышать свою компетентность. Рефлексивно готовый педагог не только применяет известные методы, но и постоянно обучается, адаптируя свою деятельность к изменяющимся условиям и особенностям конкретного подростка.

Компетентностный подход к формированию профессиональной готовности студентов педагогических направлений предполагает переориентацию образовательного процесса с передачи знаний и навыков на развитие интегральных компетенций. Именно этот подход лежит в основе современного педагогического образования и соответствует положениям государственных образовательных стандартов. Как показано в работе М.В. Григорьевой [4, С. 16-18], компетентностный подход позволяет рассматривать профессиональную готовность не как набор отдельных знаний и умений, а как целостное образование, которое включает знания, умения, навыки, личностные качества и опыт их применения в профессиональной деятельности.

Примечательно, что формирование профессиональной готовности студентов тесно связано с созданием соответствующей образовательной среды в самом вузе. Речь идет о такой организации учебного процесса, при которой студенты не только изучают теорию, но и имеют возможность наблюдать, моделировать, практиковать эффективные способы взаимодействия с подростками девиантного поведения. Это может осуществляться через проведение тренингов, организацию учебных симуляций, посещение школ и детских организаций, где студенты могут наблюдать реальное взаимодействие педагогов с обучающимися, имеющими поведенческие затруднения. Благодаря такому погружению студенты развивают не только знания, но и интуицию.

Исследования показывают, что личностные качества педагога играют значительную роль в его готовности к работе с подростками девиантного поведения. К таким качествам относятся: эмпатия, толерантность, стрессоустойчивость, оптимизм, вера в возможности подростка. Однако это не означает, что личностные качества нельзя развивать. Вполне возможно целенаправленное формирование этих качеств в ходе профессиональной подготовки через специальные упражнения, обсуждения, рефлексию личного опыта студентов. Как правило, наиболее эффективно это происходит в условиях тренинговых занятий и групповой работы, где студент учится, наблюдая за собой и другими.

Вопрос о содержании дисциплин, включаемых в программу подготовки студентов, требует особого внимания. В определенной степени здесь необходимо обеспечить баланс между общетеоретическими знаниями о девиантном поведении и практическими методами его профилактики и коррекции. Как выясняется при внимательном анализе учебных программ различных вузов, этот баланс часто нарушается в ту или иную сторону. Некоторые программы перегружены теорией, недостаточно готовя студентов к практической деятельности. Другие, напротив, ограничиваются описанием методических приемов без достаточного теоретического обоснования.

Значительное внимание в подготовке студентов должно уделяться также развитию умений диагностики и анализа причин девиантного поведения. Подросток не рождается со склонностью к девиации; эта склонность формируется под влиянием различных факторов – биологических, психологических, социальных, педагогических. Педагог, готовый к работе с такими подростками, должен уметь выявлять эти факторы, понимать их взаимодействие, а на основе этого анализа строить свою профилактическую и коррекционную работу. Это умение нельзя развить только на лекциях; оно требует практических упражнений, анализа реальных ситуаций, обсуждения с более опытными коллегами. Каждый случай уникален.

Обратимся к вопросу о роли теории в подготовке студентов. Хотя практическая подготовка является приоритетом, теоретические знания остаются необходимой основой. Студент должен понимать теоретические концепции девиантного поведения, знать закономерности подросткового развития, понимать психологические механизмы, лежащие в основе различных форм отклоняющегося поведения.

Стоит также обозначить роль междисциплинарного подхода в подготовке студентов. Явление девиантного поведения столь сложно, что требует привлечения знаний из различных дисциплин – педагогики, психологии, социологии, права, медицины. Как показано в исследовании А.И. Ахметзяновой и Р.Ф. Миннуллиной [1, С. 85-87], система повышения квалификации педагогов должна включать знания из разных наук, скоординированные вокруг единой цели – подготовки специалиста, способного работать с подростками девиантного поведения. Это требует согласования работы кафедр и преподавателей.

Еще один важный аспект – подготовка студентов к взаимодействию с семьей подростка девиантного поведения. Часто истоки девиации кроются именно в семейных отношениях, и потому работа с родителями или опекунами становится существенной частью профилактической деятельности. Студент должен знать, как устанавливать контакт с семьей, как объяснять родителям причины поведения их ребенка без излишних обвинений, как вовлекать семью в коррекционный процесс. Это требует развития особых коммуникативных умений, которые обычно не входят в состав базовой педагогической подготовки. Такие умения вырабатываются через тренинги и анализ кейсов.

Значительное место в подготовке студентов занимает также вопрос о профилактике профессионального выгорания, которое часто встречается у педагогов, работающих с детьми девиантного поведения. Стресс, постоянное напряжение, чувство безуспешности могут привести к снижению, уменьшению, падению мотивации к работе и к негативным изменениям в личности педагога. Отсюда вытекает, что в программу подготовки следует включить элементы обучения стрессоустойчивости, техникам саморегуляции, организации собственного времени и восстановления после психологически тяжелых дней. Педагог, умеющий заботиться о себе, способен лучше заботиться о других.

Наконец, требуется остановиться на вопросе о роли практик в формировании профессиональной готовности. Учебная и производственная практики дают студентам возможность попробовать свои силы в реальных условиях, столкнуться с типичными трудностями, получить обратную связь от опытных педагогов и руководителей практик. Однако эффективность практик во многом зависит от качества их организации, от наличия в образовательном учреждении условий для обучения студентов, от компетентности и готовности наставника к работе со студентом. Как показано в исследовании Е.В. Беляевой [2, С. 169-170], именно практики часто становятся переломным моментом в формировании готовности: студент либо убеждается в своей способности работать с подростками девиантного поведения, либо, напротив, теряет уверенность в своем выборе профессии.

Выводы. Проведенный анализ позволяет заключить, что профессиональная готовность студентов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению, представляет собой многокомпонентное образование, включающее аксиологический, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты, которые должны развиваться параллельно и взаимодополняться в процессе обучения в вузе. Формирование такой готовности невозможно осуществить только посредством традиционных лекционных курсов; требуется комплексный подход, объединяющий теоретическую подготовку с практической деятельностью, развитие специальных компетенций с формированием личностных качеств, обучение методам профилактики и коррекции с развитием рефлексивных способностей.

Компетентностный подход, лежащий в основе современного педагогического образования, создает методологическую базу для переосмысления содержания и организации подготовки студентов. Он позволяет рассматривать профессиональную готовность не как сумму отдельных знаний и умений, а как интегральное качество личности педагога, проявляющееся в его способности эффективно взаимодействовать с трудными подростками, диагностировать причины их поведения и применять адекватные воспитательные стратегии. Практика высшего педагогического образования, однако, часто отстает от этих

идеальных представлений, и многие студенты остаются недостаточно подготовленными к реальным вызовам профессиональной деятельности.

Ключевая роль в формировании готовности отводится созданию специальной образовательной среды в вузе, которая позволяет студентам не только теоретически изучать проблему, но и практиковаться в применении методов работы с девиантным поведением. Тренинги, учебные симуляции, наблюдения в реальных образовательных учреждениях, качественно организованные практики становятся необходимыми компонентами подготовки. При этом особое значение имеет наличие компетентных наставников и руководителей практик, готовых передавать свой опыт и способствовать профессиональному развитию студентов.

Развитие личностных качеств педагога – эмпатии, толерантности, стрессоустойчивости – во многом определяет успешность его работы с подростками девиантного поведения. Однако эти качества не являются неизменными; они могут быть целенаправленно развиты в процессе профессиональной подготовки через специально организованные упражнения, групповую работу, анализ собственного опыта студентов. Такая работа требует от преподавателей вузов особой чувствительности, готовности создавать атмосферу доверия и поддержки, в которой студент может развиваться как личность и как профессионал.

Междисциплинарный характер подготовки студентов к работе с девиантным поведением предполагает интеграцию знаний из педагогики, психологии, социологии, права и других наук. Это требует координации работы преподавателей различных дисциплин, согласования содержания курсов, создания единого образовательного пространства, в котором знания взаимодополняют друг друга. Кроме того, студент должен не только иметь знания о девиантном поведении, но и уметь применять их к анализу конкретных ситуаций, встречающихся в практике работы образовательного учреждения.

Важно подчеркнуть, что подготовка к работе с семьей подростка девиантного поведения остается одним из недостаточно разработанных аспектов профессиональной готовности студентов. Между тем семья часто является как источником девиантного поведения, так и потенциальным союзником педагога в его коррекционной работе. Студент должен овладеть умениями построения конструктивного взаимодействия с родителями, даже если они сами могут быть источником проблем ребенка, и уметь мотивировать их на участие в процессе коррекции поведения.

Осознание риска профессионального выгорания у педагогов, работающих с данной категорией обучающихся, должно быть включено в содержание подготовки студентов. Эмоциональное истощение, утрата веры в возможности подростка, отношение к профессии как к источнику стресса – все это может произойти, если педагог не будет обладать необходимыми навыками саморегуляции, организации собственной деятельности и восстановления. Формирование готовности включает, таким образом, и обучение педагогов стратегиям самозащиты и самосохранения в профессии.

Практики, включаемые в программу подготовки студентов, должны быть качественно спланированы и организованы таким образом, чтобы обеспечить достаточный уровень самостоятельности студента при наличии систематической поддержки со стороны опытного наставника. Речь должна идти не только о выполнении студентом определенных функций, но и о его рефлексии собственного опыта, анализе успехов и трудностей, связи между полученными в вузе знаниями и практической деятельностью. Именно такие практики становятся переломным моментом в развитии профессиональной идентичности студента, укрепляя его уверенность в правильности выбора профессии.

Обобщая сказанное, следует признать, что формирование профессиональной готовности студентов педагогических направлений к успешной работе с подростками девиантного поведения представляет собой актуальную и сложную задачу, требующую целостного переосмысления содержания и методов подготовки в системе высшего образования. Это не может быть достигнуто путем добавления одного-двух курсов к существующей программе; необходимо системное изменение философии и структуры педагогического образования, переориентация его на развитие специальных компетенций и личностных качеств, необходимых для этой специфической профессиональной деятельности. Становится ясно, что открытым остается вопрос о наиболее эффективных путях интеграции всех указанных компонентов в единую систему подготовки, и какие инновационные методы могут быть привлечены для повышения качества формирования профессиональной готовности студентов в меняющихся условиях современного образования.

Литература:

1. Ахметзянова, А.И. Подготовка педагогов к работе с детьми с девиантным поведением в системе повышения квалификации / А.И. Ахметзянова, Р.Ф. Миннуллина // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 5. – С. 84-87
2. Беляева, Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к профилактике девиантного поведения подростков / Е.В. Беляева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 167-170
3. Воронцова, С.А. Профессиональная готовность педагога к работе с подростками девиантного поведения: структурно-содержательная модель / С.А. Воронцова, Л.Э. Зотова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2020. – № 3. – С. 45-54
4. Григорьева, М.В. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов к взаимодействию с подростками девиантного поведения / М.В. Григорьева, Е.В. Панфилова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 12-19
5. Серякова, С.Б. Подготовка будущих педагогов к работе с подростками девиантного поведения в условиях вуза / С.Б. Серякова, А.В. Сахно // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 2. – С. 74-82

Педагогика

УДК 5.8.7

ассистент Муратова Екатерина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития пространственного мышления у студентов творческих специальностей в условиях современного технологического прогресса. Обосновывается значимость внедрения технологий 3D-моделирования в образовательный процесс, поскольку этот инструментарий не просто дополняет традиционные методы, а фундаментально трансформирует когнитивный аппарат обучающихся. Данный подход обеспечивает качественный переход от пассивной работы с плоскими проекциями к активному конструированию сложных

объемных систем, что напрямую соответствует требованиям будущей профессиональной деятельности. Эта задача реализуется через последовательное развитие ключевых ментальных операций, лежащих в основе инженерного и художественного творчества. К таким операциям относится визуализация, позволяющая формировать целостные и детализированные ментальные репрезентации проектируемых объектов еще до их физического воплощения. Не менее важным является мысленное вращение, необходимое для многомерного анализа конструкции путем свободной смены точки обзора и ракурса. Кроме того, активно развивается навык пространственной ориентации, формируемый за счет навигации в трехкоординатной системе и точного определения взаимного расположения элементов друг относительно друга. Параллельно происходит углубленный анализ формы, который из статичного упражнения превращается в интерактивный процесс оценки геометрических, эргономических и конструктивных свойств модели. В совокупности эти навыки формируют у студента комплексное понимание объекта как единой системы. Таким образом, интеграция 3D-технологий превращает обучение из линейного процесса усвоения информации в наглядную, интерактивную и высокоэффективную деятельность по синтезу и исследованию сложных форм.

Ключевые слова: пространственное мышление, 3D-моделирование, пространственная визуализация, пространственная ориентация, мысленное вращение, когнитивные способности, интерактивная деятельность, творческие специальности, цифровые технологии.

Annotation. The article addresses the pressing issue of developing spatial thinking in students of creative disciplines. It substantiates the paramount importance of integrating 3D modeling technologies into the educational process, as this toolset not merely complements traditional methods but fundamentally transforms the cognitive apparatus of learners. This approach ensures a qualitative transition from passive work with flat projections to active construction of complex volumetric systems, which directly corresponds to the tasks of their future professional activities. This task is implemented through the sequential development of key mental operations that form the basis of engineering and artistic creativity. These operations include visualization, which allows for forming holistic and detailed mental representations of designed objects prior to their physical embodiment. Equally important is mental rotation, necessary for multi-dimensional analysis of a structure by freely changing the viewpoint and perspective. Furthermore, the skill of spatial orientation is actively developed, formed through navigation within a three-coordinate system and precise determination of the relative position of elements. Concurrently, an in-depth shape analysis takes place, transforming from a static exercise into an interactive process of evaluating the geometric, ergonomic, and structural properties of the model. Collectively, these skills foster a student's comprehensive understanding of an object as a unified system. Thus, the integration of 3D technologies transforms learning from a linear process of information assimilation into a visual, interactive, and highly effective activity for synthesizing and investigating complex forms.

Key words: spatial thinking, 3D modeling, spatial visualization, spatial orientation, mental rotation, cognitive abilities, interactive activity, creative specialties, digital technologies.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется цифровизацией всех сфер деятельности, включая образование и творческие индустрии. В условиях конкуренции и роста спроса на инновационные продукты возрастает роль специалистов, обладающих не только узкопрофессиональными навыками, но и развитым когнитивным аппаратом. Для студентов творческих специальностей – дизайна, декоративно-прикладного и изобразительного искусства – таким фундаментальным качеством является пространственное мышление.

Пространственное мышление лежит в основе способности мысленно конструировать объекты, изменять их форму и положение в пространстве, что является основой будущей профессиональной деятельности студентов творческих специальностей. Высокий уровень развития пространственного мышления напрямую коррелирует с успешностью решения творческих и проектных задач, а также для эффективной работы в условиях цифровой экономики.

В настоящее время умение работать с цифровыми инструментами становится не просто желательным, а необходимым. В этих условиях 3D-моделирование позволяет студентам не только осваивать новые технологии, но и развивать когнитивные способности через работу с современными программными комплексам – Blender, 3ds Max, ZBrush, Cinema 4D, которые позволяют не только визуализировать идеи, но и работать с формой на операциональном уровне: анализировать, деформировать, собирать сложные структуры из простых элементов. В отличие от традиционных методов (чертежи, макеты), 3D-моделирование предоставляет интерактивную среду с мгновенной обратной связью, что создаёт уникальные условия для развития когнитивных способностей.

Таким образом, развитие пространственного мышления через работу в 3D-программах становится не только инструментом повышения академических результатов, но и фактором формирования профессиональных компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Изложение основного материала статьи. Пространственное мышление – это особый вид мыслительной деятельности [1], который обеспечивает создание, преобразование и оперирование пространственными образами в процессе решения как практических, так и теоретических задач. Оно необходимо для ориентации в пространстве (как видимом, так и воображаемом), а также для анализа и синтеза пространственных свойств и отношений объектов, их графических изображений и моделей.

В психологии пространственное мышление рассматривается как процесс создания и преобразования пространственных образов, установления отношений между ними, оперирования этими образами и их элементами. Это мышление образами, в которых фиксируются пространственные свойства и отношения, а также обеспечивается их трансформация и создание новых образов.

Сущность пространственного мышления заключается не в пассивном созерцании, а в активной работе сознания по преобразованию информации. Это процесс, позволяющий мысленно конструировать объекты, которые в данный момент не воспринимаются органами чувств, и оперировать ими: вращать, масштабировать, расчленять на составные части и собирать в единое целое.

В структуре пространственного мышления выделены три взаимосвязанных компонента: образный, операциональный и рефлексивный. Образный компонент связан со способностью создавать устойчивые и адекватные образы объектов; операциональный включает анализ, синтез, сравнение, мысленное вращение и преобразование структуры объекта; рефлексивный обеспечивает самоконтроль и коррекцию действий. Пространственное мышление делится на эмпирическое, отвечающее за познание и классификацию объектов по внешним признакам и сравнение данных, и теоретическое отвечающее за конструирование идеализированных объектов, анализ систем связей, выявление сущности трансформаций.

Основные функции пространственного мышления – это ориентация в пространстве; решение конструктивно-технических, графических, математических задач и формирование дизайнерских, инженерных, архитектурных компетенций.

Связь пространственного мышления с практической деятельностью студентов творческих специальностей является прямой и неразрывной. Для них пространственное мышление перестает быть абстрактной когнитивной функцией и

становится главным профессиональным инструментом, который материализуется через работу с формой, материалом и композицией.

Рассмотрим эту связь на конкретных задачах.

Моделирование – это процесс создания трехмерной формы [2]. Здесь пространственное мышление выступает как главный инструмент.

Для анализа формы и декомпозиции студент должен мысленно разбить будущий сложный объект (например, вазу, шкатулку, статуэтку) на простые геометрические тела (цилиндр, шар, конус, призма). Это позволяет понять внутреннюю логику конструкции и последовательность её создания.

Мысленное вращение и предвидение необходимо при работе над одной стороной объекта, студент должен постоянно «вращать» его в уме, чтобы понимать, как его действия повлияют на форму с противоположной стороны. Это позволяет предвидеть результат и избегать ошибок, которые в материале могут быть необратимы.

Визуализация позволяет создать в уме точный образ конечного результата, включая его пропорции, изгибы и общую пластику и является отправной точкой всего процесса.

Пространственная ориентация позволяет студент научится мыслить категориями массы и пустоты. Он должен понимать, как объект соотносится с окружающим пространством: давит ли он на него, парит в нем или прорезает насквозь. Это работа с «негативным» пространством (пустотой), которое так же важно, как и сама форма.

Пространственное мышление позволяет выстроить ритмическую организацию формы – как линии и объемы ведут взгляд зрителя по поверхности объекта, создавая ощущение движения, статики или напряжения.

Анализ переходов позволяет видеть и передавать не сами плоскости, а переходы между ними. Пространственное мышление позволяет понять, как одна поверхность перетекает в другую, где находится точка максимального изгиба, а где – плавное затухание.

При работе с орнаментом, который как организованная структура, может существовать как на плоскости (гравюра, роспись), так и в объеме (резьба, тиснение) пространственное мышление необходимо как для визуализации самостоятельного элемента, так и для того, чтобы мысленно «замостить» поверхность повторяющимся узором (раппортом), учитывая изгибы и сложную геометрию этой поверхности. Например, разместить орнамент на круглом сосуде так, чтобы он не искажался. Часто сам орнамент помогает подчеркнуть пластику объекта. Линии узора могут следовать за изгибами формы, выявляя её объем, или, наоборот, пересекать их, создавая декоративное напряжение. Понимание этого взаимодействия – результат развитого пространственного анализа.

Кроме того, при проектировании объекта необходимо учитывать его вес, центр тяжести, толщину стенок для обеспечения прочности. Это требует от студента мысленного моделирования не только эстетической, но и инженерной составляющей будущего изделия.

Таким образом, для студентов творческих специальностей пространственное мышление – это не отдельный навык, а сам язык их основной деятельности. Оно пронизывает все этапы работы: от первого наброска до понимания физических свойств готового изделия.

Рассмотрим понятие 3D-моделирования, его структуру и особенности.

3D-моделирование – это процесс создания математического или каркасного представления трехмерной модели объекта с помощью специализированного программного обеспечения.

Результатом является цифровая модель, которую можно рассматривать под любым углом, анимировать или использовать для производства.

Процесс моделирования включает концептуализацию – создание эскиза или идеи; создание геометрии – построение каркаса объекта из полигонов, сплайнов или NURBS-поверхностей; текстурирование – наложение материалов и цветов [2]; освещение и рендеринг – настройку источников света и получение финального изображения или видео.

Взаимодействие с интерфейсом 3D-редактора заставляет студента постоянно работать в трехмерной системе координат. Студент не просто смотрит на объект, а строит его. Этот процесс развивает чувство формы и объема, понимание топологии и навык декомпозиции – способность разбивать сложный объект на простые примитивы.

Использование 3D-редактора позволяет переводить абстрактные когнитивные операции в плоскость прямого, интерактивного взаимодействия [3], предоставляя инструменты, которые недоступны в традиционной 2D-среде или при работе с физическими материалами. Оно выступает в качестве мощного катализатора для всех аспектов пространственного мышления, критически важных для студентов творческих направлений.

При моделирование декоративного объекта проблемой традиционного подхода является высокая цена ошибки при лепке из глины или резьбе по дереву. Неправильный срез или лишняя капля материала могут испортить заготовку, а исправление требует значительных усилий.

При работе в 3D-редакторе доступна история действий, позволяющая в любой момент вернуться на несколько шагов назад, изменить параметр (например, радиус скругления) и увидеть, как это повлияет на всю модель, не начиная заново. Это неразрушающий процесс, который поощряет экспериментирование и глубокое понимание того, как образуется форма.

Инструменты привязки к сетке, вершинам, граням и ввод точных числовых значений позволяют создавать идеально выверенные, сложные геометрические объекты, что практически невозможно вручную.

Создание симметричных объектов, таких как вазы, кувшины, ювелирные изделия, сводится к работе с одной половиной, которая автоматически зеркально отражается, что позволяет сосредоточиться на проработке одной части, экономя время и гарантируя идеальную симметрию.

В традиционном подходе для оценки композиции объемного объекта, стоящего на столе, нужно постоянно ходить вокруг него, это отнимает время и не всегда даёт полную информацию. Понять, как он будет смотреться в интерьере тоже бывает затруднительно. Свободная камера в 3D-редакторе позволяет анализировать композицию в объеме мгновенно перемещая точку обзора в любую позицию: посмотреть на объект с уровня пола, сверху, под острым углом. Это тренирует навык мысленного вращения и позволяет быстро оценить силуэт и композицию со всех ракурсов. Кроме того, модель можно поместить в смоделированную комнату, на полку или стол. Это позволяет сразу же оценить её масштаб, пропорции и то, как она взаимодействует с окружающим пространством.

В цифровой среде нет сопротивления материала. Это может быть минусом для развития тактильных навыков, но существенным плюсом для понимания чистой геометрии формы [3]. Инструмент Скульптинг в 3D-редакторах ZBrush или Blender напрямую имитируют процесс лепки из глины. Студент может «тянуть», «гладить», «сглаживать» и «наращивать» цифровую массу с помощью графического планшета, что позволяет сосредоточиться исключительно на пластике – поиске плавных переходов, создании напряженных и расслабленных участков формы – не отвлекаясь на физические свойства материала.

Нанесение сложного орнамента на криволинейную поверхность (например, гравировка на серебряном кубке) – это невероятно трудная задача, требующая высочайшего мастерства. С помощью 3D-моделирования студент может создать

сложный 2D-узор в графическом редакторе и затем нанести его на любую 3D-поверхность. Программа автоматически рассчитает все искажения, что позволяет создавать орнаменты невероятной сложности и проверять, как они ложатся на объем. Любой элемент орнамента можно многократно дублировать и располагать по заданной траектории (по кругу, по спирали), что гарантирует идеальную ритмичность и повторяемость узора.

Чтобы понять, как будет выглядеть изделие из бронзы или под лаком, нужно его изготовить. Это требует временных и материальных затрат. А с помощью моделирования в 3D-редакторе можно назначить модели любой материал – от полированного золота до матовой керамики, от стекла до дерева. Система просчитает, как свет будет отражаться от поверхности, создавая фотореалистичное изображение, что позволяет на этапе проектирования оценить фактуру материала и его взаимодействие со светом.

Кроме того, 3D-модель – это не просто картинка, а точная математическая инструкция для производства. Её можно использовать для 3D-печати, создав прототип для оценки эргономики и формы; фрезеровки на ЧПУ-станке, выточив изделие из дерева или металла; литья, создав литейную форму; лазерной резки, изготовив плоские элементы для последующей сборки.

Выводы. Интеграция технологий 3D-моделирования в образовательный процесс студентов творческих специальностей представляет собой не просто освоение нового программного обеспечения, а фундаментальную трансформацию их когнитивного аппарата [2]. Данный подход обеспечивает качественный переход от пассивной работы с плоскими проекциями к активному конструированию объёмных систем, что напрямую способствует развитию всех ключевых компонентов пространственного мышления.

Взаимодействие со средой 3D-редактора позволяет последовательно развивать такие ментальные операции, как визуализация (формирование целостного образа объекта), мысленное вращение (анализ конструкции с разных ракурсов), пространственная ориентация (навигация в трёхкоординатной системе) и анализ формы (оценка геометрических и эргономических свойств). Это превращает обучение из линейного процесса в наглядную, интерактивную и высокоэффективную деятельность по синтезу и исследованию сложных форм.

Практическая ценность 3D-моделирования заключается в том, что оно предоставляет уникальную «безопасную» среду для экспериментов. Неразрушающий характер цифрового моделирования, возможность мгновенного отката действий и инструменты точного контроля снижают страх ошибки и поощряют глубокое исследование пластики формы, композиции и орнамента.

Таким образом, 3D-моделирование становится неотъемлемым инструментом, который не заменяет традиционные ремесленные навыки, а дополняет их. Оно формирует у будущих специалистов новый уровень проектной культуры, позволяя отточить пространственное мышление до высочайшей степени точности и осознанности перед тем, как приступить к созданию реального произведения, что в конечном итоге является ключевым фактором формирования конкурентоспособных профессиональных компетенций в условиях современной цифровой экономики.

Литература:

1. Змеева, П.А. Особенности пространственного воображения и пространственного мышления у студентов вуза разных направлений подготовки / П.А. Змеева, Е.С. Холопова; под ред. Э.Ф. Зеера // Психология профессионального становления: сборник материалов Всероссийского научно-практического форума (г. Екатеринбург, 2023 г.). – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2024. – С. 77-82

2. Нурмукан, Д.С. Развитие творческого мышления через 3D-моделирование / Д.С. Нурмукан // Молодой ученый. – 2019. – № 26(264). – С. 280-283

3. Шавелкова, В.В. Развитие пространственного мышления у студентов с помощью CAD и 3D-моделирования / В.В. Шавелкова // Актуальные исследования. – 2023. – № 38(168).

Педагогика

УДК 371.318

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник СНЦ РАО Мыхнюк Мария Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат химических наук, доцент, ведущий научный сотрудник СНЦ РАО Кропотова Наталья Викторовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности, старший научный сотрудник СНЦ РАО Ибрагимова Эвелина Энверовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость непрерывного совершенствования профессионально-педагогической деятельности педагога в системе методической работы образовательной организации. Актуальность исследования обусловлена модернизацией образования, требующей от педагога поиска оптимальных способов интеграции педагогических инноваций. Цель статьи – разработка и теоретическое обоснование структурно-содержательной модели профессионально-педагогической деятельности педагогов. На основе анализа научных источников уточнены различные подходы к определению методической работы. Выделены и охарактеризованы основные функции профессионально-педагогического совершенствования. Обоснована система дидактических принципов, определяющих стратегию методической работы. Представлена авторская модель профессионально-педагогического совершенствования, включающая четыре последовательных этапа: диагностический, проектно-содержательный, деятельностно-процессуальный и рефлексивно-корректирующий. Раскрыто содержание каждого этапа, особое внимание уделено роли самообразования, стажировки, а также коллективным, групповым и индивидуальным формам методической работы в системе СПО. К эффективным инновационным формам отнесены школа инновационного развития, педагогические мастерские, мастер-классы и профессиональные тренинги. Предложенная поэтапная модель, основанная на рефлексивном самоанализе и коррекции деятельности, обеспечивает непрерывное и систематическое профессионально-педагогическое совершенствование педагога.

Ключевые слова: методическая работа, профессионально-педагогическая деятельность, совершенствование, педагог,

организационные формы, самообразование.

Annotation. The article substantiates the need for continuous improvement of teachers' professional and pedagogical activities within the system of methodological work of an educational organization. The relevance of the study is determined by the modernization of education, requiring teachers to search for optimal ways to integrate pedagogical innovations. The purpose of the article is to develop and theoretically substantiate a structural and substantive model of teachers' professional and pedagogical activity. Based on the analysis of scientific sources, various approaches to defining methodological work are clarified. The main functions of professional and pedagogical improvement are identified and characterized. A system of didactic principles defining the strategy of methodological work is substantiated. The author's model of professional and pedagogical improvement is presented, including four sequential stages: diagnostic, project-based content, activity-based process, and reflective-corrective. The content of each stage is disclosed, special attention is paid to the role of self-education, internships, as well as collective, group, and individual forms of methodological work in the secondary vocational education system. Effective innovative forms include a school for innovative development, pedagogical workshops, master classes, and professional training. The proposed step-by-step model, based on reflective self-analysis and activity adjustment, ensures continuous and systematic professional and pedagogical development for teachers.

Key words: methodological work, professional and pedagogical activity, improvement, teacher, organizational forms, self-education.

Введение. Современные тенденции модернизации образовательного процесса требуют от педагога профессиональной организации поиска наиболее оптимальных способов использования педагогических и производственных инноваций. Актуальность данной проблемы продиктована необходимостью непрерывного совершенствования и самосовершенствования профессионально-педагогической деятельности педагога в системе методической работы образовательной организации. В этой связи целью статьи является разработка и обоснование структурно-содержательной модели этапов совершенствования профессионально-педагогической деятельности педагогов в рамках методической работы образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Практикой доказано, что методическая деятельность является важным элементом системы непрерывного образования педагога. В научных и педагогических источниках существуют различные взгляды на определение данного понятия. Так, методическая работа рассматривается как систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогов, направленная на повышение их научно-теоретического и общекультурного уровня (Н.В. Кузьмина, Н.В. Немова, Т.А. Уварова, В.А. Скакун, Г.К. Селевко и др.); целостная система, основанная на достижениях науки, образовательных инновациях, направленных на всеобщее повышение профессионального мастерства педагога, развитие его творческого потенциала (Н.Е. Эрганова, О.И. Головкова, Н.В. Соловьёва и др.); способ управления качеством образовательного процесса (Т.С. Винокурова, А.А. Глинский, Л.В. Занков, Л.И. Шевчук и др.).

Целью методической работы является предоставление реальной, действенной помощи педагогам в их профессиональном развитии, углубление научно-теоретических знаний, распространение инновационных идей, технологий, обобщение и распространение актуального педагогического опыта. Специфика профессионально-педагогической деятельности позволила выделить функции совершенствования и самосовершенствования педагога, каждая из которых отображает различные способы решения методологических, дидактических, производственно-технологических, методических, инновационных задач. К основным функциям мы относим:

– информационно-организаторскую, предполагающую использование специальной, психолого-педагогической и методической информации для совершенствования профессионально-педагогической деятельности педагога;

– диагностико-аналитическую функцию, направленную на определение качественного показателя преподавания учебных дисциплин, уровня сформированности методической культуры педагога;

– функцию управления педагогическими инициативами, способствующую обоснованию результатов использования в образовательном процессе педагогических или производственных инноваций;

– коммуникативную функцию, направленную на совершенствование способов педагогической коммуникации, которые отвечают требованиям психологии труда, профессиональной этики, культуре общения. Данная функция предусматривает переход от авторитарной позиции к равноправному субъект-субъектному сотрудничеству;

– прогностическую функцию, обеспечивающую прогнозирование результатов образовательного процесса на основе сформулированных выводов и предложений по результатам диагностики сформированности знаний и умений обучающихся, способов организации и управления педагогом образовательным процессом в целом. Данные функции взаимосвязаны и создают целостную динамическую систему творческого развития педагога.

Методическая работа как самоорганизующаяся социально-педагогическая система обеспечивает выявление путей и способов профессионально-педагогического совершенствования и самосовершенствования педагогов и основывается на положениях дидактических принципов, определяющих стратегию и практику данного процесса, характер творческого взаимодействия педагогов в процессе участия их в различных методических мероприятиях СПО, в том числе:

– системности, рассматривающий методическую работу с позиции целостной системы, элементами которой выступают цели, содержания, формы, методы и технологии, профессионально-педагогического совершенствования, самосовершенствования и саморазвития педагога;

– принцип непрерывности и систематичности, направленный на осмысленное постоянное совершенствование профессионально-педагогического уровня педагога в межкурсовой период повышения квалификации;

– принцип творческой направленности методической работы педагога обеспечивает стимулирование творческого поиска методических идей, связанных с повышением результатов образовательного процесса;

– принцип динамичности предполагает реагирование педагогов на процессы, которые происходят как в педагогической, так и производственной сфере, и, следовательно, планирование осуществление развития и саморазвития преподавателей в соответствии с этими изменениями;

– принцип индивидуализации и дифференциации учитывает интересы и потребности педагогов в повышении как профессионального, так и методического уровня.

Методическая деятельность преподавателя системы СПО рассматривается с различных позиций: деятельность, связанная с самообразованием педагога, повышением квалификации в конкретной профессиональной области, углубленное повышение методических знаний и умений по организации и управлению учебно-производственным процессом, совершенствование способов педагогического взаимодействия, развитие творческого потенциала педагога, овладение инновационными процессами [2; 3]. Совершенствование профессионально-педагогической деятельности преподавателя в системе методической работы на уровне средних профессиональных организаций исследовали Н.Е. Эрганова, Н.В. Кузьмина, В.А. Скакун, М.Н. Оськина, В.П. Пучков, В.А. Радкевич, Н.В. Соловьёва, Л.И. Шевчук, А.Ю. Швацкий и др. По мнению многих исследователей, реализации целей по совершенствованию профессионально-педагогической

деятельности преподавателей СПО способствуют различные организационные формы методической работы, в частности: коллективные (педагогические и методические советы, теоретические конференции, фестивали методических идей, мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства), групповые (методические семинары, круглые столы, школа молодого педагога, школа инновационного развития, творческие группы, профессиональные тренинги, методические недели и др.) и индивидуальные (наставничество, индивидуальные консультации, самообразование, повышение квалификации, стажировка) [1].

Как и любой циклический, поэтапно организованный управленческий процесс, профессионально-педагогическое совершенствование педагогов в системе методической работы СПО осуществляется на протяжении четырех этапов: диагностического, проектно-содержательного, деятельностно-процессуального, рефлексивно-корректирующего (рис. 1).

Диагностический этап. Целью данного этапа является выявление уровня готовности преподавателей к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в СПО, потребностей и запросов их в совершенствовании и самосовершенствовании различных направлений этой деятельности, стимулирование педагогов к углублению профессиональных, психолого-педагогических и методических знаний, повышению уровня педагогической культуры и профессионализма.



Рисунок 1. Этапы профессионально-педагогического совершенствования педагогов системе методической работы СПО

Проектно-содержательный этап. Эффективная деятельность педагога зависит от регулярного ознакомления педагогов с достижениями в профессиональной и психолого-педагогической областях, современными методиками преподавания, содержания актуального производственного и педагогического опыта и его применения в конкретной производственной сфере, способами совершенствований навыка самообразовательной деятельности, качественного обеспечения методическими рекомендациями по применению современных педагогических и производственных технологий.

Самообразование позволяет преподавателям системы СПО большую возможность в самовыражении, развитии творческого потенциала, обогащения системы духовных и профессиональных ценностей, выработку индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности. Методическое самообразование связано и с углублением знаний по методике проектирования содержания профессионально-педагогического совершенствования, методикой прогнозирования целей и задач своего саморазвития, выбором целесообразных форм и методов профессионального роста с учетом личностных интересов и потребностей педагога, в процессе повышения квалификации, стажировки, как и в межкурсовой период, так и в системе методической работы СПО. При проектировании содержания профессионально-педагогического самообразования учитываются и индивидуальные потребности педагогов в применении интерактивных форм, методов и технологий обучения в зависимости от этапа формирования профессиональных знаний и умений, возрастных особенностей обучающихся, последовательности выполнения сложных технологических процессов, рационального использования современного производственного оборудования и механизмов, содержания методик проведения комплексного и системного анализа учебных занятий, способов и особенностей развития креативной личности обучающегося.

Деятельностно-процессуальный этап характеризуется участием преподавателей в различных коллективных и групповых формах методической работы для достижения положительного результата в повышении своего методического уровня. Казалось бы, участие педагогов в различных формах методической работы может обеспечивать положительные результаты по углублению теоретических знаний, формирования практических умений, однако, необходимо учитывать

стаж их педагогической деятельности в СПО, уровень готовности к выполнению профессиональных функций, уровень мотивации к совершенствованию профессионально-педагогического уровня, а также соответствие содержания конкретного методического мероприятия запросам и интересам преподавателя.

Практикой доказано, что основной групповой формой методической работы являются методические комиссии, содержание которых составляют все направления учебно-производственного процесса в СПО, в том числе: осуществление методической помощи педагогам в разработке учебно-технологической и учебно-методической документации, обсуждение и согласование ее содержания; обсуждение вопросов, связанных с организацией учебно-производственного процесса в учебных мастерских и в условиях производства при прохождении производственных практик; дидактическое и методическое обеспечение выполнения практических и лабораторных работ; способы использования современных технических средств обучения при изучении сложных технологических процессов; качественный показатель результатов коллективного творчества; изучение состояния преподавания учебных дисциплин; организацию обмена опытом работы при взаимопосещении учебных занятий; предоставление индивидуальной помощи педагогам в управлении учебно-производственным процессом в СПО.

Не менее значимым является участие педагогов в инструктивно-методических, проблемных семинарах, семинарах-практикумах, где обсуждаются вопросы и проблемы профессиональной подготовки специалистов среднего звена, организации индивидуального маршрута самосовершенствования на основе рефлексии своих возможностей и др.

Если для профессионального становления педагогов с небольшим практическим опытом работы организовывается деятельность школы молодого педагога, содержанием которой являются традиционные подходы к осуществлению профессионально-педагогической деятельности, то для более опытных педагогов предлагается участие в работе школы инновационного развития, на заседаниях которой происходит изучение конкретных инноваций, выполняется оценивание их достоинств и недостатков, условий внедрения их в образовательный процесс, демонстрации отдельных фрагментов инновационной деятельности с последующим их обсуждением, оказание тьюторской поддержки в коррекции практических действий.

Реализации целей данного этапа способствует и участие педагогов системы СПО в профессиональных тренингах, мастер-классах, педагогических мастерских. Профессиональные тренинги применяются как способ создания условий для самостоятельной отработки практических действий в виде конкретных упражнений. В свою очередь мастер-классы рассматриваются как инновационная форма передачи опытным педагогом своего актуального педагогического или профессионального опыта. К характерным особенностям данного методического мероприятия относятся глубокая связь теории и практики, активное взаимодействие участников, высокая наглядность и доступность отдельных инновационных приемов и способов действий с их анализом, проявление творческой инициативы, методическое сопровождение в виде методик и технологий.

Одной из эффективных форм передачи инновационного профессионально-педагогического опыта являются и педагогические мастерские, обеспечивающие самоорганизацию высокого уровня профессионально-педагогической деятельности на рефлексивной основе. Сущность педагогического мастерства заключается в личностных особенностях педагога, его позиции, способности проявлять инициативу на основе реализации личностной системы ценностей, творческой активности, основывающейся на целесообразном использовании форм, методов, средств и технологий педагогического взаимодействия в каждой конкретной педагогической или производственной ситуации.

Совершенствование профессионально-педагогической деятельности педагогов СПО осуществляется поэтапно и в процессе стажировки. Первый этап – теоретический, проводится в условиях дополнительного образования и обеспечивает совершенствование психолого-педагогических знаний. Второй этап предусматривает формирование профессиональных знаний и умений в условиях производства, где педагоги знакомятся с современными производственными технологиями, наблюдают за содержанием выполнения сложных технологических действий, выполняют педагогом отдельные практические действия, которые являются актуальными и имеют значительные отличительные особенности от ранее уже усвоенных.

В совершенствовании профессионально-педагогической деятельности педагога, в том числе и системы СПО, важная роль отводится самообразовательной работе. Самообразовательная деятельность педагога, как вид индивидуального самосовершенствования рассматривалась Т. Волобцевой, Н.В. Кузьминой, Л. Казаковой, П. Каптеровым, Т.В. Ивановой, В.А. Радкевич, В.А. Скакуном, Ю.В. Подповетной, А.А. Реан, А.В. Хуторским, Г.Н. Хазяновым, Т.И Шамовой, Н.Е. Эрганової и др. Педагог в процессе самообразовательной деятельности не только развивает свои способности и навыки, но и формирует свои учеждения, вырабатывает мировоззрение, совершенствует все виды профессионально-педагогической деятельности.

Рефлексивно-корректирующий этап направленный на самоанализ и корректировку педагогом своей профессионально-педагогической деятельности. Джон Локк писал, что рефлексия является процессом, за счет которого осуществляется накопление новых идей. По мнению А.А. Хуторской рефлексия позволяет осмыслить свою индивидуальность и по ее результатам обдумывать и выстроит структурную основу личностного совершенствования, вытекающую с особенностей осуществления предварительной деятельности [4]. Следовательно, основанный на педагогической рефлексии самоанализ и самооценка профессионально-педагогической деятельности преподавателей СПО способствует коррекции действий, с целью их дальнейшего совершенствования.

Выводы. Таким образом, на основе анализа научных источников и результатов нашего практического опыта, можно сделать вывод, что методическая работа в образовательной организации, направлена на непрерывное и систематическое совершенствование профессионально-педагогической деятельности педагога в результате их участия в различных методических мероприятиях в межкурсовой период повышения квалификации, в процессе стажировки в системе дополнительного образования и на производстве самообразовательной деятельности.

Литература:

1. Аржаных, Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов / Е.В. Аржаных // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 4. – С. 27-37

2. Василевская, Е.В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: методическое пособие / Е.В. Василевская. – Москва: АПК и ППРО, 2005. – 448 с.

3. Коновалов, А.А. Дефициты методической компетентности педагогов профессионального обучения / А.А. Коновалов // Обучение и саморазвитие. – 2023. – № 59. – С. 14-25

4. Хуторская, А.А. Рефлексия как средство обучения на курсах и семинарах повышения квалификации педагогов / А.А. Хуторская // Вестник Института образования человека. – 2018. – № 1. – URL: https://eidos.ru/journal/2018/100/Eidos-Vestnik2018-112-Khutorskaya.pdf (дата обращения: 17.04.2026)

УДК 796.015

кандидат педагогических наук Напалков Юрий Андреевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой и физической подготовки Антоненко Александр Александрович
Волгодонский филиал Федерального государственного Казенного образовательного учреждения высшего
образования «Ростовский юридический институт» Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Волгодонск);
преподаватель кафедры огневой подготовки Печенкин Сергей Викторович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

ПРИНЦИП СИСТЕМАТИЧНОСТИ КАК ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ

Аннотация. В статье всесторонне анализируется принцип систематичности как ключевой детерминант эффективности педагогического процесса по физической подготовке в вузах МВД России. Утверждается, что непрерывность, последовательность и регулярность занятий представляют собой не просто методические рекомендации, а фундаментальное условие, обеспечивающее кумулятивный тренировочный эффект, необходимый для формирования устойчивой физической и психологической готовности курсантов к выполнению оперативно-служебных задач. На протяжении всего обучения требования к уровню физической подготовки не только остаются высокими, но и усложняются с каждым курсом обучения. При этом стоит обратить внимание, что особое значение следует придавать формированию физической культуры личности на протяжении всего обучения. Суть этого принципа раскрывается в ряде положений, касающихся регулярности занятий и системы чередования нагрузок с отдыхом, а также последовательности занятий и взаимосвязи между различными сторонами их содержания. Раскрывается диалектическая взаимосвязь принципа систематичности с реверсивностью тренировочных эффектов, профессионально-прикладной направленностью физической культуры сотрудника, а также рассматриваются вопросы педагогического и врачебного самоконтроля как механизмов реализации систематической подготовки на этапах аудиторной и самостоятельной работы. Делается вывод о том, что систематичность, интегрируясь с иными педагогическими принципами, выступает системообразующим фактором всего процесса воспитания профессионально значимых качеств будущих сотрудников полиции.

Ключевые слова: педагогический процесс, принцип систематичности, физическая подготовка, курсанты, образовательные организации МВД России, самостоятельная физическая подготовка, самоконтроль, профессионально-прикладная физическая культура, адаптация.

Annotation. The article comprehensively analyzes the principle of systematicity as a key determinant of the effectiveness of the pedagogical process of physical training in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It is argued that continuity, consistency and regularity of classes are not just methodological recommendations, but a fundamental condition that ensures a cumulative training effect necessary for the formation of stable physical and psychological readiness of cadets to perform operational tasks. Throughout the training, the requirements for the level of physical fitness not only remain high, but also become more complicated with each course of study. At the same time, it is worth noting that special importance should be given to the formation of physical culture of the individual throughout the entire training. The essence of this principle is revealed in a number of provisions concerning the regularity of classes and the system of alternating loads with rest, as well as the sequence of classes and the relationship between the various aspects of their content. The article reveals the dialectical relationship between the principle of systematicity and the reversibility of training effects, the professional and applied orientation of the employee's physical culture, and also examines the issues of pedagogical and medical self-control as mechanisms for implementing systematic training at the stages of classroom and independent work. It is concluded that systematicity, integrated with other pedagogical principles, acts as a system-forming factor in the entire process of educating professionally significant qualities of future police officers.

Key words: pedagogical process, principle of systematicity, physical training, cadets, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, independent physical training, self-control, professionally applied physical culture, adaptation.

Введение. Задачи, стоящие перед органами внутренних дел Российской Федерации на современном этапе, требуют от сотрудника не только глубоких профессиональных знаний, устойчивой психики и развитого правосознания, но и высокого уровня физической подготовленности, позволяющего эффективно действовать в сложных, зачастую экстремальных условиях оперативно-служебной обстановки. Именно качественная физическая подготовка служит тем фундаментом, на котором базируется боеспособность и работоспособность личного состава полиции [3, С. 190]. Поэтому в учебных заведениях МВД России формированию физической культуры курсантов уделяется первостепенное значение. Так, даже при поступлении на обучение каждый кандидат должен сдать вступительный экзамен по физической подготовке, а в случае не достижения минимальных показателей такой кандидат не сможет быть зачислен на первый курс. Вместе с тем, процесс достижения и поддержания оптимальной физической формы - это не разовое мероприятие и не совокупность хаотичных тренировок, так как он представляет собой сложную систему подготовки.

В такой системе особое место отводится принципу систематичности, который обеспечивает непрерывность развития и совершенствования навыков и умений обучающихся. Сам же процесс физической подготовки базируется на систематической основе с соблюдением определенной последовательности в использовании различных средств и методов обучения, что позволяет решать комплекс образовательных, воспитательных и оздоровительных задач. На протяжении всего обучения требования к уровню физической подготовки не только остаются высокими, но и усложняются с каждым курсом, а особое значение отводится формированию физической культуры личности на протяжении всего периода становления специалиста. Без соблюдения систематичности любые, даже самые интенсивные усилия могут оказаться не только бесполезными, но и вредными, ведя к срыву адаптации, перетренированности и регрессу достигнутых показателей.

Изложение основного материала статьи. Чтобы в полной мере осознать глубинный смысл принципа систематичности, необходимо обратиться к физиологическим и педагогическим основам, на которых строится любая тренировка. Организм человека, а тем более курсанта, будущего сотрудника правоохранительных органов, обладает уникальной способностью к адаптации, а именно приспособлению к меняющимся условиям внешней среды и предъявляемым нагрузкам. Если мы рассуждаем о физической подготовке как о виде педагогического процесса, то его сущность, раскрываемая через призму принципа систематичности, состоит в создании так называемого кумулятивного эффекта. Данный термин означает постепенное наслаивание и накопление положительных физиологических и функциональных изменений, вызванных каждым отдельным тренировочным занятием. Иными словами, положительный

след от одного занятия должен перекрываться эффектом от следующего, создавая условия для непрерывного прогрессирования [1, С. 100]. В итоге возникает кумулятивный эффект системы занятий, то есть относительно стойкие адаптационные перестройки функционального характера, которые составляют основу физической подготовленности, тренированности и стабильных двигательных навыков. Именно так формируются профессиональные навыки, растет выносливость, увеличивается мышечная сила и развивается быстрота реакции.

Однако здесь скрывается и обратная, крайне важная сторона этого же принципа - свойство реверсивности. Достигнутые в процессе упорного, систематического труда результаты обратимы. Как только регулярность занятий нарушается, а временные промежутки между тренировками становятся слишком большими, организм, экономя энергию, запускает процессы инволюции адаптационных механизмов. Процесс детренировки, к сожалению, идет гораздо быстрее, чем приобретение формы. Некоторые неблагоприятные изменения в функциональном состоянии могут начинаться уже на пятый день после прекращения учебно-тренировочных занятий. Длительные перерывы не только останавливают прогресс, но и отбрасывают курсанта назад, сводя на нет месяцы упорной работы [4, С. 373]. Таким образом, систематичность в данном контексте является не просто пожеланием, а необходимостью, диктуемой биологическими законами функционирования человеческого организма. Формирование умения курсантов, как будущих сотрудников, управлять собой, воспринимать и прислушиваться к своему организму, быстро и правильно ориентироваться в сложных оперативных ситуациях происходит в результате вырабатывания стойкости и способности к оперативной восприимчивости ситуации.

Дополнительно важно отметить тот факт, что принцип систематичности не существует в вакууме. В педагогическом процессе физической подготовки в образовательных организациях МВД России этот принцип действует в неразрывной связи с другими: принципами сознательности и активности, наглядности, доступности и индивидуализации. Каждое занятие должно быть построено с учетом данной системы, чтобы задействовать все физические ресурсы обучающегося. Но именно систематичность обеспечивает ту необходимую составляющую профессиональной подготовки, на которой строится вся последующая подготовка. Можно быть активным и инициативным на занятии, но, если оно проводится раз в месяц, толку не будет. Можно использовать наглядные пособия и доступные упражнения, но без их регулярного повторения навык не сформируется.

Рассмотрение принципа систематичности в контексте педагогического процесса выдвигает на первый план задачу рационального планирования. Учебные занятия по дисциплине «служебно-прикладная физическая подготовка» строго регламентированы учебным планом, но их эффективность возрастает многократно, если они дополняются правильно организованными самостоятельными тренировками. Преподаватели физической подготовки руководствуются вышеназванными принципами при организации образовательного процесса, позволяющими решить комплекс образовательных, воспитательных и оздоровительных задач. Чтобы реализовать непрерывность, необходимо обеспечить так называемый плавный переход от развития одних физических способностей к другим. Сначала развиваются отдельные качества, такие как ловкость, выносливость или сила, а затем происходит их интеграция и закрепление в комплексной двигательной деятельности, максимально приближенной к условиям будущей профессиональной деятельности [5, С. 145-146]. Не менее важно и соблюдение дидактической последовательности в подаче нового материала, так как успешное изучение нового упражнения или приема возможно только на базе прочного закрепления ранее пройденного. Это касается как освоения техники боевых приемов борьбы, так и методики развития профессионально значимых способностей.

При всех усилиях преподавательского состава, практических часов, отведенных на обязательные занятия по физической культуре в учебном заведении, зачастую недостаточно для обеспечения того самого кумулятивного эффекта и достижения пиковой формы. Даже самое интенсивное, но ограниченное по времени воздействие не может заменить регулярной работы мышц и систем организма. Именно здесь на передний план выходит самостоятельная физическая подготовка курсантов. Эта форма занятий является не просто приятным дополнением к учебному процессу, а его обязательным, неотъемлемым компонентом, необходимым для закрепления и совершенствования уже освоенного на занятиях материала. Однако самостоятельная физическая подготовка имеет свою специфику. В отличие от жестко регламентированного порядка проведения учебного занятия под контролем преподавателя, самостоятельные занятия в значительной степени лежат на совести самого обучающегося, обусловлены его уровнем сознательности, организованности и самодисциплины.

Только планомерные и систематические тренировки в спортивных секциях, самостоятельные занятия физическими упражнениями позволяют использовать все многообразие средств и методов физической подготовки для эффективного формирования у курсантов профессионально-прикладных навыков и воспитания психологических и нравственных качеств высококвалифицированного специалиста. В этом контексте ключевым становится умение курсанта правильно дозировать нагрузку, не допуская как перетренированности, так и недостаточной интенсивности занятий. Здесь в полной мере раскрывается связь принципа систематичности с принципами доступности и индивидуализации. Самостоятельная работа позволяет развивать широкий спектр качеств: нравственные, волевые и личностные. Она воспитывает ответственность, целеустремленность и умение преодолевать трудности - черты, крайне необходимые будущему офицеру.

Несмотря на описанную важность данного принципа, им нередко пренебрегают или вовсе не используют из-за ряда проблем, связанных с его реализацией. Одной из главных проблем при реализации принципа систематичности вне прямого надзора преподавателя является риск нарушения баланса между нагрузкой и восстановлением. Слишком малая нагрузка не даст эффекта, а слишком большая при недостаточном отдыхе, напротив, может привести к нарушению физических возможностей организма и последующему срыву адаптации или перетренированности. В связи с этим, особую значимость приобретают механизмы самоконтроля. Самоконтроль позволяет курсантам глубже познать воздействие тренировочных нагрузок на организм в разные периоды цикла, а также определять признаки нарушения здоровья и тренированности, наиболее целесообразно регулировать нагрузку.

Для того чтобы систематические занятия приносили только пользу, каждый курсант должен быть получить базовый объём знаний об элементарных приемах врачебного и педагогического самоконтроля. Врачебный контроль является неотъемлемой частью системы физического воспитания, а его цель изучение физического развития, состояния здоровья и влияния занятий на организм. Однако самоконтроль - это и ежедневное самонаблюдение. В данном контексте важно, что бы обучающиеся понимали свои физиологические возможности, вести постоянное измерение частоты сердечных сокращений, получать от преподавателей индивидуальные задания и при необходимости расширять рацион питания. Субъективные данные о самочувствии, сне, аппетите, а также объективные измерения частоты сердечных сокращений и динамики веса служат теми индикаторами, по которым корректируется дальнейший тренировочный процесс. Педагогическая деятельность преподавателя должна быть основана на принципе не причинения вреда организму курсанта, используя при этом общеизвестные закономерности развития и доступные методические принципы. Он выступает не только как транслятор знаний, но и как наставник, который должен сформировать у подопечных стойкую мотивацию к систематической работе и обучить их методам дозирования нагрузки, например, по принципу компенсации энергозатрат или учета физического состояния.

Кроме выделенной проблемы важно говорить и о специфике учебного процесса. Во-первых, это высокая учебная нагрузка курсантов по другим дисциплинам, что приводит к физическому и психологическому переутомлению и, как следствие, к снижению мотивации к дополнительным физическим упражнениям [2, С. 78]. Во-вторых, это недостаточный уровень сформированности навыков самоконтроля у младших курсов, что нередко приводит к попыткам форсировать подготовку с риском получения травм или, наоборот, к пассивности на занятиях. В-третьих, существует объективная проблема нехватки времени для индивидуальной работы с отстающими курсантами в условиях жесткого расписания.

Анализ научных исследований в этой области показывает, что ситуация, сложившаяся в настоящий период, в некоторых аспектах характеризуется как движение на месте без какого-либо прогресса, поскольку слушатели проходят довольно обширный курс обучения за короткое время, а многие знания и навыки, не подкрепленные регулярным повторением, быстро утрачиваются. В связи с этим основная задача профессорско-преподавательского состава заключается в поиске путей преодоления этих разрывов в систематичности. Важным направлением является цифровизация образовательного процесса, внедрение электронных дневников самоконтроля, мобильных приложений с программами тренировок, что позволяет повысить осознанность и регулярность занятий. Кроме того, требуется совершенствование методики работы с курсантами, имеющими разный уровень исходной подготовленности, через применение модульного принципа построения учебных программ.

Комплексной дидактической целью программы выступает формирование психофизической готовности курсантов, что требует вариативности средств и методов. Разработка и внедрение модульных программ, основанных на блочно-модульном принципе, позволяет более гибко подходить к организации последовательного изучения материала, учитывая динамику утомления и восстановления.

Выводы. Таким образом, систематичность в педагогическом процессе системы физической подготовки в вузах МВД России является важным условием развития физических и психологических качеств курсантов, как будущих сотрудников органов внутренних дел. Занятия физической культурой обеспечивают должную готовность к успешному выполнению оперативно-служебных задач, а также формированию и совершенствованию профессионально значимых двигательных умений и навыков.

Литература:

1. Даньшин, А.С. Факторы, влияющие на процесс формирования мотивации к обучению в образовательных организациях средне-профессиональной и высшей ступени / А.С. Даньшин, Д.Н. Гущин, К.А. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(2). – С. 99-101

2. Каспер, С.В. Специальные физические упражнения в огневой подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / С.В. Каспер, В.В. Шабаев, А.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 77-79

3. Светличный, Е.Г. Особенности физической подготовки сотрудников ГИБДД МВД России, впервые принимаемых на службу / Е.Г. Светличный, И.П. Польской, О.С. Панова, В. В. Крючков // Ученые записки университета имени М.Ф. Лесгафта. – 2019. – Выпуск 6. – С. 189-194

4. Таран, К.А. Влияние стресса на уровень обучения в общеобразовательных организациях / К.А. Таран // Проблемы современного общества и пути их решения: Мат. III междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар: ООО "Электронные издательские технологии", 2019. – С. 372-375

5. Таран, К.А. Особенности физической подготовки курсантов первого курса образовательных организаций системы МВД России / К.А. Таран // Актуальные вопросы развития рукопашного боя: проблемы, пути решения, перспективы: Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: ФГКОУ ВО МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, 2023. – С. 144-147

Педагогика

УДК 371

кандидат юридических наук Овсепян Геворг Мартинович
Крымский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент Мельничук Павел Вячеславович
Федеральное государственное казенное военное учебное заведение высшего профессионального образования «Саратовский военный ордена Красного Знамени институт войск Национальной гвардии Российской Федерации имени Жукова» (г. Саратов);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Мирзабеков Роман Ахмадалиевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРАВА КУРСАНТАМ И СЛУШАТЕЛЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье исследуются специфические аспекты преподавания административного права в образовательных организациях высшего образования системы МВД России. Автор анализирует различия в подходах к обучению двух основных категорий обучающихся – курсантов (очная форма с проживанием в казарменном положении) и слушателей (сотрудники ОВД, имеющие стаж и получающие дополнительное профессиональное образование). Особенности преподавания обусловлены разнородностью контингента, прикладной направленностью будущей службы и временными рамками образовательных программ. Выявляется ряд ключевых методических проблем. Они связанные с дуализмом правового регулирования административной деятельности полиции, необходимостью формирования не только теоретических знаний, но и практических навыков применения мер административного принуждения. Предлагаются пути совершенствования преподавания с использованием ситуационных задач, деловых игр и междисциплинарных связей. Необходимо разработать критерии оценки сформированности профессиональных компетенций в области производства по делам об административных правонарушениях с использованием автоматизированных систем. Требуется адаптация зарубежных моделей образования к требованиям отечественных ведомственных вузов.

Ключевые слова: административное право, учебная дисциплина, преподавание, курсанты, слушатели, университет МВД России, методика обучения, административная ответственность, учебная практика, КоАП РФ.

Annotation. The article examines the specific aspects of teaching administrative law in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author analyzes the differences in approaches to teaching two main categories of students – cadets (full-time with accommodation in barracks) and trainees (employees of the Department of Internal Affairs who have

experience and receive additional professional education). The teaching features are determined by the heterogeneity of the contingent, the applied orientation of the future service and the time frame of educational programs. A number of key methodological problems are identified. They are related to the dualism of the legal regulation of the administrative activities of the police, the need to form not only theoretical knowledge, but also practical skills in the application of administrative coercion measures. It suggests ways to improve teaching using situational tasks, business games, and interdisciplinary connections. It is necessary to develop criteria for assessing the formation of professional competencies in the field of proceedings in cases of administrative offenses using automated systems. Adaptation of foreign educational models to the requirements of domestic departmental universities is required.

Keywords: administrative law, academic discipline, teaching, cadets, students, University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, teaching methods, administrative responsibility, educational practice, Administrative Code of the Russian Federation.

Введение. Преподавание административного права в системе университетов МВД России имеет ряд существенных особенностей, отличающих его от аналогичного учебного курса в гражданских юридических вузах. Как справедливо отмечает В.В. Воронов, «административное право для будущего сотрудника полиции является не просто базовой отраслью права, но и непосредственным инструментом ежедневной служебной деятельности» [3, С. 12]. Именно прикладной характер дисциплины предопределяет логику построения учебного процесса, выбор методов и форм контроля знаний, а также критерии оценки сформированности профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Административное право в системе высшего образования МВД России изучается на всех факультетах, готовящих сотрудников полиции. Содержание курса включает как общую часть (предмет, метод, принципы, субъекты административного права, формы и методы государственного управления), так и особенную – прежде всего, производство по делам об административных правонарушениях и административную деятельность полиции [11, С. 78-82]. Именно знание процедурных норм КоАП РФ становится залогом законности действий сотрудника при пресечении правонарушений.

Контингент обучающихся в ведомственных университетах МВД неоднороден. Традиционно выделяют две основные группы с разным правовым статусом: курсанты (лица, не имеющие высшего образования, зачисленные на программы специалитета с проживанием в условиях казармы) и слушатели (действующие сотрудники, направленные на повышение квалификации, переподготовку или обучение в магистратуре). Данное различие, как подчеркивает А.Ю. Соколов, определяет «необходимость дифференцированного подхода к выбору методов и форм контроля знаний» [9, С. 45]. Игнорирование этого факта ведет к снижению эффективности учебного процесса: курсанты «тонут» в абстрактных теориях, не видя их связи с практикой, а слушатели скучают на лекциях, где повторяется то, что они уже знают из опыта.

Объем учебной дисциплины «Административное право» (включая раздел «Административная деятельность полиции») согласно федеральным государственным образовательным стандартам по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность» составляет от 180 до 240 часов, из которых значительная часть отводится на семинарские и практические занятия [1, С. 33]. При этом на курсантов очной формы обучения приходится максимальная нагрузка, тогда как слушатели программ переподготовки осваивают курс в сжатые сроки. Это создает дополнительные методические вызовы.

Обучение курсантов характеризуется высокой степенью регламентации, дисциплинарным контролем и четкой организацией самостоятельной работы. Основная методическая проблема состоит в том, что большинство курсантов поступают сразу после школы или колледжа и не имеют практического опыта службы в ОВД. Поэтому абстрактные положения КоАП РФ и Федерального закона «О полиции» воспринимаются ими с трудом.

Для преодоления этого разрыва на кафедрах административного права университетов МВД активно используются методы контекстного обучения. И.И. Иванов приводит данные эксперимента: «в группе, где при изучении главы 20 КоАП РФ (правонарушения, посягающие на общественный порядок) использовались видеозаписи реальных задержаний с разбором процессуальных ошибок, качество усвоения материала выросло на 37% по сравнению с контрольной группой» [4, С. 78]. Причем наибольший прирост был зафиксирован именно в умении правильно квалифицировать деяние и выбирать меру обеспечения производства по делу.

Характерной чертой работы с курсантами является также регулярное проведение тактико-строевых занятий с элементами административного права. Например, во время отработки нормативов по пресечению мелкого хулиганства курсант должен не только физически корректно применить приемы борьбы, но и вслух проговорить: «Ваши действия подпадают под ч. 1 ст. 20.1 КоАП РФ, в отношении вас составляется протокол о доставлении». Такая интеграция права и тактики, по мнению С.Ю. Стародубцева, «позволяет сформировать устойчивый рефлекс правомерного поведения в стрессовой ситуации» [10, С. 112].

Помимо этого, важным элементом является патриотическое воспитание, органично вплетаемое в правовые курсы. При изучении темы «Административно-правовой статус гражданина» акцент делается не только на правах, но и на обязанностях содействия полиции, на допустимости ограничений прав в условиях особых правовых режимов. Это коррелирует с общим вектором государственной политики по формированию лояльности у будущих офицеров. Однако, как отмечает Л.В. Борисова, «важно соблюдать баланс, не подменяя правовое обучение идеологическим воспитанием» [2, С. 28].

Еще одним резервом повышения качества обучения курсантов является организация учебной практики в территориальных ОВД уже на младших курсах. В ряде университетов (например, в Московском университете МВД) практикуется прикрепление каждого курсанта к наставнику из числа опытных сотрудников ППСП или ГИБДД. Вернувшись с практики, курсанты приносят на семинарские занятия конкретные кейсы (разумеется, обезличенные), которые затем разбираются в группе. Этот метод, по наблюдениям автора, повышает интерес к теории и мотивирует на более глубокое изучение процессуальных норм.

Категория слушателей, как правило, представлена сотрудниками со стажем службы в ОВД. Большинство из них уже имеют практический опыт составления процессуальных документов, пресечения правонарушений. В связи с этим методика преподавания должна быть переориентирована с передачи базовых знаний на систематизацию эмпирического опыта и устранение типичных правовых ошибок.

В ходе опроса слушателей Краснодарского университета МВД (2023 г.) было выявлено, что наиболее востребованными темами являются: «Административное задержание: основания, сроки, документальное оформление» (84% ответов), «Порядок применения огнестрельного оружия и специальных средств» (76%), «Сроки и процедура рассмотрения дел об административных правонарушениях» (68%) [6, С. 54]. Это продиктовано реальными служебными проблемами: например, суды часто возвращают протоколы из-за неправильной квалификации.

При работе со слушателями целесообразно отказываться от лекционных форм в пользу интерактивных. Наиболее эффективной признана методика «разбора служебных документов», когда каждый слушатель приносит обезличенный протокол об административном правонарушении, составленный им лично. Групповой анализ (дискуссия под руководством преподавателя) позволяет выявить системные дефекты правоприменения. Диссертационное исследование А.В. Леонтьева

показывает: «после цикла таких занятий количество процессуальных нарушений, допускаемых сотрудниками при составлении протоколов, снижается на 22–25%» [5, С. 157].

Кроме того, слушатели активно вовлекаются в моделирование судебных процессов с использованием КоАП РФ. При этом роли распределяются следующим образом: слушатель, являющийся сотрудником патрульно-постовой службы, выступает в роли составителя протокола, другой слушатель – «судьей», третий – «правонарушителем». Такая ролевая игра обнажает слабые места в доказательственной базе и учит предвидеть позицию суда. Слушатель в роли судьи мотивирован найти эти ошибки и вернуть протокол на доработку, что моделирует реальную судебную практику [2, С. 29].

Важно учитывать, что слушатели очень критично относятся к преподавателям, не имеющим практического опыта работы в ОВД. Если преподаватель никогда не составлял протокол, не задерживал правонарушителя, не участвовал в судебном заседании, его авторитет в глазах слушателей падает. Поэтому ведущая роль на программах повышения квалификации должна принадлежать преподавателям-практикам, которые совмещают или ранее совмещали службу с научно-педагогической деятельностью. К сожалению, как показывает анализ кадрового состава кафедр, этот принцип соблюдается не везде.

И курсанты, и слушатели сталкиваются с высокой учебной нагрузкой. Для курсантов это связано с параллельным изучением огневой, физической и тактико-специальной подготовки, для слушателей – с отрывом от службы и необходимостью в короткие сроки (от 1 до 3 месяцев) освоить большой объем информации. Поэтому на кафедрах внедряются технологии «сжатого обучения». Электронные курсы в системе Moodle (Система управления обучением) содержат видео-лекции, интерактивные тесты и виртуальные тренажеры по заполнению протоколов [8, С. 88].

Однако, как предупреждает П.Р. Никитин, «полная замена живого контакта дистанционными формами для правоохранительных специальностей неприемлема, так как не формируется культура профессионального юридического общения» [7, С. 201].

Преподавание административного права в университетах МВД требует активного обращения к административной деятельности полиции (отдельная дисциплина), уголовному процессу (в части доследственной проверки) и психологии. Примером удачного методического решения является проведение комплексных задач: ситуация на улице требует одновременно применить нормы административного права (для квалификации мелкого хулиганства), уголовного права (при обнаружении признаков кражи) и психологии (для деэскалации конфликта). Оценка выставляется тремя преподавателями разных кафедр, что формирует у обучающихся целостное правосознание.

Выводы. Проведенный анализ позволяет заключить, что особенности преподавания административного права курсантам и слушателям в системе университетов МВД России обусловлены разнородностью контингента, прикладной направленностью будущей службы и жесткими временными рамками образовательных программ. Эффективная методика должна строиться на следующих принципах:

– дифференциация подходов к курсантам (акцент на формирование первичных алгоритмов правоприменения с использованием тактико-строевых и контекстных методов) и к слушателям (опора на их практический опыт, разбор дефектов правоприменения, интерактивные судебные процессы);

– широкое внедрение учебных кейсов, видеотренажеров и комплексных междисциплинарных задач;

– сохранение контакта с преподавателями-практиками, имеющими опыт работы в территориальных органах.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка критериев оценки сформированности профессиональных компетенций в области производства по делам об административных правонарушениях с использованием автоматизированных систем. Требует также изучения вопрос адаптации зарубежных моделей образования (например, Германии и Франции) к требованиям ведомственных вузов России.

Таким образом, заимствование традиций педагогики, современной юридической дидактики и цифровых образовательных технологий способно обеспечить качественную подготовку кадров для системы МВД России.

Литература:

1. Баранов, И.Н. Образовательные стандарты высшего образования в системе МВД: проблемы реализации / И.Н. Баранов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 2 (94). – С. 31-39

2. Борисова, Л.В. Интерактивные методы обучения административному праву в юридических вузах / Л.В. Борисова // Юридическое образование и наука. – 2023. – № 1. – С. 27-30

3. Воронов, В.В. Прикладные аспекты преподавания административного права курсантам / В.В. Воронов // Научный портал МВД России. – 2020. – № 4 (52). – С. 10-17

4. Иванов, И.И. Использование видеоматериалов в процессе обучения административному праву (на примере Воронежского института МВД) / И.И. Иванов // Актуальные проблемы правоведения. – 2021. – № 3. – С. 76-82

5. Леонтьев, А.В. Совершенствование методики преподавания административно-деликтного права в образовательных организациях МВД России: диссертация … канд. пед. наук. 13.00.08 / А.В. Леонтьев. – М.: Академия управления МВД России, 2022. – 210 с.

6. Миронова, Е.А. Потребности слушателей в углубленном изучении производства по делам об административных правонарушениях (по материалам социологического опроса) / Е.А. Миронова, Н.К. Устинов // Общество и право. – 2023. – № 1 (77). – С. 52-58

7. Никитин, П.Р. Границы применения дистанционных технологий при подготовке сотрудников органов внутренних дел / П.Р. Никитин // Информатизация образования и науки. – 2023. – № 2. – С. 196-205

8. Сабитов, Р.Ш. Электронная информационно-образовательная среда вуза МВД: опыт внедрения и эффективность / Р.Ш. Сабитов // Полицейское образование. – 2022. – № 4 (15). – С. 84-91

9. Соколов, А.Ю. Дифференцированный подход к обучению курсантов и слушателей в системе ведомственного юридического образования / А.Ю. Соколов // Право и образование. – 2021. – № 6. – С. 41-49

10. Стародубцев, С.Ю. Тактико-специальная подготовка как средство формирования правоприменительных навыков курсантов / С.Ю. Стародубцев // Профессиональная подготовка сотрудников ОВД. - 2021. – С. 108-116

11. Шагиева, Р.В. Административное право: учебник для вузов МВД / Р.В. Шагиева. – 4-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2021. – 511 с.

УДК 811.161.1’243:81’373.7+81’373.2:81’36+81’35+81’374
кандидат филологических наук, доцент Озтюрк Лира Ильгизовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
кандидат филологических наук, доцент Миргалимова Лилия Марселевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань);
старший преподаватель Гагарина Вилена Рустемовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ИНОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ (ГРАММАТИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ И СЛОВАРНЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ)

Аннотация. В статье рассматривается комплексная проблема декодирования иноязычными студентами двух национально-детерминированных пластов лексики (фразеологических единиц и ономастикона). Целью исследования является выявление специфики восприятия данных единиц в условиях отсутствия фоновых культурных знаний у реципиента и обоснование необходимости формирования особого грамматико-орфографического и словарного инструментария для минимизации коммуникативных неудач и интерференции. В работе доказывается, что формальная (падежная, предложно-падежная и орфографическая) нестабильность идиом и высокая вариативность склонения ономастической лексики (особенно топонимов и антропонимов славянского происхождения) провоцируют не только орфоэпические ошибки, но и разрушение целостного восприятия высказывания в сознании инофона. В исследовании предложена и верифицирована педагогическая модель трехуровневой работы: от грамматического тренажа форм (инструментальный уровень) – через специализированный лексикографический комментарий учебного словаря нового типа – к речевому инкорпорированию единицы в дискурс. Особое внимание уделяется созданию «инструментального грамматико-орфографического паспорта» фразеологизма и онима, включающего не только семантизацию, но и правила управления, ограничения в формоизменении и прописную/строчную дифференциацию. Практическая значимость работы заключается в разработке принципов построения учебного словаря-справочника для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения, где лексикографическое описание неразрывно связано с ортологическими нормами и грамматическими алгоритмами распознавания. Результаты исследования могут быть использованы при чтении теоретических курсов по лингвокультурологии, методике преподавания РКИ и в практике создания национально-ориентированных учебных пособий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматика и орфография русского языка, словари, специфичность фразеологических единиц и собственноименной лексики в восприятии иноязычных студентов, лингводидактический инструментарий, ономастика, лингвокультурная интерференция, учебная лексикография.

Annotation. The article examines the complex problem of decoding two nationally determined layers of vocabulary (phraseological units and onomasticon) by non-native students of Russian. The aim of the research is to identify the specific characteristics of the perception of these units in the absence of background cultural knowledge in the recipient, and to substantiate the need for the development of a specialized grammatical, orthographic, and lexicographic toolkit to minimize communicative failures and language interference. The study demonstrates that the formal instability of idioms (case government, prepositional-case constructions, and orthographic presentation) and the high variability in the declension of onomastic lexis (particularly toponyms and anthroponyms of Slavic origin) provoke not only orthoepic errors but also a complete collapse of the semantic gestalt of the utterance in the foreign speaker's mind. A three-level pedagogical model is proposed and verified: from grammatical drilling of forms (instrumental level), through specialized lexicographic commentary of a new type of learner's dictionary, to the discursive incorporation of the unit into speech. Special attention is devoted to the creation of an "instrumental grammatical-orthographic passport" for a phraseological unit or an onym, which includes not only semanticization but also rules of government, restrictions on inflection, and uppercase/lowercase differentiation. The practical significance of the work lies in the development of principles for constructing a learner's reference dictionary for advanced-level international students, wherein the lexicographic description is inextricably linked with orthological norms and grammatical recognition algorithms. The findings of the study can be applied in theoretical courses on linguoculturology, the methodology of teaching Russian as a Foreign Language (RFL), and in the practice of creating nationally oriented textbooks.

Key words: Russian as a foreign language, Russian grammar and orthography, dictionaries, specificity of phraseological units and proper-name vocabulary in the perception of international students, linguodidactic tools, onomastics, linguocultural interference, learner's lexicography.

Введение. В современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) акцент закономерно смещается с механического усвоения грамматических структур на формирование вторичной языковой личности, способной к полноценной межкультурной коммуникации. Как отмечается в недавних лингводидактических исследованиях, традиционный подход, при котором фразеологические единицы (ФЕ) усваиваются как изолированные сигнификативные единицы вне связи с их когнитивными основаниями и дискурсивными практиками, сегодня признается редукционистским и недостаточным [6, С. 2].

Наиболее рельефно коммуникативные барьеры и когнитивный диссонанс проявляются при столкновении иноязычного студента с двумя специфическими, национально детерминированными пластами лексической системы: фразеологией и ономастиконом. Восприятие этих единиц сопряжено с двойной сложностью. Во-первых, это отсутствие эквивалентного фонового культурного знания, что порождает лингвокультурную интерференцию [7, С. 124]. Во-вторых, это значительные грамматические и орфографические трудности в опознании границ и форм этих единиц в потоке речи и на письме. Как подчеркивал А.Н. Щукин, фразеологизмы представляют значительную трудность для иностранцев как в рецептивном, так и в продуктивном плане [6, С. 2].

Цель данной статьи заключается в анализе специфики восприятия фразеологических единиц и ономастической лексики иноязычными учащимися и в обосновании необходимости разработки специального инструментария, сочетающего грамматико-орфографический тренаж с учебной лексикографией нового типа. Для достижения поставленной цели в работе решались следующие задачи: 1) проанализировать и систематизировать грамматические, орфографические и лингвокультурные факторы, затрудняющие восприятие фразеологических единиц и ономастической лексики иноязычными

студентами; 2) выявить специфику интерференционных ошибок, возникающих при идентификации, семантизации и репродукции данных разрядов лексики в условиях отсутствия у учащихся фоновых культурных знаний; 3) обосновать необходимость разработки специализированного лингводидактического инструментария, сочетающего грамматико-орфографический тренинг с лексикографической поддержкой; 4) разработать и представить педагогическую модель трехуровневого освоения фразеологизмов и онимов, базирующуюся на принципах когнитивно-дискурсивного подхода и включающую создание «инструментального грамматико-орфографического паспорта» лексической единицы.

Изложение основного материала статьи.

I. *Грамматическая и орфографическая специфика восприятия ФЕ и онимов.*

Иноязычные учащиеся сталкиваются со значительными сложностями уже на этапе идентификации фразеологизма в тексте [7, С. 124]. Формальная нестабильность идиом приводит к тому, что студент воспринимает фразеологическое сочетание как свободное синтаксическое построение. Непонимание грамматической «застылости» или, напротив, парадигматической подвижности ФЕ ведет к разрушению целостного смыслового образа. Работа с ономастическими единицами на уроках РКИ затрудняется тем, что иностранцы испытывают трудности при семантизации и употреблении в речи русских имен собственных [1, С. 12]. Грамматическая система склонения русских фамилий и топонимов (различение мужского/женского рода, субстантивное и адъективное склонение) и орфографические нормы употребления прописной/строчной буквы представляют для инофонов сложную, зачастую противоречивую систему. Специфичной для ономастики орфографической проблемой является употребление прописной графемы, что особенно актуально при дифференциации имен нарицательных и собственных. Таким образом, на начальном этапе восприятия нарушается грамматико-орфографический фильтр: студент либо не может опознать единицу как устойчивый комплекс, либо неверно оформляет ее при репродукции.

II. *Лингвокультурный и словарный аспекты декодирования.*

Преодоление формальных трудностей – лишь первый шаг. Далее следует этап семантизации, который невозможен без актуализации фоновых знаний. В статье, посвященной лингвокультурологическому аспекту фразеологии, подчеркивается, что на восприятие иностранцами русских фразеологических единиц оказывает влияние образная структура их родного языка, поэтому важным дидактическим принципом обучения является учет родного языка учащихся и их культуры. Восприятие онимов (особенно прецедентных имен и урбанонимов) также требует знания культурно-исторического контекста. Как справедливо отмечает С.Ф. Бут-Гусаим, изучение национального ономастикона в курсе РКИ должно реализовываться через лингвокультурологический подход, при котором онимы рассматриваются как культурно окрашенные языковые единицы, являющиеся продуктом кумулятивной функции языка [2, С. 50-54].

Особую роль приобретает лексикографический инструментарий. Современные учебные словари должны выходить за рамки простого перевода. Опыт Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии ПсковГУ показывает эффективность создания фразеологических словарей, где значение идиомы раскрывается через этимологический комментарий, визуализацию образа через демонстрацию грамматических моделей управления и орфографических норм [9, С. 368-372]. В существующей практике преподавания ощущается дефицит словарей нормативно-стилистического типа, которые комплексно отражали бы не только семантику, но и стилистические характеристики слова и нормы литературного словоупотребления [5, С. 216]. В области ономастики ситуация сложная: учебная ономография как дисциплина, обеспечивающая потребности изучающих РКИ, находится в стадии становления, и существующие словари редко адаптированы под нужды иноязычной аудитории [8, С. 38].

III. *Педагогическая модель и лингводидактический инструментарий.*

Для решения обозначенных проблем предлагается педагогическая модель, выстроенная по принципу трехуровневого погружения, согласующаяся с современными когнитивно-дискурсивными подходами [6]:

1. Инструментальный уровень (грамматико-орфографический тренаж): формирование навыков автоматического опознания ФЕ и онимов в тексте, отработка парадигм склонения топонимов и антропонимов, выработка орфографической зоркости при различении прописной и строчной букв. На этом уровне ключевым инструментом является создание «грамматического паспорта» лексической единицы, включающего обязательные валентности и ограничения.

2. Лексикографический уровень (работа со словарем нового типа): осуществляется переход от формы к смыслу. Инструментарий – учебный словарь, построенный по принципу «энциклопедического комментария + грамматика». Важно, чтобы словарная статья содержала не только семантизацию, но и правила управления, а также указание на национально-культурный компонент. Усвоение урбанонимов и монументонимов должно сопровождаться заданиями, способствующими установлению диалога культур [3, С. 50-54].

3. Коммуникативный уровень (инкорпорирование в дискурс): использование единиц в аутентичных коммуникативных ситуациях, анализ окказиональных трансформаций ФЕ в текстах СМИ и художественной литературе. Овладение навыками использования фразеологизмов, в особенности в трансформированной форме, представляет особую трудность, но именно это свидетельствует о глубине понимания коннотативных и прагматических характеристик единицы [4, С. 160].

Приведём конкретные примеры реализации предложенной модели на материале фразеологической единицы и онима. При работе с фразеологизмом «*собаку съел»* (в значении «приобрёл большой опыт, стал мастером в каком-либо деле») на *инструментальном уровне* учащемуся предъявляется «грамматико-орфографический паспорт» единицы, содержащий следующие обязательные компоненты:

1. *Орфографический облик:* раздельное написание компонентов, отсутствие кавычек, строчные буквы (за исключением позиции начала предложения).
2. *Грамматические характеристики:* глагольный фразеологизм совершенного вида; управление – *в чём / на чём* (предложный падеж с предлогом *в* или *на*); при изменении по лицам и временам сохраняется структура *«собаку съел»* (*я собаку съел*, *он собаку съел*, *собаку съели*), недопустима замена глагола или прямого дополнения.
3. *Синтаксическая функция*: в предложении выступает как сказуемое или его часть.
4. *Ограничения в употреблении*: не сочетается с одушевлённым подлежащим в прямом смысле (невозможно *«эта собака съела собаку в математике»*); стилистически относится к разговорной речи.

На *лексикографическом уровне* словарная статья дополняется этимологической справкой (восходит к народной речи, где выражение первоначально имело буквальный смысл «съесть собачье мясо», что в некоторых культурах считалось признаком крайней нужды или испытания, а затем переосмыслилось как метафора приобретения тяжёлого опыта), а также примерами типичных контекстов: *«Он в этом деле собаку съел», «На ремонте компьютеров он собаку съел»*. Здесь же даётся сопоставление с возможными эквивалентами в родном языке учащегося (например, для турецких студентов – выражение *«işin kurdu olmak»* – букв. «быть волком в деле») и указываются случаи ложной эквивалентности.

Аналогичным образом строится работа с ономастической лексикой. Рассмотрим единицу *Пушкин*. На *инструментальном уровне* паспорт включает:

1. *Орфография:* прописная буква, мужской род, одушевлённость.

2. *Склонение:* фамилия на *-ин* склоняется по образцу существительных мужского рода (*Пушкин, Пушкина, Пушкину* и т.д.).

3. *Словообразовательные производные:* прилагательное *пушкинский* (строчная буква) в значении «относящийся к Пушкину» (*пушкинские места, пушкинская проза*), но в составе названий учреждений, премий и т.п. – прописная (*Пушкинский музей, Пушкинская премия*).

4. *Омонимия и переход в нарицательные:* разграничение имён собственных и образованных от них нарицательных существительных (*«настоящий Пушкин»* – о талантливом поэте; *«пушкинист»* – исследователь творчества).

На *лексикографическом уровне* к оному даётся культурологический комментарий: годы жизни, основные произведения, место в русской культуре. При этом особое внимание уделяется прецедентным высказываниям, связанным с именем (*«Пушкин – наше всё», «Ай да Пушкин, ай да сукин сын!»*), которые также требуют грамматической расшифровки (например, объяснения функции частицы *«ай да»* и стилистической окраски самоиронии).

Таким образом, создание развёрнутого «инструментального паспорта», интегрирующего ортологические, грамматические и лингвокультурные сведения, обеспечивает системное усвоение сложных лексических единиц и служит основой для последующего *коммуникативного уровня*, на котором студенты самостоятельно порождают высказывания с использованием освоенных фразеологизмов и онимов в рамках учебных дискуссий, ролевых игр и письменных творческих работ.

Выводы.

1. Специфика восприятия фразеологизмов и онимов иноязычными студентами обусловлена синергетическим эффектом двух факторов: лингвокультурной лакунарностью и формальной (грамматико-орфографической) сложностью данных разрядов лексики. Игнорирование любого из этих аспектов ведет к фрагментарности знаний и стойкой интерференции.
2. Грамматические и орфографические ошибки в употреблении ФЕ и ономастикона являются не только показателем недостаточной языковой подготовки, но и маркером глубинных когнитивных сбоев в восприятии русской языковой картины мира.
3. Эффективным решением проблемы выступает интеграция грамматического тренинга с учебной лексикографией. Необходимо создание учебных словарей-справочников смешанного типа, где лексикографическое описание неразрывно связано с демонстрацией ортологических норм, алгоритмами распознавания и склонения.
4. Предложенная трехуровневая модель обучения (от формы через значение к дискурсу) позволяет преодолеть трудности восприятия и способствует формированию у иноязычных учащихся целостного представления о национально-специфичных слоях русской лексики.

Литература:

1. Альдингер, П.П. Ономастический компонент в курсе русского языка как иностранного / П.П. Альдингер, И.В. Данилова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 10. – С. 9-13
2. Бут-Гусаим, С.Ф. Изучение национального ономастикона в курсе русского языка как иностранного / С.Ф. Бут-Гусаим // Этнокультурный и социолингвистический аспекты в теории и практике преподавания языков в негуманитарных вузах: сборник научных статей. – Минск: БНТУ, 2023. – С. 50-54
3. Винокуров, Е.О. Использование ономастического материала в процессе обучения русскому языку как иностранному / Е.О. Винокуров // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2025. – С. 50-54
4. Давыдова, М.А. Фразеологические единицы в теории и практике обучения РКИ на продвинутом этапе: узус и окказиональное употребление / М.А. Давыдова // Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – № 4. – С. 159-169
5. Загоровская, О.В. Учебный нормативно-стилистический словарь русского языка как иностранного: концепция и структура / О.В. Загоровская, Е.Д. Бирюкова // Вестник РУДН. Серия: Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – Т. 15, № 2. – С. 215-230
6. Каличкина, Т.И. Фразеология в контексте формирования вторичной языковой личности: когнитивно-дискурсивная модель обучения в практике РКИ / Т.И. Каличкина, Н.В. Татаринова, В.В. Губайдуллина // RULB. – 2026. – Т. 73, № 1. – С. 1-12
7. Ли, Цзинвэнь. Лингводидактические трудности освоения иноязычных фразеологических единиц / Цзинвэнь Ли // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: материалы VI Международной научной конференции молодых ученых. – Екатеринбург: Издательство УМЦ-УПИ, 2017. – Ч. 1. – С. 124-131
8. Максимчук, Н.А. Учебная ономаграфия: структура, проблемы, перспективы / Н.А. Максимчук // Русский язык за рубежом. – 2016. – № 4 (257). – С. 38-43
9. Никитина, Т.Г. Современные учебные словари в практике преподавания РКИ / Т.Г. Никитина, Е.И. Рогалева // Русский язык как иностранный: история, современность и будущее: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Казань: КФУ, 2023. – С. 368-372

УДК 378.147.88:004.94
кандидат педагогических наук, доцент Плащевая Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Амурская государственная медицинская академия»
Министерства здравоохранения Российской федерации (г. Благовещенск);
кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);
доктор педагогических наук, доцент Иванчук Ольга Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Астраханский государственный медицинский университет» (г. Астрахань)

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИКИ

Аннотация. В условиях цифровой трансформации здравоохранения возрастает потребность в формировании у студентов медицинских вузов навыков самостоятельного научного познания, однако традиционные методы преподавания физики не в полной мере обеспечивают развитие исследовательских компетенций будущих врачей. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования естественнонаучной подготовки медицинских кадров с использованием современных информационных технологий. Цель работы – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики использования компьютерного моделирования физических процессов для развития у студентов-медиков навыков самостоятельной познавательной деятельности. Методология исследования основана на компетентностном, деятельностном и контекстном подходах к обучению в высшей школе. В качестве методов использовались педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование и статистический анализ данных с применением критерия Стьюдента для оценки значимости различий. Экспериментальная работа проводилась на базе Амурской государственной медицинской академии (город Благовещенск, Амурская область) в 2023-2025 учебных годах с участием студентов лечебного и педиатрического факультетов различных курсов, изучающих физику, математику, медицинскую информатику и введение в искусственный интеллект. Научная новизна исследования заключается в разработке классификации компьютерных моделей физических процессов с профессиональной направленностью для будущих врачей, а также технологии трёхэтапной организации самостоятельной работы студентов с виртуальными лабораторными практикумами. Результаты эксперимента свидетельствуют о статистически значимом повышении уровня когнитивных, исследовательских и проективных умений студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Выводы: компьютерное моделирование является эффективным средством формирования навыков самостоятельного научного познания при соблюдении условий профессиональной направленности содержания и систематичности применения. Область применения: материалы исследования могут использоваться преподавателями физики медицинских вузов для совершенствования образовательного процесса и повышения качества естественнонаучной подготовки будущих врачей.

Ключевые слова: компьютерное моделирование; медицинский вуз; физик; самостоятельная познавательная деятельность; виртуальный лабораторный практикум.

Annotation. In the context of digital transformation of healthcare, there is a growing need to develop independent scientific cognition skills among medical university students; however, traditional methods of teaching physics do not fully ensure the development of research competencies of future doctors. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally verify the methodology of using computer modeling of physical processes to develop independent cognitive activity skills among medical students. Research methodology is based on competency-based, activity-based, and contextual approaches to higher education. The methods employed include pedagogical experiment, questionnaire surveys, testing, and statistical data analysis. The experimental work was conducted at the Amur State Medical Academy (Blagoveshchensk city) during 2023-2025 academic years with students of the medical and pediatric faculties of various years studying physics, mathematics, medical informatics, and introduction to artificial intelligence. The novelty of the research lies in the development of a classification of computer models of physical processes with professional orientation for future doctors and a three-stage technology for organizing independent work of students with virtual laboratory workshops. The experimental results demonstrate a statistically significant increase in cognitive, research, and projective skills among students in the experimental group compared to the control group. Scope of application: the research materials can be used by physics teachers at medical universities to improve the educational process and enhance the quality of natural science training for future doctors.

Key words: computer modeling; medical university; physics teaching; independent cognitive activity; virtual laboratory workshop.

Введение. Современное медицинское образование претерпевает существенные изменения, обусловленные стремительным развитием информационных технологий и их активным внедрением в практику здравоохранения. Физика как фундаментальная дисциплина занимает важное место в системе подготовки будущих врачей, поскольку многие диагностические и терапевтические методы основаны на физических принципах и закономерностях [9; 14]. Вместе с тем преподавание физики в медицинских вузах сопряжено с рядом объективных трудностей, среди которых следует выделить ограниченное количество учебных часов, разнородный уровень базовой подготовки студентов и недостаточную мотивацию к изучению непрофильной дисциплины [10].

В условиях цифровой трансформации образования особую актуальность приобретает проблема формирования у студентов навыков самостоятельного научного познания, которые являются неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности современного врача [6; 8]. Способность к самостоятельному поиску, анализу и интерпретации информации становится ключевым фактором успешной профессиональной деятельности в условиях постоянного обновления медицинских знаний и технологий.

Компьютерное моделирование представляет собой эффективный инструмент для решения указанных проблем, поскольку позволяет визуализировать абстрактные физические процессы, организовать интерактивное взаимодействие студента с изучаемыми явлениями и создать условия для развития исследовательских умений [5; 1]. Особую ценность компьютерное моделирование приобретает при изучении процессов, непосредственное наблюдение которых затруднено или невозможно в учебных условиях, например, явлений на молекулярном уровне или процессов, протекающих в организме человека.

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о значительном интересе исследователей к проблемам использования информационных технологий в преподавании физики [12; 7; 11]. Вместе с тем вопросы формирования навыков самостоятельного научного познания у студентов медицинских вузов средствами компьютерного моделирования остаются недостаточно разработанными, что определяет актуальность настоящего исследования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики использования компьютерного моделирования физических процессов для формирования у студентов медицинских вузов навыков самостоятельного научного познания в области физики.

Изложение основного материала статьи. Методологическую основу исследования составляют компетентностный подход, определяющий целевые ориентиры подготовки будущих врачей; деятельностный подход, обеспечивающий активную позицию студента в процессе обучения; контекстный подход, предполагающий моделирование профессионально значимых ситуаций [3; 4]. В качестве ведущих принципов выступают принципы фундаментальности, профессиональной направленности, системности и проблемности обучения.

Экспериментальная база исследования – Амурская государственная медицинская академия (Амурская ГМА), г. Благовещенск, Амурская область, кафедра медицинской физики. В педагогическом эксперименте приняли участие студенты лечебного и педиатрического факультетов, изучающих дисциплину: физика и математика (1 курс), медицинская информатика (2 и 5 курс) и введение в искусственный интеллект (4 и 6 курс). Эксперимент проводился в 2023-2024 и 2024-2025 учебных годах. Материально-техническая база исследования включает три компьютерных класса и две лаборатории по физике, в которых выполняются работы: «Регистрация ЭКГ человека с определением положения электрической оси сердца. Исследование остроты слуха методом аудиометрии. Биофизические основы плетизмографии. Биофизические основы электромиографии, и др.

Для достижения поставленной цели использовался комплекс методов исследования: теоретические (анализ научно-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта, моделирование); эмпирические (педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование); статистические (методы описательной статистики, критерий Стьюдента для оценки значимости различий).

Под навыками самостоятельного научного познания мы понимаем совокупность когнитивных, исследовательских и проективных умений, обеспечивающих способность студента к самостоятельному получению новых знаний на основе применения научных методов. К когнитивным умениям относятся умения анализировать, синтезировать, сравнивать и обобщать информацию. Исследовательские умения включают способность формулировать гипотезы, планировать и проводить эксперимент, обрабатывать и интерпретировать результаты. Проективные умения связаны со способностью переносить полученные знания в новые условия и прогнозировать результаты.

В ходе исследования была разработана классификация компьютерных моделей физических процессов по степени их профессиональной ориентированности для будущих врачей: демонстрационные модели, иллюстрирующие общие физические закономерности; прикладные модели, показывающие применение физических принципов в медицинской технике и диагностике; биофизические модели, воспроизводящие физические процессы в живых системах [2; 13].

На основе анализа содержания курса физики для медицинских специальностей и требований ФГОС ВО был разработан комплекс компьютерных моделей, охватывающий основные разделы дисциплины: механику и биомеханику, молекулярную физику и термодинамику, электричество и магнетизм, оптику и квантовую физику. Каждая модель сопровождалась методическими указаниями для самостоятельной работы студентов, включающими теоретическое введение, описание интерфейса программы, задания для исследования и контрольные вопросы.

Особое внимание уделялось моделям, имеющим непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности студентов-медиков. В частности, были разработаны модели гемодинамики, позволяющие исследовать зависимость скорости кровотока от параметров сосудистой системы; модели распространения ультразвука в биологических тканях для понимания принципов УЗИ-диагностики; модели дозиметрии ионизирующих излучений.

Технология организации самостоятельной работы студентов с компьютерными моделями включала три этапа. На ориентировочно-мотивационном этапе студенты знакомились с проблемной ситуацией, формулировали цель исследования и выдвигали гипотезы. На исполнительно-операционном этапе осуществлялась непосредственная работа с компьютерной моделью: варьирование параметров, фиксация результатов, построение графиков зависимостей. На рефлексивно-оценочном этапе проводился анализ полученных результатов, их сопоставление с теоретическими положениями и формулирование выводов.

Для оценки эффективности предложенной методики студенты экспериментальной и контрольной групп выполняли диагностические задания, позволяющие оценить уровень сформированности когнитивных, исследовательских и проективных умений. Входная диагностика показала, что исходный уровень развития навыков самостоятельного научного познания в экспериментальной и контрольной группах статистически не различался ($p > 0,05$). Средний балл по комплексу диагностических заданий составил $12,4 \pm 1,8$ в экспериментальной группе и $12,1 \pm 2,0$ в контрольной группе (при максимально возможном балле 30).

По результатам итоговой диагностики средний балл в экспериментальной группе составил $22,7 \pm 2,4$, в контрольной группе — $17,3 \pm 2,9$. Различия статистически значимы ($p < 0,01$). Наибольший прирост показателей в экспериментальной группе наблюдался по исследовательским умениям (способность планировать эксперимент и интерпретировать результаты) и проективным умениям (способность переносить знания в новые ситуации).

Анкетирование студентов экспериментальной группы выявило положительное отношение к использованию компьютерного моделирования: 87% респондентов отметили, что работа с виртуальными моделями способствовала лучшему пониманию физических процессов; 79% указали на повышение интереса к изучению физики; 82% оценили положительно возможность самостоятельного исследования при работе с моделями.

Полученные результаты согласуются с данными других исследователей, отмечающих положительное влияние компьютерного моделирования на качество усвоения учебного материала и развитие познавательных умений студентов. Вместе с тем специфика медицинского образования определяет необходимость особого подхода к отбору содержания и организации работы с компьютерными моделями.

Существенным фактором эффективности предложенной методики является профессиональная направленность используемых моделей. Как показал анализ результатов, студенты проявляют значительно больший интерес и мотивацию к работе с моделями, демонстрирующими связь физических процессов с медицинской практикой. Это согласуется с положениями контекстного подхода к обучению и подтверждает необходимость интеграции фундаментальных и профессионально ориентированных компонентов в содержании курса физики для медицинских специальностей.

Важным условием формирования навыков самостоятельного научного познания является организация деятельности студентов в соответствии с логикой научного исследования. Трёхэтапная структура работы с компьютерными моделями

(ориентировочно-мотивационный, исполнительно-операционный, рефлексивно-оценочный этапы) обеспечивает последовательное освоение студентами всех компонентов исследовательской деятельности.

Следует отметить, что компьютерное моделирование не заменяет, а дополняет традиционные формы обучения физике, включая реальный лабораторный эксперимент. Оптимальным представляется сочетание виртуального и реального эксперимента, при котором компьютерные модели используются для предварительного изучения явления, планирования опыта, а также для исследования процессов, недоступных для непосредственного наблюдения в учебной лаборатории.

Выводы. Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Компьютерное моделирование является эффективным средством формирования у студентов медицинских вузов навыков самостоятельного научного познания в области физики. Необходимыми условиями эффективности выступают профессиональная направленность содержания моделей, организация деятельности студентов в соответствии с логикой научного исследования, сочетание виртуального и реального эксперимента.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о статистически значимом повышении уровня когнитивных, исследовательских и проективных умений студентов при систематическом использовании компьютерного моделирования в процессе изучения физики. Положительное отношение студентов к данной форме работы создаёт дополнительные возможности для повышения мотивации к изучению физики как фундаментальной дисциплины.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методического обеспечения для самостоятельной внеаудиторной работы студентов с компьютерными моделями, созданием электронных образовательных ресурсов, интегрирующих виртуальные лабораторные практикумы в единую информационно-образовательную среду медицинского университета.

Литература:

1. Авачева, Т.Г. Мультимедийные средства для преподавания физики в медицинском вузе / Т.Г. Авачева // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2022. – № 67 (4). – С. 284.

2. Балкизов, З.З. Обзор технологий e-Learning для медицинского образования / З.З. Балкизов // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2011. – № 1. – С. 24-28

3. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.

4. Гаевская, Е.Г. Технологии сетевого дистанционного обучения / Е.Г. Гаевская. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 55 с.

5. Глазов, С.Ю. Методические особенности использования современных информационных технологий в преподавании физики в высшей школе / С.Ю. Глазов, Т.А. Ковалева, Г.А. Сыродоев // Известия ВГПУ. – 2020. – № 5 (148). – С. 38-44

6. Глухих, С.И. Формирование информационной компетенции студентов медицинского вуза / С.И. Глухих, А.В. Андреева // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 57-64

7. Десненко, С.И. Формирование у студентов-медиков умений решать задачи профессиональной деятельности / С.И. Десненко, А.Н. Бирюкова // Ученые записки ЗабГУ. – 2012. – № 6 (47). – С. 129-138

8. Зарубина, Т.В. Стратегии преподавания медицинской информатики / Т.В. Зарубина, С.И. Карась, Е.Н. Николаиди // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 165-168

9. Ремизов, А.Н. Медицинская и биологическая физика / А.Н. Ремизов, А.Г. Максина. – М.: Дрофа, 2007. – 558 с.

10. Семенюк, Е.А. О методике преподавания физики в медицинском вузе / Е.А. Семенюк // Молодой ученый. – 2011. – № 4 (27). – Т. 2. – С. 134-136

11. Старикова, Е.М. Адаптивная направленность методики обучения основам физики студентов медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Старикова. – Челябинск, 2009. – 23 с.

12. Суровикина, С.А. Использование информационных технологий на занятиях по физике в процессе формирования обобщенных экспериментальных умений студентов / С.А. Суровикина, Н.Г. Арзуманян // Интеграция образования. – 2012. – № 2. – С. 19-24

13. Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.

14. Федорова, В.Н. Медицинская и биологическая физика: курс лекций с задачами / В.Н. Федорова, Е.В. Фаустов. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 592 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко» (г. Бердянск)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ, ПСИХОЛОГОВ И УПРАВЛЕНЦЕВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ К КОРРЕКЦИИ УЧЕБНЫХ ДЕФИЦИТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ/ЕГЭ

Аннотация. Исследование посвящено проблеме подготовки педагогических и управленческих кадров к диагностике и коррекции учебных дефицитов старшеклассников в условиях государственной итоговой аттестации. Выявлено противоречие между требованиями ФГОС среднего общего образования и недостаточной готовностью специалистов образовательных организаций к комплексной работе с академическими пробелами учащихся. На основе анализа научной литературы определены ключевые компоненты научно-методического обеспечения повышения квалификации педагогов, психологов и администраторов образовательных учреждений. Раскрыты психолого-педагогические механизмы выявления дефицитов, описаны интерактивные методы подготовки к экзаменам и модели управления качеством обучения в цифровой образовательной среде. Предложены подходы к развитию диагностической и оценочной компетентности учителей в контексте индивидуализации образовательных траекторий. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ профессионального развития и совершенствования методической поддержки в образовательных организациях Запорожской области.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, диагностика учебных дефицитов, интерактивные методы обучения, коррекция академических пробелов, методическое обеспечение, педагогическое образование, профессиональное развитие педагогов, цифровая образовательная среда.

Annotation. The study is devoted to the problem of training pedagogical and managerial personnel for the diagnosis and correction of educational deficits of high school students in the context of state final certification. A contradiction has been revealed between the requirements of the Federal State Educational Standard for Secondary General Education and the lack of readiness of

specialists of educational organizations to work comprehensively with the academic gaps of students. Based on the analysis of scientific literature, the key components of scientific and methodological support for advanced training of teachers, psychologists and administrators of educational institutions have been identified. The psychological and pedagogical mechanisms for identifying deficiencies are revealed, interactive methods of exam preparation and models of quality management of education in a digital educational environment are described. Approaches to the development of diagnostic and evaluative competence of teachers in the context of individualization of educational trajectories are proposed. The results obtained can be used in the development of professional development programs and improvement of methodological support in educational institutions of the Zaporozhye region.

Key words: state final certification, diagnosis of educational deficiencies, interactive teaching methods, correction of academic gaps, methodological support, teacher education, professional development of teachers, digital educational environment.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0020)

Введение. Проблема подготовки педагогических кадров к коррекции учебных дефицитов старшеклассников обозначена в современной педагогике достаточно остро. Это связано, прежде всего, с тем, что система государственной итоговой аттестации (ОГЭ/ЕГЭ) функционирует в условиях постоянного расширения требований, предъявляемых к качеству подготовки выпускников, в то время как возможности образовательных организаций в выявлении и преодолении академических пробелов остаются неполностью развитыми. Между современными нормативными требованиями ФГОС среднего общего образования и реальным состоянием профессиональной готовности педагогических работников существует значительный разрыв.

Значительный объем исследований, посвященных вопросам государственной аттестации, сосредоточивает внимание преимущественно на методике подготовки к конкретным предметам или на анализе результатов экзаменов. Вместе с тем проблема научно-методического обеспечения подготовки самих специалистов образовательных организаций – педагогов, психологов, управленцев – к систематической работе с дефицитами учебных достижений остается недостаточно разработанной в педагогической теории и практике. Как показывает Д.С. Ермаков с соавторами, психолого-педагогические механизмы выявления и коррекции учебных дефицитов старшеклассников требуют комплексного подхода, при котором диагностическая функция неразрывно связана с коррекционной и развивающей деятельностью [3, С. 45].

Между тем в научной литературе отмечается, что управление качеством подготовки обучающихся в условиях цифровой образовательной среды предъявляет новые требования к компетентности руководителей образовательных учреждений. В.С. Басюк и А.Е. Казьмин указывают на необходимость внедрения современных моделей управления, способных интегрировать данные диагностики, информационные системы мониторинга и инструменты адаптивного обучения [1, С. 113]. Это требует от администраторов образовательных организаций не только понимания методических основ, но и владения компетенциями, связанными с анализом данных, проектированием персонализированных образовательных маршрутов, координацией деятельности педагогических команд.

Из этого возникает необходимость систематизации научно-методических оснований подготовки педагогических и управленческих кадров в регионах России, где система государственной аттестации выступает одним из ключевых показателей качества образования.

Изложение основного материала статьи. Эффективная работа по коррекции учебных дефицитов старшеклассников начинается с четкого определения самого понятия дефицита в учебном контексте. При ближайшем рассмотрении дефицит следует понимать не просто как недостаток знаний, но как комплексное явление, охватывающее пробелы в предметных знаниях, несформированность метапредметных умений, недостаточность навыков самоорганизации и мотивационные затруднения. Этот многоуровневый характер академических пробелов обусловливает необходимость использования дифференцированных подходов к их диагностике и преодолению.

Ермаков Д.С. и Петрова Г.И. выделяют в своих исследованиях когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты учебных дефицитов [3, С. 46]. Это означает, что при работе с отстающим старшеклассником необходимо учитывать не только его предметные знания, но и его отношение к процессу обучения, эмоциональное состояние при столкновении с трудностями, а также развитость навыков саморегуляции собственной деятельности. Однако значительная часть педагогов работает преимущественно на уровне когнитивных аспектов. Недостаточное внимание уделяется эмоциональной и поведенческой составляющим.

Здесь следует оговориться: данное утверждение верно лишь для определенного контекста. В ряде образовательных организаций, особенно в школах, имеющих психологическую службу, предпринимаются попытки учитывать комплексность проблемы. Вместе с тем системность в таких попытках зачастую отсутствует, а координация между педагогическими и психологическими мероприятиями остается недостаточной.

Одним из ключевых элементов в системе подготовки педагогов к коррекционной деятельности является развитие их диагностической компетентности. Речь идет не только об умении проводить стандартные контрольные работы или тесты. Требуется сформировать у педагогов способность к глубокой, многоаспектной диагностике, позволяющей выявить не просто отсутствие ответа, но понять причины ошибок, механизмы возникновения затруднений, характер неправильных стратегий решения задач. Корепанова М.В. и Логинова Е.Ю. в своем исследовании подчеркивают, что подготовка педагогов к диагностике должна быть встроена в систему реализации ФГОС СОО и рассматриваться как непрерывный процесс профессионального развития [4, С. 34].

Становится ясно, что проблема оценочной компетентности учителя требует особого внимания. Ромашина Е.Ю. и Хакимова Г.А. показывают, что развитие оценочной компетентности неразрывно связано с развитием способности к рефлексии собственной деятельности и способности к объективной оценке результатов работы учащихся [5, С. 79]. Педагог должен не просто выставлять отметки, но анализировать качество своей методической работы, видеть связь между собственными педагогическими действиями и результатами обучения. Парадоксально, однако, традиционная система аттестации учителей часто не предусматривает развитие именно этого аспекта компетентности, сосредотачиваясь на формальных показателях.

Это создает ситуацию, при которой педагоги могут обладать обширными предметными знаниями и при этом испытывать затруднения в адекватном выявлении причин учебных дефицитов своих учеников. Вероятно, именно здесь кроется одна из причин недостаточной эффективности многих программ по коррекции академических пробелов.

Вариативность методических подходов к подготовке к государственной итоговой аттестации выступает важным фактором в системе повышения квалификации педагогических кадров. Голубев О.Б. и Никифоров О.Ю. рассматривают интерактивные методы подготовки старшеклассников к ЕГЭ по математике как средство не только повышения предметной компетентности учащихся, но и как инструмент развития методической грамотности самих учителей [2, С. 89-91].

Использование интерактивных подходов – от кейс-методов до проблемного обучения, от организации учебных дискуссий до применения компьютерных симуляций – требует от педагога переосмысления его роли в образовательном процессе.

Интерактивность в современной педагогической теории понимается не как простое технологическое новшество, а как методологический принцип организации обучения, предполагающий активное взаимодействие между участниками образовательного процесса. Внедрение интерактивных методов невозможно без серьезной переподготовки педагогических кадров. Учитель должен не просто знать о существовании данных методов, но владеть навыками их применения, понимать их психолого-педагогические основания, уметь адаптировать их под конкретный контекст и под конкретных учеников с их специфическими дефицитами.

Дело осложняется еще и тем, что работа с интерактивными методами требует изменения пространственно-временной организации учебного процесса, переоснащения учебных кабинетов, подготовки специальных материалов. Отсюда вытекает, что методическое обеспечение подготовки педагогов должно включать не только теоретические сведения и демонстрацию методик, но и практическое апробирование их в условиях, максимально приближенных к реальным образовательным ситуациям.

Роль психологической поддержки в системе коррекции учебных дефицитов нередко недооценивается специалистами, работающими в сфере среднего образования. Психолог образовательной организации, работая с отстающими учащимися, сталкивается с целым спектром проблем: школьная тревожность, низкая самооценка, связанная с неудачами в учебе, неуверенность перед экзаменами, которые сами по себе могут быть источниками дополнительного психологического стресса. Ермаков Д.С. и Петрова Г.И. указывают, что психолого-педагогические механизмы выявления дефицитов должны включать оценку эмоционального состояния учащихся, анализ их отношения к учебной деятельности, выявление внутриличностных конфликтов, связанных с процессом обучения [3, С. 48-50].

Однако подготовка психологов к работе в системе подготовки к государственной аттестации часто оказывается недостаточной. Значительная часть психологических служб в образовательных организациях либо отсутствует, либо функционирует в режиме, при котором приоритет отдается работе с девиантным поведением и социальной дезадаптацией. При этом психолог может внести существенный вклад в развитие у учащихся волевых качеств, устойчивости к стрессу, навыков саморегуляции и стрессоустойчивости. Данные навыки являются неотъемлемой частью успешной подготовки к сдаче экзаменов. Требуется специальная подготовка психологов в области педагогической психологии, психологии учебной деятельности, психологии высокострессовых ситуаций.

Управленческий аспект проблемы требует отдельного внимания и анализа. Руководитель образовательной организации несет ответственность не только за общие результаты деятельности учреждения, но и за создание условий, при которых система коррекции учебных дефицитов может функционировать эффективно. Басюк В.С. и Казьмин А.Е. предлагают модель управления качеством подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации в условиях цифровой образовательной среды [1, С. 114-118]. Эта модель предусматривает интеграцию данных из различных источников – результатов диагностических работ, анализа успеваемости, информации от педагогов и психологов – для получения комплексной картины готовности школьников к экзаменам.

Здесь и возникает затруднение практического характера. Многие администраторы, особенно в школах малых и средних размеров, не имеют достаточной подготовки в области аналитики данных, проектирования информационных систем, управления проектами по внедрению инноваций. Между тем именно руководитель задает общее направление работы, координирует деятельность педагогов и психологов, распределяет ресурсы, контролирует ход реализации программ коррекции. Управление качеством подготовки требует от администратора не просто опыта работы в школе, но глубокого понимания современных образовательных трендов, владения компетенциями стратегического планирования, лидерства, командообразования.

Цифровая образовательная среда вводит дополнительные требования к компетентности руководителей. Необходимо уметь оценивать качество и эффективность образовательных платформ, осуществлять выбор инструментов для мониторинга прогресса учащихся, обеспечивать безопасность данных и конфиденциальность информации. При этом руководитель должен оставаться в курсе быстро меняющихся технологических решений в области образовательного софта. Это предъявляет новые требования к программам повышения квалификации руководителей.

Научно-методическое обеспечение подготовки педагогических и управленческих кадров должно строиться на основе интеграции нескольких подходов. Во-первых, необходимо обновление содержания профессионального образования и повышения квалификации, включение в программы курсов тем, связанных с диагностикой дефицитов, методологией коррекции, психолого-педагогическими основами работы с данным контингентом. Во-вторых, требуется развитие практико-ориентированных форм обучения – мастер-классы, методические мастерские, стажировки на базе образовательных организаций, имеющих позитивный опыт коррекционной работы, разработка открытых образовательных ресурсов.

Обратимся к фактам организации такой подготовки на практике. Многие программы повышения квалификации разработаны на основе парадигм, не учитывающих динамику современной образовательной ситуации. Кроме того, доступность таких программ для педагогов из небольших городов и сельских районов остается ограниченной. Это создает ситуацию, при которой инновационные методики остаются достоянием образовательных организаций, расположенных в крупных административных центрах, тогда как остальные школы остаются в стороне от современных тенденций развития педагогической науки и практики.

Важно подчеркнуть роль сетевого взаимодействия и методических объединений в системе подготовки и развития педагогических кадров. Коллективная разработка подходов к коррекции учебных дефицитов, обмен опытом между школами, совместное обсуждение методических проблем способствуют не только распространению инновационных практик, но и формированию профессионального сообщества, объединенного общей целью повышения качества образования.

В условиях развития цифровой образовательной среды появляются новые возможности для организации такого сетевого взаимодействия. Веб-платформы, виртуальные методические мастерские, онлайн-курсы позволяют педагогам и руководителям образовательных организаций из различных регионов взаимодействовать, обмениваться опытом, совместно разрабатывать методические материалы. Однако использование этих возможностей требует как от администраторов школ, так и от самих педагогов определенного уровня цифровой грамотности и мотивации к участию в сетевых профессиональных сообществах.

Содержание и характер работы по коррекции учебных дефицитов должны быть связаны с общей стратегией развития образовательной организации, отражены в программе развития школы, в плане работы на учебный год, в должностных инструкциях педагогических работников. Это предполагает, что подготовка педагогов, психологов и управленцев к такой работе не может рассматриваться как разовое мероприятие, а должна быть встроена в систему непрерывного профессионального развития.

По-видимому, следует различать несколько уровней подготовки специалистов. На базовом уровне все педагоги должны иметь представление о сущности учебных дефицитов, основных методах их выявления и общих подходах к коррекции. На продвинутом уровне педагоги-предметники, работающие с классами, имеющими высокий процент учащихся с дефицитами, должны владеть более специализированными знаниями и умениями. На третьем уровне педагоги, занимающиеся коррекционной работой на профессиональной основе, должны обладать глубокой специализированной подготовкой.

Психологи образовательных организаций требуют специальной подготовки, направленной на развитие умений проведения психодиагностики, психокоррекции, консультирования педагогов и родителей по вопросам, связанным с учебными дефицитами и трудностями обучения. Руководители образовательных организаций должны пройти специальное обучение в области управления качеством образования, организации системной работы по коррекции дефицитов, анализа данных и принятия управленческих решений на основе этих данных.

Следует отметить, что подготовка различных категорий специалистов должна быть согласована и взаимодополняема. Педагог должен понимать, какую роль в работе с дефицитами может сыграть психолог, на какие источники информации может опираться администратор. Психолог должен быть знаком с современными педагогическими методиками коррекции. Администратор должен видеть профессиональные затруднения своих подчиненных и создавать условия для их профессионального развития. Эта – как выясняется при внимательном изучении, хотя не все специалисты это признают – координация деятельности различных категорий специалистов определяет эффективность системы работы с учебными дефицитами.

Выводы. Из проведенного анализа научной литературы и современных тенденций развития образования следует, что проблема подготовки педагогических и управленческих кадров к коррекции учебных дефицитов старшеклассников является многоаспектной и требует системного решения на уровне методической, организационной и стратегической деятельности образовательных организаций. Между декларируемыми в нормативных документах требованиями и реальным состоянием готовности специалистов образовательных организаций к реализации такой работы существует значительный разрыв, обусловленный отсутствием скоординированных программ переподготовки.

Диагностическая компетентность педагогов, предполагающая не только контроль знаний, но и выявление причин затруднений учащихся, остается недостаточно развитой в большинстве школ и нуждается в целенаправленном развитии через соответствующие программы профессиональной подготовки. Оценочная компетентность учителя, связанная с объективной оценкой результатов учебной деятельности и рефлексией собственных педагогических действий, нередко недооценивается, хотя именно эта компетентность выступает основой для эффективной организации коррекционной работы.

Роль психолога в системе коррекции учебных дефицитов выходит далеко за пределы традиционных функций консультирования и требует специальной подготовки в области психологии учебной деятельности, работы с мотивацией и эмоциональным благополучием учащихся. Управленческий уровень организации коррекционной работы нуждается в руководителях, обладающих компетенциями в области стратегического планирования и управления качеством образования, способных к анализу данных и проектированию системных решений.

Интеграция интерактивных методов обучения в систему подготовки к государственной итоговой аттестации требует переосмысления роли педагога и создания новых условий организации образовательного процесса. Цифровая образовательная среда открывает возможности для внедрения новых инструментов диагностики и мониторинга прогресса учащихся, однако одновременно повышает требования к цифровой грамотности педагогических и управленческих кадров. Сетевое взаимодействие и развитие профессиональных сообществ педагогов способствуют распространению инновационных практик и формированию общего поля профессионального развития в системе образования.

Подготовка специалистов образовательных организаций к работе с учебными дефицитами должна быть встроена в систему непрерывного профессионального развития и учитывать дифференцированные потребности педагогов различных категорий, психологов и администраторов. Повышение эффективности такой подготовки возможно при условии обновления содержания программ профессионального образования, расширения практико-ориентированных форм обучения, развития методического обеспечения и создания благоприятных организационных условий для внедрения инноваций в образовательные организации различного уровня и различного географического расположения. И, наконец, открытым остается вопрос о разработке интегрированных показателей оценки готовности педагогических кадров к такой работе, что может стать предметом дальнейших исследований в области педагогики и управления образованием.

Литература:

1. Басюк, В.С. Модель управления качеством подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации в условиях цифровой образовательной среды / В.С. Басюк, А.Е. Казьмин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – № 4. – С. 112-125

2. Голубев, О.Б. Интерактивные методы подготовки старшеклассников к ЕГЭ по математике / О.Б. Голубев, О.Ю. Никифоров // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 5. – С. 89-96

3. Ермаков, Д.С. Психолого-педагогические механизмы выявления и коррекции учебных дефицитов старшеклассников / Д.С. Ермаков, Г.И. Петрова // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 3. – С. 45-57

4. Корепанова, М.В. Подготовка педагогов к диагностике и коррекции учебных дефицитов в условиях реализации ФГОС СОО / М.В. Корепанова, Е.Ю. Логинова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 2. – С. 33-40

5. Ромашина, Е.Ю. Развитие оценочной компетентности учителя в системе подготовки старшеклассников к ОГЭ и ЕГЭ / Е.Ю. Ромашина, Г.А. Хакимова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 6. – С. 78-86

УДК 371

кандидат педагогических наук Сивцева Александра Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Исследование посвящено анализу учебной дискуссии в контексте формирования коммуникативной компетенции студентов первого курса университета. Выявлено, что дискуссионные формы работы активизируют не только языковые навыки, но и когнитивные механизмы, обеспечивающие более глубокое усвоение материала. Проведенный анализ педагогической литературы позволил установить, что при надлежащей организации учебной дискуссии возникает синергия между коммуникативными и познавательными аспектами обучения иностранному языку. Отдельное внимание уделено структурированию дискуссионных форм для первокурсников, учитывающему уровень их языковой подготовки и психологические особенности адаптации к университетской среде. Выделены ключевые педагогические условия, необходимые для успешной реализации дискуссии как метода обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: активные методы обучения, английский язык, дискуссионные формы работы, иноязычная коммуникативная компетенция, интерактивное обучение, первокурсники, формирование навыков говорения.

Annotation. The research is devoted to the analysis of educational discussion in the context of the formation of the communicative competence of first-year university students. It has been revealed that debating forms of work activate not only language skills, but also cognitive mechanisms that ensure deeper assimilation of the material. The analysis of pedagogical literature has allowed us to establish that, with proper organization of educational discussion, there is a synergy between the communicative and cognitive aspects of teaching a foreign language. Special attention is paid to the structuring of discussion forms for first-year students, taking into account the level of their language training and the psychological characteristics of adaptation to the university environment. The key pedagogical conditions necessary for the successful implementation of discussion as a teaching method in higher education are highlighted.

Key words: active teaching methods, English, discussion forms of work, foreign language communicative competence, interactive learning, first-year students, the formation of speaking skills.

Введение. Современное высшее образование сталкивается с разительным противоречием: с одной стороны, выпускники университетов должны обладать развитой способностью к иноязычному общению, с другой стороны, традиционные методы обучения иностранным языкам часто не обеспечивают этого результата. Именно здесь обнаруживается парадокс – студенты усваивают грамматические структуры, накапливают словарный запас, но при столкновении с живой коммуникацией испытывают серьезные затруднения. Ситуация осложняется тем, что первокурсники, только что поступившие в университет, одновременно адаптируются к новой образовательной среде, что требует особого внимания к методике их обучения.

Как показано в исследованиях Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих и И.А. Скоробренко [1], учебная дискуссия выступает одним из наиболее действенных инструментов формирования коммуникативных навыков именно потому, что создает естественные условия для развития речевых умений в контексте осмысленного взаимодействия. Вот здесь и возникает затруднение иного порядка – педагогическая практика обнаруживает недостаточное использование дискуссионных методик в преподавании английского языка первокурсникам, несмотря на их доказанную эффективность.

На фоне этих наблюдений следует отметить еще одно обстоятельство. Степень разработанности вопроса оказывается неоднородной. Если взаимосвязь дискуссии и формирования межкультурной компетенции исследована в работах К.Э. Безукладникова, Б.А. Жигалева и Б.А. Крузе [2], то специфика организации дискуссионных форм для студентов начальных курсов остается областью, требующей большего внимания. Здесь уместно остановиться подробнее.

Исследования, проведенные О.А. Обдаловой и Л.Ю. Минаковой [5], демонстрируют, что когнитивные и коммуникативные аспекты при обучении иноязычному говорению в дискуссионных формах работы взаимопроникают друг в друга. Однако применительно к студентам первого курса такой синтез требует специальной педагогической организации, учитывающей их языковой уровень и стадию адаптации. Между тем педагогическая наука располагает недостаточным объемом исследований, в которых были бы детально описаны условия и механизмы такой организации.

Данная статья ставит своей целью восполнить этот пробел путем анализа учебной дискуссии как метода формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов первого курса, раскрытия педагогических условий ее эффективного применения и обоснования ее места в системе современного высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Понимание природы учебной дискуссии как педагогического метода требует предварительного уточнения ее сущностных характеристик. Учебная дискуссия – это не просто обмен мнениями в аудитории. Это целенаправленно организованный процесс взаимодействия студентов, в ходе которого каждый участник выражает собственную позицию, аргументирует ее, прислушивается к возражениям и способен пересмотреть свою точку зрения на основе предъявленных доказательств. Такое понимание принципиально отличает дискуссию от монолога преподавателя или от хаотичного разговора студентов. Организованность, целесообразность, методическая направленность – три основы настоящей учебной дискуссии.

Е.В. Ваторопина указывает на то, что дискуссия как метод обучения английскому языку в неязыковом вузе позволяет интегрировать языковое развитие с формированием критического мышления [3, С. 102]. Однако при ближайшем рассмотрении выясняется, что механизмы такой интеграции действуют несколько иначе, нежели в языковом вузе. Различие в контексте, в мотивационной сфере студентов, в их исходных знаниях – все это требует дифференцированного подхода.

Здесь важно заметить следующее. Педагогическая дискуссия в контексте обучения английскому языку первокурсников функционирует на пересечении нескольких слоев: она развивает языковые навыки, одновременно формируя способность к критическому анализу информации. Кроме того, дискуссия – в отличие от иных методов обучения – предоставляет студенту возможность переживать его собственное речевое действие как значимое, имеющее влияние на других участников. Это переживание значимости создает мощный мотивационный фундамент для дальнейшего развития коммуникативных навыков.

Рассмотрим теперь проблему формирования иноязычной коммуникативной компетенции в контексте дискуссионной деятельности. О.А. Минеева и М.И. Колдина выявили в своем исследовании [4, С. 30], что учебная дискуссия выступает средством развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов благодаря тому, что в ней содержится требование не просто владеть языковыми структурами, но применять их в условиях неопределенности, когда предсказать

содержание ответа собеседника невозможно – элемент непредсказуемости. Это существенный момент.

Когда студент отвечает на заранее известный вопрос преподавателя, он функционирует в режиме репродуктивного владения языком. Напротив, в дискуссии он должен в режиме реального времени понимать аргументы другого человека, оценивать их, формировать возражение, облекать его в подходящую языковую форму. Это требует активирования языковых знаний на принципиально ином уровне. Более того, непредсказуемость содержания создает условия, при которых студент не может прибегнуть к механическому применению заученных фраз – он вынужден формировать речь.

Дискуссия развивает не только продуктивные навыки (говорение, письмо), но и рецептивные (слушание, чтение с целью понимания). Студент, участвующий в дискуссии, вынужден напрягать слух, ловить нюансы речи других участников, улавливать логику аргументации. Этот процесс развития слухового восприятия иноязычной речи – процесс интенсивный и естественный одновременно.

Н.В. Попова и М.С. Коган в своем анализе подходов к обучению студентов технического вуза ведению дискуссии на английском языке [6, С. 54-57] отмечают необходимость структурирования дискуссии для студентов начальных курсов. Структурирование – это не просто установление регламента или правил поведения. Это означает создание четкой рамки, в которой каждый участник видит свою роль, понимает, что от него требуется на каждом этапе дискуссии, и не теряется в непредсказуемости происходящего.

Вот здесь появляется важное методическое следствие. При организации дискуссии для первокурсников педагог должен предусмотреть несколько уровней структурирования. На первом уровне – это тематический фокус. Тема дискуссии для первокурсников должна быть близка их опыту, понятна без специальной подготовки, но одновременно достаточно дискуссионна, чтобы различные позиции могли быть обоснованы. На втором уровне – это структура высказываний. Преподаватель заранее вводит, например, речевые клише для выражения согласия, несогласия, выдвижения контраргументов. На третьем уровне – это регламент и система управления дискуссией.

Как выясняется при внимательном анализе практики, такое многоуровневое структурирование не ограничивает творчество студентов, напротив – оно его освобождает. Студент, зная, как выразить свою мысль, лучше сосредоточивается на содержании этой мысли, на логике своего аргумента, а не на поиске нужных слов. Освобождение от языкового стеснения позволяет ему, пожалуй, достичь большей спонтанности в говорении. В одном из наблюдений, проводимых в практике преподавания, обнаружилось, что студенты, получившие предварительное структурное обеспечение, демонстрировали значительно более высокий уровень когнитивного вовлечения в дискуссию, нежели те, кому предоставлялась полная свобода выражения без языковых опор.

Перейдем теперь к рассмотрению взаимосвязи между когнитивными и коммуникативными аспектами дискуссии. В исследовании О.А. Обдаловой и Л.Ю. Минаковой специально подчеркивается, что «взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному говорению в дискуссионных формах работы проявляется через активизацию мыслительных процессов, обеспечивающих формулирование, уточнение и защиту собственной позиции» [5, С. 184]. Иными словами, студент не просто говорит на иностранном языке – он одновременно думает, анализирует, синтезирует информацию.

Это взаимодействие когнитивных и коммуникативных процессов можно разделить следующим образом. Когда студент слушает аргумент своего соколлеги, в его мозгу происходит когнитивная обработка – понимание смысла, оценка логики, припоминание релевантной информации. Затем наступает коммуникативная фаза – формулирование возражения, выбор подходящих лексических единиц и грамматических структур. Но это разделение весьма условно, ибо в реальности оба процесса протекают одновременно и взаимно влияют друг на друга.

Для первокурсников такое одновременное функционирование когнитивных и коммуникативных механизмов представляет особую нагрузку. Их когнитивные навыки уже развиты, однако языковые ресурсы еще ограничены. Следовательно, здесь возникает одно из ключевых противоречий в методике преподавания английского языка на начальном уровне обучения в вузе – противоречие между сложностью поставленной мыслительной задачи и ограниченностью языковых средств для ее решения.

На самом деле ситуация иная. Это противоречие не является препятствием – оно является движущей силой обучения. Сталкиваясь с необходимостью выразить сложную мысль ограниченными языковыми средствами, студент вынужден развивать свой иноязычный словарь, экспериментировать с грамматическими конструкциями, искать обходные пути для передачи смысла. Так возникает подлинное творчество в овладении языком.

Здесь уместно подробнее остановиться на вопросе о роли мотивации в дискуссионном обучении. К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев и Б.А. Крузе отмечают, что «учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции студентов языкового вуза способствует повышению мотивации благодаря тому, что студент видит практическое применение своих знаний» [2, С. 121]. Это наблюдение верно и для студентов первокурсников неязыковых вузов. Когда студент осознает, что его умение выразить мысль на английском языке имеет прямое влияние на исход дискуссии, что его аргументы могут убедить других, – мотивация резко возрастает.

Мотивационный аспект здесь следует различать от развлекательного. Не развлекательность придает дискуссии значимость, а именно осознание силы своего высказывания. Студент говорит не ради того, чтобы произвести звуки на иностранном языке и получить оценку от преподавателя, а ради того, чтобы отстоять свою позицию, убедить оппонентов, добиться признания своих доводов. Этот сдвиг в фокусе внимания – с формы на содержание, с оценки преподавателя на признание сверстников – трансформирует всю психологическую ситуацию обучения.

Однако важно не переоценивать роль мотивации. Если организация дискуссии методически несостоятельна, если студенты не получают адекватной подготовки, если преподаватель не создает необходимых условий для выражения мысли, то высокая мотивация может привести лишь к фрустрации. Студент захочет участвовать, но не сможет, и разочарование может нанести вред его дальнейшей мотивации. Из этого вытекает необходимость тщательной подготовки, соблюдения предварительных условий, создания подходящей педагогической среды.

Обратимся к конкретным педагогическим условиям, необходимым для реализации учебной дискуссии на первом курсе университета. Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих и И.А. Скоробренко выделяют ряд условий, обеспечивающих эффективность дискуссии как метода формирования коммуникативных навыков [1, С. 41-44]. Условие первое – атмосфера доверия и уважения. Студент должен чувствовать, что его высказывание будет выслушано, что ошибки будут восприняты не как повод для критики, а как естественный этап обучения. Условие второе – четкие правила. Каждый участник должен знать, сколько времени ему отведено для выступления, как происходит чередование говорящих, каким образом разрешаются конфликты мнений. Условие третье – адекватность темы и языкового материала уровню подготовки студентов.

Требуется добавить к этому перечню еще несколько существенных условий. Условие четвертое – наличие подготовительной фазы. Перед дискуссией студенты должны получить информацию по обсуждаемой теме, познакомиться с различными точками зрения, подготовить свои аргументы. Такая подготовка не превращает дискуссию в театрализованное представление с заученными текстами – наоборот, она позволяет студентам входить в дискуссию более уверенно, зная, о

чем они говорят. Условие пятое – активная роль преподавателя в роли модератора. Преподаватель не просто наблюдает со стороны – он направляет дискуссию, задает уточняющие вопросы, помогает студентам развивать их аргументы, предотвращает отклонения от темы. Условие шестое – рефлексия по итогам дискуссии. После окончания дискуссии студенты должны вместе с преподавателем проанализировать, какие аргументы оказались наиболее убедительными, какие ошибки были допущены, что каждый почерпнул для себя.

Между этими условиями существует тесная взаимосвязь, образующая целостную систему. Так, атмосфера доверия создается не столько декларативно, сколько через последовательное применение остальных условий – через четкие правила, через адекватность материала, через поддерживающую позицию преподавателя. Аналогично, наличие подготовительной фазы способствует укреплению атмосферы уверенности и позволяет преподавателю более эффективно исполнять роль модератора.

Вот здесь обнаруживается методический парадокс, заслуживающий особого внимания. С одной стороны, дискуссия призвана быть спонтанной, творческой, непредсказуемой. С другой стороны, для того чтобы эта спонтанность реально произошла, требуется тщательное планирование и структурирование. Парадокс, однако, разрешается в том смысле, что предварительное планирование создает основу, на которой спонтанность становится возможной и безопасной.

Следует также уделить внимание типологии дискуссионных форм, применимых к обучению первокурсников. Как показано в работе Е.В. Ваторопиной [3, С. 100-103], существует различие между свободной дискуссией и структурированной дискуссией. Свободная дискуссия более подходит для опытных студентов, уже овладевших определенным уровнем языковой компетентности. Структурированная дискуссия – в которой четко определены позиции участников, порядок выступлений, критерии оценки аргументов – более подходит для первокурсников.

Однако внутри категории структурированных дискуссий возможны различные варианты. Так называемая панельная дискуссия, где несколько студентов выступают в качестве экспертов, а остальные слушают и затем задают вопросы, может быть эффективной для развития навыков слушания и формулирования вопросов. Ролевая дискуссия, где каждому студенту отведена определенная роль с соответствующей позицией, может быть полезна для развития способности к аргументированию в защиту позиции, которая не совпадает с личной позицией студента. Такой тип дискуссии имеет дополнительный педагогический эффект – он развивает критическое мышление, способность отделять личное мнение от выполняемой роли.

Рассмотрим вопрос об оценке результатов дискуссии. Это вопрос не простой, особенно применительно к обучению иностранному языку. С одной стороны, нельзя оставить дискуссию без оценки – это снизит мотивацию и создаст впечатление неважности происходящего. С другой стороны, оценка, ориентированная исключительно на языковую форму высказываний, будет противоречить самой природе дискуссии, которая ориентирована на содержание и аргументированность. Как выносить оценку в этой ситуации?

Анализ практики показывает, что наиболее целесообразным является создание системы критериев, включающих как языковые, так и содержательные компоненты. Так, преподаватель может оценивать: прежде всего – ясность и логичность аргументации; далее – способность аргументированно возражать оппонентам; в дополнение – использование разнообразных языковых структур; одновременно с этим – доступность и понятность высказываний; и, наконец, активность участия в дискуссии. Такая многомерная оценка позволяет избежать узкого фокусирования на языковых ошибках и одновременно не оставляет без внимания языковой аспект развития.

Дело осложняется еще и тем, что в условиях университета оценка, как правило, выставляется в форме отметки. Это требует определенной конвертации качественных результатов в количественные показатели. Здесь целесообразно использовать рубрикацию – четкую систему дескрипторов, позволяющих преподавателю объективно определить, насколько результат студента соответствует каждому критерию. Например, для критерия «ясность аргументации» можно выделить уровни: «аргументация отсутствует или непонятна», «аргументация слабая, требует уточнений», «аргументация ясная, но однообразная», «аргументация четкая, разнообразная, хорошо структурирована».

Параллельно с этим следует обсудить взаимовлияние между дискуссией и другими методами обучения. Дискуссия не существует в педагогическом вакууме – она встроена в систему обучения и взаимодействует с другими методами. Например, лекция может служить источником информации для дискуссии. Практические упражнения на отработку грамматических структур готовят студентов к использованию этих структур в условиях дискуссии. Проектная деятельность может завершаться презентацией результатов в форме дискуссии. Это означает, что педагог, организующий дискуссию, должен видеть ее место в системе всего учебного процесса, должен понимать, какие предварительные работы требуются, как результаты дискуссии далее интегрируются в общий курс обучения.

Один из аспектов, заслуживающий отдельного внимания, – это развитие межкультурной компетенции через дискуссию. Здесь уместно обозначить исследование К.Э. Безукладникова, Б.А. Жигалева и Б.А. Крузе, которые подчеркивают, что учебная дискуссия способствует формированию межкультурной компетенции студентов языкового вуза [2, С. 119-123]. В частности, когда темой дискуссии являются проблемы, рассматриваемые с позиций разных культур, студенты учатся не только выражать мнение на иностранном языке, но и осознавать культурные различия в способах аргументации, в системе ценностей, в понимании важности различных аспектов проблемы.

Для первокурсников такое введение межкультурного компонента требует особой осторожности. Тема дискуссии должна быть достаточно универсальна, чтобы студенты могли выразить свою позицию, но одновременно должна содержать потенциал для обнаружения различных подходов. Например, дискуссия на тему «Роль образования в жизни человека» позволяет естественным образом обсудить различия между образовательными системами разных стран, между ценностями, которые приписывают образованию в различных культурах.

Выводы. Проведенный анализ педагогической литературы и практики использования учебной дискуссии в обучении иностранному языку первокурсников позволяет заключить, что дискуссия представляет собой метод, обладающий уникальными возможностями для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Инструмент обучения, который одновременно активизирует языковые, когнитивные и мотивационные процессы, оказывается особенно ценным на начальном этапе университетского образования, когда студенты нуждаются и в языковом развитии, и в адаптации к новой образовательной среде.

Реализация дискуссии требует отхода от традиционных схем фронтального обучения. Преподаватель должен выступить в новой роли – роли модератора, создающего условия для взаимодействия студентов, а не источника информации. Это предъявляет новые требования к его компетентности, требует переосмысления его представлений о преподавании. Однако, как показывает практика, этот переход оказывается продуктивным – студенты, найдя возможность к осмысленному взаимодействию на иностранном языке, проявляют непредсказанные ранее способности и энтузиазм.

Структурирование учебной дискуссии для первокурсников не является ограничением творчества, а напротив, обеспечивает условия, при которых творчество становится возможным. Четко определенная тема, предварительно введенные речевые клише, явные правила участия, поддержка преподавателя – данная структура служит своего рода

когнитивным шаблоном, позволяющим обучающемуся сосредоточиться на смысловом наполнении высказывания, не отвлекаясь на подбор лексико-грамматических конструкций.

Взаимодействие когнитивных и коммуникативных аспектов в условиях дискуссии порождает синергетический эффект, при котором развитие говорения не отделено от развития мышления. Студент одновременно развивает способность думать и выражать свои мысли на иностранном языке. Это интегрированное развитие оказывается более устойчивым, нежели развитие отдельных навыков в изоляции друг от друга.

Значительное место в эффективности дискуссии занимает мотивационный компонент. Когда студент видит, что его высказывание имеет влияние, что его аргументы подлежат обсуждению, что его мнение признается значимым в студенческом сообществе, его мотивация к овладению языком выходит на качественно иной уровень. Такая мотивация, заложенная на первом курсе, часто сохраняется и развивается на протяжении всего периода обучения в университете.

Система оценивания результатов дискуссии должна быть многомерной, включающей как языковые, так и содержательные критерии. При этом следует избегать чрезмерного фокусирования на языковых ошибках, поскольку это может превратить дискуссию в своеобразный тест на правильность грамматики, утратив при этом ее основное назначение – развитие способности к осмысленному общению. Рубрицированная система оценивания позволяет обеспечить объективность и одновременно открытость для студентов процесса оценивания.

Межкультурный компонент дискуссии, хотя и требует осторожного введения на этапе первого курса, является важным элементом, обогащающим учебный процесс. Осознание того, что люди из разных культур могут иметь различные подходы к решению проблем, различные системы аргументации, развивает в студентах гибкость мышления и толерантность. Это развитие выходит за рамки узко языковых целей и способствует формированию компетентного, культурно-чувствительного специалиста.

Обобщая сказанное, важно подчеркнуть, что учебная дискуссия при надлежащей организации становится не просто одним из методов обучения английскому языку, но значимым фактором в формировании личности студента, его способности взаимодействовать в условиях межличностного и межкультурного диалога. Значение этого метода трудно переоценить в контексте современных требований к выпускникам высших учебных заведений. Вероятно, в дальнейших работах исследователей будут рассмотрены специфические аспекты применения дискуссии в различных направлениях подготовки и уровнях владения иностранным языком.

Литература:

1. Бароненко, Е.А. Дискуссия как активный метод формирования коммуникативных навыков студентов / Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 7 (160). – С. 38-53
2. Безукладников, К.Э. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции студентов языкового вуза / К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, Б.А. Крузе // Язык и культура. – 2021. – № 55. – С. 117-135
3. Ваторопина, Е.В. Дискуссия как метод обучения английскому языку в неязыковом вузе / Е.В. Ваторопина // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 99-105
4. Минеева, О.А. Учебная дискуссия как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов / О.А. Минеева, М.И. Колдина // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1 (34). – С. 29-32
5. Обдалова, О.А. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному говорению в дискуссионных формах работы / О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 484. – С. 181-189
6. Попова, Н.В. Обучение студентов технического вуза ведению дискуссии на английском языке / Н.В. Попова, М.С. Коган // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2020. – Т. 9, № 34. – С. 52-63

Педагогика

УДК 799.31

кандидат психологических наук Фролов Алексей Анатольевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Сыромятников Олег Валерьевич
Федеральное государственное казенное военное учебное заведение высшего
профессионального образования «Саратовский военный ордена Красного Знамени
институт войск Национальной гвардии Российской Федерации имени Жукова» (г. Саратов);
преподаватель кафедры физической подготовки Зеленский Алексей Васильевич
Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего
образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ: ОШИБКИ ПРИ СТРЕЛЬБЕ ИЗ ПИСТОЛЕТА И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируется опыт изучения ошибок при стрельбе из пистолета, совершаемых сотрудниками правоохранительных органов на занятиях по огневой подготовке. Изучается обширный опыт преподавателей и стрелков-спортсменов образовательных организаций МВД России. Активно используется собственный опыт педагогический деятельности. Подробно рассматриваются ошибки в исполнении технических элементов производства прицельного выстрела. К ним относятся изготовка, хват оружия, прицеливание, дыхание, спуск курка (нажатие на спусковой крючок). Также выделяется отдельная группа ошибок, ранее не изучавшихся в подобных исследованиях, но оказывающих на стрельбу существенное влияние. Эти нарушения связанны с особенностями психоэмоционального состояния стрелка, состоянием его исполнительской дисциплины и теоретической подготовленности. Обобщаются отличительные признаки каждого вида ошибок. Определяются способы их исправления и меры профилактики.

Ключевые слова: огневая подготовка, ведение огня, ошибки при стрельбе, изготовка, хват оружия, прицеливание, дыхание, спуск курка, пистолет, психоэмоциональное состояние, исполнительская дисциплина, теоретическая подготовленность, профессиональная подготовка.

Annotation. The article analyzes the experience of studying mistakes when shooting a pistol committed by law enforcement officers in fire training classes. The extensive experience of teachers and shooters-athletes of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is being studied. Actively used own experience of pedagogical activities. Errors in the execution of technical elements of the production of an aimed shot are considered in detail. These include fabrication, weapon grip,

aiming, breathing, trigger release (trigger pull). A separate group of errors is also distinguished, previously not studied in such studies, but having a significant impact on shooting. These violations are associated with the peculiarities of the psycho-emotional state of the shooter, the state of his performing discipline and theoretical preparedness. The distinguishing features of each type of error are summarized. Methods of their correction and preventive measures are determined.

Key words: fire training, firing, shooting errors, manufacturing, weapon grip, aiming, breathing, trigger release, pistol, psycho-emotional state, performing discipline, theoretical preparedness, professional training.

Введение. Огневая подготовка в системе профессионального обучения сотрудников правоохранительных органов занимает особое место, поскольку соединяет в себе сразу несколько практических и правовых измерений: техническое, тактическое, дисциплинарное, психологическое и нравственно-правовое. Имея ярко выраженное прикладное значение для подготовки сотрудников ОВД, огневая подготовка является дисциплиной специализированного силового блока. Базируясь на образовательных технологиях, она является индикатором успешности профессиональной деятельности сотрудника полиции, а в повседневной деятельности – гарантом личной безопасности самого сотрудника и окружающих граждан. В связи с чем, допускаемые ошибки в обучении стрельбе отражают качество обращения с огнестрельным оружием и обладают повышенной важностью. Они влекут за собой не только снижение качества обучения, но и создают реальную угрозу жизни и здоровью стрелка и всех окружающих. Именно поэтому анализ ошибок, допускаемых сотрудниками на занятиях по огневой подготовке, должен строиться не только вокруг повышения поражающей эффективности, но и вокруг предупреждения опасного поведения, формирования устойчивых навыков самоконтроля, укрепления правовых знаний и развития культуры безопасного обращения со служебным оружием. Такой подход соответствует общему назначению профессиональной подготовки в правоохранительной сфере, где применение физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия подчинено принципам законности, целесообразности, соразмерности и строгой регламентации.

Изложение основного материала статьи. Вопросам, посвященным изучению ошибок, совершаемых стрелком при выполнении технических элементов прицельного выстрела, занималось и занимается довольно много исследователей – педагогов, действующих спортсменов и тренеров. В их числе представители различных образовательных организаций и силовых структур – Будник Н.С., Иванюк А.М., Клименко А.А., Клызбаева В.А., Кожальник И.К., Кожин Д.А., Константинов В.Н., Напалков Ю.А., Светличный Е.Г., Таран А.Н., Торгерсен А.С., Хрущев А.В., Чудинова (Юсупова) О.А., и многие другие [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12]. Аккумулируя все полученные знания и опыт деятельности, необходимо подчеркнуть, что все производимые технические ошибки нельзя сводить к простой неточности движений. Изготовка, хват, прицеливание, задержка дыхания и спуск курка образуют единую двигательную цепь, в которой изменение одного звена влияет на последующие действия. Если сотрудник принимает неустойчивое положение, то он компенсирует его избыточным напряжением рук; если хват становится чрезмерно жестким или, напротив, слабым, нарушается однообразие удержания оружия; если прицеливание выполняется без зрительной концентрации, спусковой момент становится импульсивным; если дыхание задерживается несвоевременно, возникает дрожание и ускорение выстрела. Поэтому данная группа ошибок должна рассматриваться не только как самостоятельный блок, но и как комплексная, интегральная и взаимосвязанная система.

Вначале рассмотрим ошибки при выполнении технических элементов производства прицельного выстрела. Так, в нарушениях в принятии изготовки, выделяются такие признаки как неправильное распределение веса, неестественный разворот корпуса, чрезмерное напряжение плечевого пояса или отсутствие устойчивого положения [2, С. 101]. Все они приводят к тому, что стрелок подстраивается под процесс производства выстрела и вынужден удерживать оружие за счет силовой компенсации. В результате каждый последующий выстрел воспроизводится уже не как повторяемое действие, а как новая попытка заново найти равновесие. Данная ошибка является показательной, поскольку она обнаруживает отсутствие связи между исходным положением тела и дальнейшими действиями с оружием. Устранение указанного недостатка должно строиться не на требовании немедленно улучшить результат, а на разборе того, насколько сотрудник способен сохранять одинаковую рабочую позу на протяжении всего упражнения. Исправление данной ошибки возможно посредством усиления контроля в процессе многократной отработки правильного принятия изготовки с чередованием работы без выстрела и во время стрельбы.

Ошибки хвата и неправильного удержания оружия приводят к неодинаковому положению оружия в руке, преждевременному напряжению кисти, предплечья и плеча, смещению линии прицеливания и нарушению однообразия спуска [1, С. 16]. Распространенной является ситуация, когда сотрудник пытается компенсировать неуверенность чрезмерным сжатием рукояти [8, С. 185]. Внешне это выглядит как стремление добиться максимально неподвижного положения оружия в процессе производства выстрела, однако данные действия фактически увеличивают скованность и снижают точность координации. Противоположная ошибка выражается в недостаточной фиксации оружия, из-за чего стрельба получается хаотичной, а не прицельной. Удержание оружия является завершением принятия изготовки и в скоростной стрельбе этот процесс осуществляется одновременно [4, С. 291]. На практике многие стрелки теряют контроль и качество хвата, непроизвольно меняя его отдельные элементы, но не придают этому должного значения. Неправильно удержание оружия влечет за собой ошибки в прицеливании и нажатии на спусковой крючок, а также нередко приводят к травматизму стрелка за счет соприкосновения с движущимися частями оружия. Исправление ошибок удержания пистолета связано с эталонным выполнением хвата и последующим его контролем исполнения.

Ошибки прицеливания чаще всего связаны с поспешным переносом внимания на мишень, недостаточной концентрацией на взаимном положении прицельных приспособлений и попыткой ускорить оптимальный момент выстрела [3, С. 63]. В таких условиях сотрудник может видеть цель, но не контролировать сам процесс наведения оружия [5, С. 85]. Данная ошибка особенно заметна при выполнении упражнений с ограничением времени у тех стрелков, кто недостаточно быстро производит действия по приведению оружия в готовность к стрельбе. Промедление при извлечении оружия из кобуры и досылании патрона в патронник приводит к тому, что на качественный прицельный выстрел у стрелка уже не остается необходимого времени. Он начинает торопиться и, чаще всего, производит не прицельные выстрелы, а выстрелы в сторону мишени. Зачастую, это приводит к возникновению дополнительных ошибок, проявляющихся в ускоренном рывковом нажатии на спусковой крючок, нарушении хвата или изготовки. Данная группа ошибок довольно часто проявляется у стрелков, которые уже обладают необходимым навыком обращения с оружием и техникой стрельбы. В процессе ведения огня они теряют контроль исполнения всех остальных технических элементов, либо сохраняют его только на определенных. Поэтому при анализе результатов стрельбы важно выяснять не только каким образом осуществлялось прицеливание, но и каким образом выполнялись остальные технические элементы. При повторении неправильных действий целесообразно снизить темп стрельбы и увеличить степень индивидуальной работы с обучающимся для достижения и закрепления необходимого контроля.

Отдельного внимания заслуживает задержка дыхания. Ошибка состоит не только в том, что сотрудник может забыть о дыхательном контроле, но и в том, что он нередко задерживает дыхание слишком поздно либо делает это поспешно,

превращая естественный элемент подготовки выстрела в источник дополнительной скованности [9, С. 121]. В результате возникает стремление быстрее завершить действие, пока сохраняется искусственно созданная пауза. Такой механизм усиливает импульсивность и отрицательно влияет на качество нажатия на спусковой крючок. Следовательно, дыхательный элемент в огневой подготовке необходимо рассматривать не как формальную рекомендацию, а как часть общего самоконтроля сотрудника, обеспечивающую спокойный и последовательный характер действий. Задержку дыхания в процессе ведения огня следует систематически отрабатывать как отдельный элемент тренировки в холостую, а в дальнейшем в совокупности всех действий.

Наиболее значимой ошибкой при стрельбе из пистолета является неправильное нажатие на спусковой крючок или неправильный спуск курка с боевого взвода [12, С. 255]. Данная ошибка проявляется на фоне взаимосвязи с изготовкой, хватом оружия и прицеливанием, когда стрелок пытается удержать прицельные приспособления в нужной области и ускоряет движение пальцем. Либо задерживает нажатие на спусковой крючок до момента достижения правильного расположения прицельных приспособлений, а затем производит резкое и быстрое движение. Также ускоренное нажатие на спусковой крючок может происходить на фоне сильного психоэмоционального напряжения в процессе стрельбы, страха громкого выстрела и отдачи оружия. Как отмечается многими исследователями в области огневой подготовки, способами исправления данной ошибки являются различные вспомогательные упражнения – удержание гильзы на затворе, смешивание учебных патронов с боевыми при снаряжении магазина, работа с зеркалом, демонстрирующим движения стрелка, небольшое приподнимание флажка предохранителя или совместное нажатие на спусковой крючок в режиме холостой тренировки [1, 6, 9]. Ценность данных упражнений заключается в обманывании сознания стрелка о заряженности оружия. Обучаемый выполняет все действия с боевым оружием и каждый раз ожидает производства выстрела. В этот момент возможно выявить возникающие ошибки и произвести с ними правильную дальнейшую работу по корректировке и устранению.

Следует отметить, что отработка каждого технического элемента довольно энергозатратная. Для достижения необходимого результата недостаточно одной демонстрации правильного исполнения – здесь требуется длительное сопровождение со стороны преподавателя, развитие анализа и самоконтроля обучаемым [11, С. 253].

Помимо технических ошибок, допускаемых стрелками, выделяются и другие нарушения, оказывающие влияние на качество обучения и результат стрельбы. К ним относятся особенности психоэмоционального состояния обучаемого стрелка, состояние его исполнительской дисциплины и теоретической подготовленности. Остановимся на данных ошибках более подробно. В первую очередь обращают на себя внимания нарушения исполнительской дисциплины, которые, зачастую, воспринимаются как «мелкие» или «технические», хотя именно они формируют основу большинства потенциально травмоопасных ситуаций на исходном и огневом рубеже. Сюда относится невнимательное отношение к проверке состояния оружия, нарушение порядка его получения и сдачи, механическое выполнение команд без осознанности выполняемых действий, нарушения безопасного направления оружия, неточность в действиях при выполнении подаваемых команд, а также потеря концентрации внимания в моменты перехода от одного этапа занятия к другому. Их общая особенность состоит в том, что они возникают не только из-за недостатка навыка, но и наличия устоявшейся привычки к формальному исполнению правил. Сотрудник знает алгоритм правильных безопасных действий с оружием в теории, но в полном объеме не выполняет его на практике, и, тем самым, не преобразует его в автоматизм безопасного поведения.

Другой распространенной ошибкой, влекущей за собой нарушения безопасного обращения с оружием, является недостаточная теоретическая подготовленность сотрудников. Довольно часто наблюдается картина, когда в условиях проведения учебных занятий ряд сотрудников начинает избыточно ориентироваться на команды и действия руководителя стрельб. Такие обучаемые считают, что преподаватель расскажет необходимый правильный алгоритм действий, на изучение которых у них не хватает времени или отсутствует желание. Когда озвучивается команда и разъясняется ее содержание – ответное действие совершается корректно. Но как только возникает пауза или необходимость самостоятельных манипуляций, либо возникает нестандартная ситуация, поведение теряет последовательность и продуктивность, становится непредсказуемым и опасным. Подобные ситуации сигнализируют, что у данных сотрудников не сформирован внутренний алгоритм безопасного поведения – работа с оружием осуществляется под влиянием внешнего управления, а не как лично контролируемая последовательность действий. Данная зависимость от поведения руководителя стрельб особенно опасна, потому как она нивелирует успешность оптимального поведения в нестандартных ситуациях служебной деятельности, связанных с применением огнестрельного оружия. Следовательно, усилия преподавателя во время обучения стрельбе должны быть сосредоточены не просто на машинальном исполнении установленных действий, а на поэтапном формировании самостоятельного, ответственного, безопасного и правомерного обращения с оружием в любой нестандартной ситуации.

Существенную группу ошибок образуют нарушения, возникающие под влиянием психоэмоционального напряжения. Для значительной части сотрудников даже учебная стрельба сопряжена с внутренним стрессом, который проявляется в избыточной мышечной скованности, ускорении темпа действий, ослаблении слухового внимания к подаваемым командам, моторной суетливости, ухудшении кратковременной памяти и тенденции к импульсивному завершению действия [10, С. 107]. Внешне подобные проявления могут казаться лишь признаком недостаточной уверенности, однако в действительности они существенно повышают риск небезопасного поведения. Человек, действующий в условиях внутренней паники или неуправляемого возбуждения, склонен торопиться, пропускать отдельные этапы производства выстрела, неверно оценивать состояние оружия и с опозданием реагировать на указания преподавателя. Таким сотрудникам следует чаще других посещать занятия по огневой подготовке, а преподавателям и руководителям стрельб уделять им больше внимания на занятии. Это позволяет быстрее привыкнуть к травмирующим условиям стрельбы, снизить тревожность и стабилизировать поведение [10, С. 109].

Отдельную область ошибок составляет неадекватная оценка сотрудниками значения подготовительного этапа занятия. Нередко обучаемые воспринимают вводную часть занятия, в процессе которой осуществляется проверка исправности оружия и принадлежностей к нему, инструктаж, распределение смен для стрельбы и уточнение мер безопасности как что-то второстепенное по сравнению с непосредственным выполнением упражнения. Между тем именно подготовительный этап определяет качество всего последующего занятия. Если сотрудник не сосредоточился должным образом на предстоящей работе, не восстановил в памяти правильный алгоритм действий, не повторил меры безопасности, не осмыслил цели упражнения, то основная часть неизбежно будет носить реактивный, а не осознанный характер. В научно-педагогическом смысле это говорит о необходимости пересмотреть место вводного инструктажа: он должен быть не формальностью, а средством настройки внимания, актуализации опыта и перевода обучаемого в состояние профессиональной собранности.

Помимо всего перечисленного, в практике огневой подготовки выделяется группа ошибок, связанных с недостаточным пониманием правовой основы обращения с огнестрельным оружием. Причина данных проявлений связана с определенным искаженным восприятием выполняемых действий в процессе учебной работы и тенденцией к недостаточной интеграции правового содержания в практическое обучение. Зачастую, занятие по огневой подготовке в сознании обучающихся

превращается в процесс удачной или неудачной стрельбы. Однако ведомственная огневая подготовка не должна рассматриваться как изолированный технический блок, оторванный от правовой регламентации служебной деятельности. Если сотрудник воспринимает оружие преимущественно как средство физического воздействия, а не как исключительный инструмент, применение которого жестко ограничено законом, то и на занятиях формируется искаженная профессиональная установка. В такой ситуации возможно развитие опасной психологической привычки к упрощенному отношению к оружию, снижению внутреннего запрета на рискованные действия и смещению акцента с безопасности на внешнюю «результативность». Хорошим способом исправления данной ошибки является использование модульного варианта ситуативного проведения занятий, в которых действия с оружием и результат стрельбы включены в содержание реальной ситуации по применению огнестрельного оружия. По завершении работы поведение обучаемого подлежит последующему разбору и правовой оценке. При необходимости по факту применения оружия оформляются соответствующие документы. При проведении занятий в подобной форме сотрудник будет осознавать, что каждое действие с оружием в учебной обстановке является частью общей культуры законного и ответственного служебного поведения.

Выводы. Производя краткий анализ, следует отметить, что способы устранения и предупреждения ошибок в обучении стрельбе из пистолета при проведении занятий по огневой подготовке должны носить системный характер. На первом этапе необходима последовательная выработка устойчивых безопасных алгоритмов поведения. Требуется многократное повторение и воспроизведение законных и безопасных действий в различных учебных условиях до состояния устойчивого профессионального навыка. На втором этапе требуется развитие осознанности: сотрудник должен понимать смысл каждого действия, а не просто знать его место в последовательности. На третьем этапе необходимо включение психологической подготовки, направленной на снижение суетливости, развитие волевого самоконтроля и способности сохранять точность действий под нагрузкой. На четвертом этапе важна связь с преподавателем: после каждого занятия сотрудник должен получать не только итоговую оценку, но и разбор того, где именно в работе возникла трудность, чем она была вызвана и какие действия следует произвести в дальнейшем.

Таким образом, ошибки сотрудников правоохранительных органов на занятиях по огневой подготовке представляют собой сложный комплекс нарушений, обусловленных не только технической неподготовленностью, но и психологическими, поведенческими, организационными и правовыми факторами. Их предупреждение возможно лишь при условии, что огневая подготовка понимается не как узкая тренировка действий с оружием, а как часть целостного профессионального воспитания сотрудника органов внутренних дел. В центре такой подготовки должны находиться безопасность, законность, самоконтроль, осознанность и способность устойчиво действовать в регламентированной процедуре без риска для себя и окружающих. Лишь при таком подходе анализ ошибок приобретает научное и практическое значение.

Литература:

1. Будник, Н.С. Индивидуальный подход к обучению стрельбе из пистолета: устранение ошибок на начальном этапе / Н.С. Будник // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2025. – № 11-1 (110). – С. 13-19
2. Иванюк, А.М. Наиболее типичные ошибки при стрельбе и методы их устранения / А.М. Иванюк, А.А. Клименко // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2018. – № 3-53. – С. 100-103
3. Клызбаева, В.А. Ошибки, допускаемые при прицеливании / В.А. Клызбаева // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2014. – № 3. – С. 62-65
4. Кожальник, И.К. Анализ ошибок при стрельбе и методы их коррекции в процессе обучения / И.К. Кожальник, А.В. Хрущев // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2026. – № 26. – С. 291-292
5. Кожин, Д.А. Ошибки, возникающие у стрелка при стрельбе из боевого пистолета, на основе анализа пробоин, и способы их устранения / Д.А. Кожин, В.Н. Константинов // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: материалы XIX междунар. науч.-практ. конф.: В 2 т. – Иркутск: Восточно-Сибирский институт МВД России, 2017. – Т. 1. – С. 284-286
6. Копыльцова, Д.А. Техника стрельбы из пистолета. Типичные ошибки и способы их устранения / Д.А. Копыльцова // Сибирские юридические студенческие чтения: материалы XXI междунар. науч. конф. – Омск: Сибирский юридический университет, 2024. – С. 463-466
7. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суровец // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 240-244
8. Таран, А.Н. Техника выстрела из пистолета / А.Н. Таран, Ю.А. Напалков // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2016. – № 1-31. – С. 183-187
9. Торгерсен, А.С. Индивидуальная работа преподавателя с обучающимися на начальном этапе обучения стрельбе из пистолета. Методика устранения ошибок / А.С. Торгерсен // Научный компонент. – 2019. – № 3-3. – С. 117-126
10. Фролов, А.А. Психологическая подготовленность сотрудника полиции к стрельбе из боевого оружия / А.А. Фролов // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2017. – С. 106-110
11. Фролов, А.А. Роль выполнения нормативов по огневой подготовке в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел / А.А. Фролов, А.А. Жамборов, С.В. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 251-254
12. Чудинова, О.А. О причинах ошибок при стрельбе и методах их исправления / О.А. Чудинова, М.В. Ревунов, А.С. Митрюков, Д.Г. Семенов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2014. – № 4. – С. 255-258

УДК 371

аспирант института педагогики, преподаватель кафедры литературы Якушева Анастасия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема становления ценностно-смысловой сферы личности в старшем школьном возрасте – сензитивном периоде формирования мировоззрения, самоопределения и устойчивых ценностных ориентаций. Анализируются структура и содержание ценностно-смысловой сферы, включающей ценности (значимые жизненные ориентиры), смыслы (личностное значение целей), установки (готовность действовать в соответствии с ценностями) и идеалы (образы, воплощающие высшие ценности). Исследование направлено на выявление ключевых факторов и механизмов становления ценностно-смысловой сферы старшеклассников, а также на определение педагогических условий, способствующих формированию устойчивых ценностных ориентиров. В работе рассматривается влияние различных социальных институтов (семьи, школы и т.д.), роль информационной среды, значение культурного контекста и личного опыта в процессе ценностного самоопределения учащихся средней школы. В работе акцентируется внимание на необходимости создания ценностно-насыщенной образовательной среды и реализации целенаправленных педагогических стратегий для актуализации процесса становления ценностно-смысловой сферы старшеклассников. Представлены практические рекомендации по организации рефлексивной деятельности, вовлечению учащихся в социально значимую деятельность, проведению дискуссий по морально-этическим вопросам, а также по выстраиванию эффективного взаимодействия школы и семьи в вопросах ценностного воспитания. Подчёркивается значимость психолого-педагогической поддержки старшеклассников, испытывающих трудности в ценностном самоопределении. Обосновывается важность комплексного подхода, сочетающего развитие рефлексивных навыков, расширение социального опыта и опору на позитивные ценностные образцы. Результаты исследования могут быть использованы педагогами, психологами и родителями для эффективной поддержки ценностного развития старшеклассников в условиях современных социальных вызовов.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, старший школьный возраст, становление личности, ценностные ориентации, самоопределение старшеклассников, педагогические условия, развитие личности, формирование ценностей, иерархия ценностей.

Annotation. The article examines the problem of the formation of the value-semantic sphere of personality in high school age – the sensitive period of the formation of a worldview, self-determination and stable value orientations. The structure and content of the value-semantic sphere are analyzed, including values (significant life orientations), meanings (personal meaning of goals), attitudes (willingness to act in accordance with values) and ideals (images embodying higher values). The research is aimed at identifying the key factors and mechanisms of the formation of the value-semantic sphere of high school students, as well as determining the pedagogical conditions that contribute to the formation of stable value orientations. The paper examines the influence of various social institutions (families, schools, etc.), the role of the information environment, the importance of cultural context and personal experience in the process of value self-determination of secondary school students. The paper focuses on the need to create a value-rich educational environment and implement targeted pedagogical strategies to actualize the process of formation of the value-semantic sphere of high school students. Practical recommendations are presented on the organization of reflexive activities, the involvement of students in socially significant activities, discussions on moral and ethical issues, as well as on building effective interaction between schools and families in matters of value education. The importance of psychological and pedagogical support for high school students experiencing difficulties in value self-determination is emphasized. The importance of an integrated approach combining the development of reflective skills, the expansion of social experience and reliance on positive value patterns is substantiated. The results of the study can be used by teachers, psychologists and parents to effectively support the value development of high school students in the context of modern social challenges.

Key words: value-semantic sphere, senior school age, personality formation, value orientations, self-determination of high school students, pedagogical conditions, personality development, value formation, hierarchy of values.

Введение. Цель исследования состоит во всестороннем изучении особенностей становления ценностно-смысловой сферы личности, а также в определении педагогических условий, способствующих формированию устойчивых ценностных ориентаций старшеклассников. При этом особое внимание уделяется комплексному изучению научных подходов к пониманию ценностно-смысловой сферы личности в психологии и педагогике, выявлению возрастных особенностей старших школьников, влияющих на формирование системы ценностей. Исследование призвано не просто зафиксировать механизм формирования ценностных ориентаций учащихся средней школы, но и показать влияние внешних и внутренних факторов на трансформацию образовательных ценностей, а также выявить элементы преемственности.

Актуальность работы определяется целым комплексом взаимосвязанных факторов. Во-первых, динамичные социальные изменения создают новые вызовы для ценностного самоопределения молодёжи. Во-вторых, информационная перегруженность и доступ к разноплановой информации могут привести к ценностной дезориентации учащихся. Современное общество испытывает потребность в социально ответственных гражданах с устойчивыми нравственными ориентирами. Старший школьный возраст представляет собой период активного формирования мировоззрения, самоопределения и становления ценностно-смысловой сферы. В это время происходит выбор будущей профессии и жизненного пути, формируется гражданская позиция, осознаются нравственные принципы и этические нормы, выстраивается иерархия личностных ценностей [8, С. 93].

Методологическая основа исследования строится на сочетании общенаучных и конкретно-научных подходов и методов, обеспечивающих всестороннее и объективное изучение рассматриваемого вопроса. В качестве общенаучных подходов используются: системный подход, который позволяет рассматривать ценностно-смысловую сферу как целостную систему взаимосвязанных элементов; личностно-ориентированный подход, акцентирующий внимание на индивидуальности каждого старшеклассника и его субъективном опыте; культурно-исторический подход, который учитывает влияние социокультурной среды на развитие личности.

Для достижения цели исследования были использованы следующие конкретно-научные методы. В рамках теоретических методов проводился анализ научной литературы по психологии развития, педагогике и аксиологии, осуществлялись систематизация и обобщение данных, а также их сравнительный анализ.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют фундаментальные концепции ведущих учёных. В области психологии развития: Л.С. Выготский (культурно-историческая теория), Д.Б. Эльконин (периодизация психического

развития) и Л.И. Божович (формирование личности в подростковом возрасте). В области педагогики: А.В. Мудрик (социальная педагогика) и В.А. Сластенин (теория воспитания). В области аксиологии и психологии ценностей основополагающими являются концепции В. Франкла (логотерапия и поиск смысла жизни), М. Рокича (теория ценностей), а также Ш. Шварца и У. Билски (универсальные ценности). В исследованиях ценностно-смысловой сферы важную роль сыграли работы Б.С. Братуся (смысловая сфера личности) и Д.А. Леонтьева (психология смысла). Ключевые концепции, лежащие в основе исследования: понятие ценностно-смысловой сферы как ядра личности; механизмы интериоризации социальных ценностей; роль рефлексии в осознании и выборе ценностей; взаимосвязь ценностей, смыслов и деятельности.

Изложение основного материала статьи. Старший школьный возраст представляет собой завершающий этап подросткового периода и является ключевым этапом становления личности, характеризующимся интенсивным интеллектуальным развитием, формированием самосознания и образа «Я», стремлением к самоопределению и самореализации, развитием абстрактного мышления и способности к рефлексии, а также возрастанием социальной активности. В это время происходит переход от подростковых ценностей к более зрелым, осознанным установкам, что делает данный период сензитивным для формирования мировоззрения и ценностно-смысловой сферы [1, С. 111].

Ценностно-смысловая сфера личности – это система внутренних ориентиров, которая определяет направленность поведения человека и выступает высшим уровнем его психологической регуляции, задаёт общую стратегию жизнедеятельности, влияет на принятие решений, мотивацию и целеполагание, помогает выстраивать приоритеты и оценивать события с точки зрения их значимости для индивида [6, С. 189].

Различные авторы предлагают свои трактовки этого понятия, дополняющие общую картину. Так, Б.С. Братусь понимает под ценностно-смысловой сферой систему конструктов, обеспечивающих отражение субъективного отношения «Я – Мир» и формирование смысла явлений, фактов и прочих составляющих реальности [2, С. 304]. В.В. Знаков рассматривает её как систему внутренних составляющих, которая имеет ключевое значение для осмысления человеком окружающего мира (происходящих событий, фактов и т.д.) и базируется на мировоззренческой позиции индивида, одновременно влияя на формирование системы взглядов на мир и на своё место в нём через личностные смыслы [3, С. 488].

Н.Ю. Самыкина определяет ценностно-смысловую сферу как функциональную систему, формирующую весь комплекс смыслов и целей деятельности индивида и регулирующую способы их реализации. При этом подчёркивает, что система ценностей – это феномен более объёмный, охватывающий личность в целом и включающий смысловой компонент [9, С. 148].

Д.А. Леонтьев акцентирует внимание на том, что ценностно-смысловая сфера обеспечивает целостность личности и является её основополагающей частью, посредством которой осуществляется смысловая регуляция жизни индивида [5, С. 486].

Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой сложную структуру, включающую несколько взаимосвязанных компонентов. Во-первых, это ценности, являющиеся значимыми жизненными ориентирами, такие как здоровье, семья, образование, дружба, творчество и другие. Во-вторых, смыслы – личностное значение ценностей и целей, то, как человек воспринимает их важность и место в своей жизни. В-третьих, установки, подставляющие собой готовность действовать в соответствии с принятыми ценностями, проявляющиеся в поведении и принятии решений. В-четвёртых, идеалы – образы, воплощающие высшие ценности и выступающие в качестве эталонов для подражания и саморазвития [4, С. 58].

У старшеклассников в процессе становления ценностно-смысловой сферы наблюдаются следующие характерные особенности: формирование иерархии ценностей, когда одни ценности приобретают большую значимость по отношению к другим; осознание противоречий между разными ценностями, например, между личными желаниями и социальными ожиданиями; поиск баланса между личными и социальными ценностями, что связано с процессом социализации и интеграции в общество; становление смысложизненных ориентиров, то есть определение долгосрочных целей и смысла жизни [11, С. 54].

На становление ценностно-смысловой сферы влияет комплекс факторов, действующих в совокупности. Семья выступает первичной средой формирования ценностей, закладывая базовые нравственные ориентиры и модели поведения. Школа как образовательная и воспитательная среда предоставляет возможности для развития социальных навыков, критического мышления и осознания гражданских обязанностей. Сверстники оказывают влияние, формируя представления о нормах общения и поведения в молодёжной среде. СМИ и интернет являются мощными источниками информации и образцов поведения, нередко конкурирующими с традиционными ценностными установками. Культура и традиции создают социокультурный контекст, в рамках которого происходит усвоение общечеловеческих и национальных ценностей. Наконец, личный опыт, переживания и значимые события в жизни подростка играют ключевую роль в интериоризации ценностей, то есть в их внутреннем принятии и превращении в личные убеждения [10, С. 94].

На основе теоретического анализа были сформулированы педагогические условия, способствующие продуктивному формированию ценностно-смысловой сферы старшеклассников. К ним относятся: создание ценностно-насыщенной образовательной среды, в которой ценности не просто декларируются, но и воплощаются в реальной школьной жизни; организация дискуссий и дебатов по морально-этическим вопросам, стимулирующих рефлексию и осознанный выбор ценностей; включение старшеклассников в социально значимую деятельность (волонтёрство, ученическое самоуправление, экологические проекты), позволяющую на практике реализовать ценностные установки; использование методов рефлексии и самоанализа (дневники самонаблюдения, эссе, групповые обсуждения), помогающих осознать собственные ценности и смыслы; поддержка индивидуального поиска смысла жизни через профориентацию, творческие проекты и личностное консультирование; сотрудничество школы и семьи в воспитании ценностей, обеспечивающее единство требований и поддержку подростка в процессе самоопределения.

Выводы. Таким образом, старший школьный возраст представляет собой ключевой этап становления ценностно-смысловой сферы личности – период, когда формируются устойчивые ценностные ориентации и жизненные смыслы, определяющие дальнейшее самоопределение и траекторию развития человека. Ценностно-смысловая сфера старшеклассников находится в динамике: она характеризуется формирующейся иерархией ценностей, поиском баланса между личными устремлениями и социальными ожиданиями, а также возрастающей осознанностью ценностных выборов [7, С. 92].

Необходимо обратить внимание на педагогические условия, способствующие эффективному становлению ценностно-смысловой сферы: создание ценностно-насыщенной образовательной среды, организация рефлексивной деятельности, вовлечение в социально значимую практику, поддержка индивидуального поиска смысла жизни и тесное взаимодействие школы с семьёй, которые позволяют целенаправленно поддерживать развитие личности старшеклассника.

Понимание особенностей и механизмов становления ценностно-смысловой сферы в старшем школьном возрасте даёт возможность проектировать эффективные образовательные и воспитательные стратегии. Их реализация поможет не только укрепить нравственные ориентиры молодёжи, но и обеспечить гармоничное сочетание традиционных ценностей с

требованиями современного общества, способствуя формированию социально ответственной и рефлексивно мыслящей личности.

Важным аспектом является индивидуализация воспитательного процесса: не все старшеклассники одинаково восприимчивы к однотипным методам воздействия, поэтому дифференцированный подход, учитывающий уровень сформированности ценностных ориентаций, личностные особенности и социальный опыт учащихся, существенно повышает эффективность воспитательной работы. Например, для подростков с размытыми ценностными ориентирами особенно важны наставничество и работа с кейсами морального выбора, которые позволяют на конкретных примерах осмыслить последствия тех или иных решений и соотнести их со своими внутренними установками.

Не менее значима роль школьного коллектива как носителя ценностей: позитивный школьный климат, устоявшиеся традиции и коллективные дела создают устойчивую ценностную среду, в которой нормы взаимопомощи, уважения и ответственности естественным образом усваиваются учащимися через ежедневное взаимодействие и участие в совместной деятельности. Преемственность в воспитании должна обеспечиваться не только между семьёй и школой, но и между разными уровнями образования. Ценностные установки, заложенные в начальной и средней школе, должны последовательно развиваться в старшей школе через более сложные формы деятельности и рефлексии – от простых этических бесед к глубоким философским дискуссиям, от разовых акций к долгосрочным социальным проектам.

Оценка результатов воспитания требует разработки комплексных инструментов: традиционные методы диагностики (анкеты, тесты ценностных ориентаций) необходимо дополнять систематическим наблюдением за реальным поведением учащихся в различных ситуациях. Такой многоаспектный подход позволяет получить более объективную картину динамики ценностных ориентаций и выявить скрытые противоречия между декларируемыми и реально действующими ценностями.

Профессиональное развитие педагогов в сфере ценностного воспитания должно стать приоритетным направлением работы образовательных организаций: учителям необходимы не только теоретические знания о возрастных особенностях формирования ценностей и закономерностях нравственного развития личности, но и практические навыки организации дискуссий и дебатов по морально-этическим вопросам, компетенции в области медиаобразования и цифровой педагогики, умения выстраивать партнёрские отношения с родителями, владение методами психолого-педагогической поддержки старшеклассников в процессе самоопределения. Особую важность приобретает обучение педагогов технологиям групповых обсуждений, методам создания ситуаций ценностного выбора и способам организации рефлексии полученного опыта.

Расширить воспитательные возможности школы позволяет развитие социального партнёрства: взаимодействие с вузами, предприятиями, общественными организациями, музеями и библиотеками даёт старшеклассникам возможность увидеть реальные примеры реализации ценностей в разных сферах жизни, осознать свою гражданскую идентичность через участие в городских и региональных проектах.

Учёт региональных и этнокультурных особенностей делает ценностное воспитание более органичным и эффективным: включение местных традиций, исторических примеров и культурных кодов в воспитательный процесс усиливает его воздействие и помогает старшеклассникам осознать свою связь с малой родиной, понять преемственность поколений и ценность сохранения культурного наследия. Это может проявляться через изучение краеведческого материала с акцентом на этические аспекты, участие в национальных праздниках, встречи с местными деятелями культуры и ветеранами.

В итоге эффективная система формирования ценностных ориентаций старшеклассников должна представлять собой целостный воспитательный процесс, объединяющий научно обоснованные педагогические условия, современные образовательные технологии, ресурсы цифровой среды, потенциал семьи и социума, профессиональную компетентность педагогов и учёт индивидуальных и культурных особенностей учащихся. Такой комплексный подход позволит не только сформировать устойчивую систему ценностных ориентаций у старшеклассников, но и заложить основы для их непрерывного нравственного развития в течение всей жизни, что особенно важно в условиях глобальных социальных изменений и вызовов современности, когда способность к осознанному ценностному выбору становится ключевым фактором успешной адаптации и самореализации личности.

Литература:

1. Бачинин, В.А. Духовная культура личности (философские очерки) / В.А. Бачинин. – М., 1986. – 111 с.
2. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – Москва: Мысль, 1988. – 304 с.
3. Знаков, В.В. Психология понимания мира человека / В.В. Знаков. – Москва: Институт психологии РАН, 2016. – 488 с.
4. Комаровский, Б.Б. Русская педагогическая терминология / Б.Б. Комаровский. – М.: Просвещение, 1969. – 58 с.
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003. – 486 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / [В.Н. Ярцева]; под ред. В.Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 189 с.
7. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – Москва: Издательство Педагогика, 1985. – С. 78-93
8. Матюнин, Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – Москва: Издательство Школа-Пресс, 1994. – С. 91-94
9. Самыкина, Н.Ю. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации / Н.Ю. Самыкина. – Самара: Универсгрупп, 2007. – 148 с.
10. Сухова, Е.И. Проблема ценностей и ценностных ориентаций как философская категория / Е.И. Сухова // Вопросы гуманитарных наук. – 2009. – № 6. – С. 91-95
11. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский. – СПб, 1894. – 54 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант института педагогики, преподаватель кафедры литературы Якушева Анастасия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие эффективному формированию ценностных ориентаций старшеклассников в современных социокультурных условиях. Анализируется специфика становления ценностно-смысловой сферы личности в старшем школьном возрасте – периоде активного самоопределения, выбора жизненных целей и профессиональной траектории. Особое внимание уделяется влиянию цифровой среды на ценностные установки молодёжи: исследуются риски информационной перегрузки. Подчёркивается необходимость баланса

между сохранением традиционных нравственных ориентиров (патриотизм, уважение к труду, ответственность, взаимопомощь) и формированием компетенций XXI века (критическое мышление, цифровая грамотность, способность к самоопределению в поликультурном мире). В работе раскрываются ключевые группы педагогических условий формирования ценностных ориентаций: организационно-педагогические, содержательно-методические, психолого-педагогические, социально-средовые и технологические. Среди наиболее значимых педагогических стратегий выделены: создание ценностно-насыщенной образовательной среды, включение учащихся в социально значимую деятельность, развитие навыков рефлексии и критического мышления, использование цифровых инструментов для трансляции позитивных ценностей, обеспечение единства воспитательных воздействий со стороны школы, семьи и социума. Анализируется роль педагога как ключевого субъекта ценностного воспитания: подчеркивается необходимость повышения психолого-педагогической компетентности учителей в вопросах ценностного развития личности и их готовности применять современные методики. В заключении представлены практические рекомендации по проектированию образовательных стратегий, сочетающих традиционные воспитательные подходы с инновационными цифровыми инструментами. Доказано, что реализация таких стратегий способствует становлению социально ответственной, нравственно зрелой личности, способной к осознанному ценностному выбору в условиях динамичного современного мира.

Ключевые слова: ценностные ориентации, старшеклассники, педагогические условия, формирование ценностей, ценностно-насыщенная образовательная среда, социально значимая деятельность, рефлексия, нравственные ориентиры, воспитательные стратегии, социализация молодёжи.

Annotation. The article examines the pedagogical conditions that contribute to the effective formation of value orientations of high school students in modern socio-cultural conditions. The article analyzes the specifics of the formation of the value-semantic sphere of personality in high school age – the period of active self-determination, choice of life goals and professional trajectory. Special attention is paid to the influence of the digital environment on the value attitudes of young people: the risks of information overload are investigated. The need for a balance between the preservation of traditional moral guidelines (patriotism, respect for work, responsibility, mutual assistance) and the formation of 21st century competencies (critical thinking, digital literacy, the ability to self-determination in a multicultural world) is emphasized. The paper reveals the key groups of pedagogical conditions for the formation of value orientations: organizational and pedagogical, substantive and methodological, psychological and pedagogical, socio-environmental and technological. Among the most significant pedagogical strategies are the creation of a value-rich educational environment, the inclusion of students in socially significant activities, the development of reflection and critical thinking skills, the use of digital tools to translate positive values, ensuring the unity of educational influences from school, family and society. The role of the teacher as a key subject of value education is analyzed: the need to increase the psychological and pedagogical competence of teachers in matters of value development of personality and their willingness to apply modern methods is emphasized. In conclusion, practical recommendations on designing educational strategies that combine traditional educational approaches with innovative digital tools are presented. It is proved that the implementation of such strategies contributes to the formation of a socially responsible, morally mature personality capable of conscious value choice in a dynamic modern world.

Key words: value orientations, high school students, pedagogical conditions, value formation, value-rich educational environment, socially significant activities, reflection, moral guidelines, educational strategies, socialization of youth.

Введение. Цель исследования заключается в выявлении и обосновании педагогических условий, способствующих эффективному формированию ценностных ориентаций старшеклассников, а также в разработке практических рекомендаций для педагогов по их реализации в образовательном процессе. Особое внимание уделяется интеграции современных цифровых технологий и учёта специфики цифровой социализации молодёжи в условиях информационного общества.

Актуальность темы обусловлена рядом факторов современного социокультурного контекста. Старший школьный возраст – период активного самоопределения, когда происходит формирование мировоззрения, выбор жизненных целей и профессиональной траектории [2, С. 111].

В условиях глобализации, цифровизации и информационной перегруженности молодёжь сталкивается с ценностной дезориентацией: традиционные ценности нередко вступают в противоречие с новыми моделями поведения, транслируемыми через медиа и социальные сети.

Особую остроту проблема приобретает из-за размывания нравственных ориентиров в обществе; влияния массовой культуры и цифровых платформ, пропагандирующих гедонистические и потребительские установки; недостаточной разработанности практических механизмов ценностного воспитания в школе с учётом цифровой реальности; требований ФГОС СОО к формированию личностных результатов, включающих систему ценностных ориентаций; потребности общества в социально ответственных гражданах с устойчивой системой нравственных принципов, способных критически осмысливать информацию в цифровом пространстве.

Таким образом, поиск эффективных педагогических условий формирования ценностных ориентаций старшеклассников становится важной задачей современной педагогики и психологии, требующей комплексного подхода с учётом новых вызовов времени [4, С. 488].

Методологическая основа исследования базируется на следующих подходах: системном (рассмотрение ценностных ориентаций как элемента целостной структуры личности); личностно-ориентированном (учёт индивидуальных особенностей и субъектного опыта старшеклассников); деятельностном (акцент на роли различных видов деятельности в формировании ценностей); аксиологическом (понимание ценностей как основы воспитания); компетентностном подходе (формирование ценностно-смысловых компетенций).

Конкретно-научные методы исследования включают: анализ научной литературы по педагогике, психологии развития и аксиологии; систематизация и обобщение данных; моделирование педагогических условий.

Теоретико-методологическая база исследования опирается на концепции развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович); теории ценностных ориентаций (М. Рокич, Ш. Шварц); идеи смысловой сферы личности (Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь); подходы к воспитанию ценностей в образовательной среде (В.А. Сластенин, А.В. Мудрик); современные исследования цифровой социализации и её влияния на ценностные установки молодёжи (Г.У. Солдатова, С.В. Шариков) [3, С. 304].

Изложение основного материала статьи. Формирование ценностных ориентаций – сложный процесс, требующий создания специальных педагогических условий. Педагогические условия – это комплекс специально организованных обстоятельств, мер воздействия и взаимодействия в образовательном процессе, целенаправленно создаваемых для эффективного решения педагогических задач: обучения, воспитания и развития личности [5, С. 58]. Они представляют собой совокупность объективных возможностей образовательной среды – содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания, материально-пространственного и технологического оснащения, а также особенностей взаимодействия

участников педагогического процесса. Педагогические условия призваны: обеспечить достижение поставленных образовательных и воспитательных целей; повысить эффективность педагогического процесса; создать благоприятную среду для личностного развития учащихся; способствовать формированию конкретных качеств, компетенций и ценностных установок; учитывать возрастные, индивидуальные и социальные особенности обучающихся [6, С. 486].

Таким образом, педагогические условия формирования ценностных ориентаций старшеклассников представляют собой целостную систему, сочетающую традиционные воспитательные подходы с инновационными методами и цифровыми технологиями [7, С. 189].

Её реализация позволяет воспитать социально ответственную, нравственно зрелую личность, способную к осознанному ценностному выбору в условиях современных реалий.

На основе теоретического анализа проблемы исследования выделены следующие группы условий:

1) организационно-педагогические: создание ценностно-насыщенной образовательной среды, где декларируемые ценности воплощаются в реальной школьной жизни; интеграция ценностного компонента во все учебные предметы (не только гуманитарные, но и естественно-научные, например, через обсуждение этических аспектов научных открытий); организация междисциплинарных проектов, направленных на осмысление нравственных проблем; сотрудничество школы с семьёй, учреждениями культуры, общественными организациями; разработка школьных программ воспитания с учётом региональных особенностей и традиций;

2) содержательно-методические: использование методов активного обучения: дискуссии, дебаты, кейс-методы по морально-этическим вопросам; включение старшеклассников в социально значимую деятельность (волонтёрство, ученическое самоуправление, экологические инициативы, патриотические акции); применение рефлексивных технологий: дневники самонаблюдения, эссе «Мои жизненные ценности», групповые обсуждения, рефлексивные круги; опора на положительный пример: знакомство с биографиями выдающихся людей, обсуждение их ценностных выборов; внедрение элементов геймификации для мотивации ценностного самоопределения (образовательные квесты, симуляции принятия решений);

3) психолого-педагогические: учёт возрастных и индивидуальных особенностей старшеклассников; поддержка субъектной позиции учащихся в процессе ценностного выбора; создание атмосферы доверия и принятия в коллективе; профилактика и коррекция ценностной дезориентации через индивидуальное консультирование; развитие критического мышления для анализа информации в цифровой среде; формирование навыков цифровой гигиены и медиаграмотности [1, С. 62];

4) социально-средовые: взаимодействие с позитивными референтными группами (наставники, успешные выпускники, представители профессий); использование ресурсов цифровой среды для трансляции позитивных ценностей (образовательные платформы, тематические блоги); организация встреч с представителями разных профессий и социальных групп для расширения ценностного кругозора; создание школьных медиацентров, где учащиеся могут создавать контент с ценностным содержанием; проведение тематических недель и месячников (например, «Неделя доброты», «Месяц патриотизма»);

5) технологические: внедрение цифровых инструментов для рефлексии и самоанализа (онлайн-дневники ценностей, мобильные приложения для постановки жизненных целей); использование виртуальной и дополненной реальности для погружения в ситуации морального выбора; организация онлайн-дискуссий и форумов по ценностным вопросам с соблюдением правил сетевого этикета; создание школьных цифровых портфолио, где фиксируются достижения в ценностно-значимой деятельности.

Выводы. Таким образом, формирование ценностных ориентаций старшеклассников представляет собой сложный, многогранный процесс, требующий целенаправленного создания комплексных педагогических условий. Результаты проведённого исследования подтверждают, что наиболее эффективной оказывается система, сочетающая традиционные воспитательные подходы с современными цифровыми инструментами и учитывающая специфику цифровой социализации молодёжи.

Ключевыми факторами успеха выступают: создание ценностно-насыщенной образовательной среды, активное вовлечение учащихся в социально значимую деятельность, развитие навыков рефлексии и критического мышления, а также обеспечение единства воспитательных воздействий со стороны школы, семьи и социума. Особую роль играет компетентность педагогов в вопросах ценностного воспитания и их готовность использовать цифровые технологии как ресурс для трансляции позитивных ценностей.

Несмотря на вызовы информационного общества – информационную перегрузку, влияние гедонистических установок массовой культуры и риски цифровой среды, педагогические стратегии, ориентированные на субъектную позицию старшеклассников и предоставление им возможностей для практического воплощения ценностных выборов, демонстрируют высокую результативность. При грамотной организации образовательного процесса наблюдается рост значимости терминальных ценностей (здоровье, семья, дружба, образование) и повышение осознанности ценностных выборов у старшеклассников [8, С. 92].

Современный этап развития образования стремится к балансу между сохранением традиционных нравственных ориентиров (патриотизм, уважение к труду, ответственность, взаимопомощь) и формированием компетенций XXI века (критическое мышление, цифровая грамотность, способность к самоопределению в поликультурном мире). При этом цифровые технологии перестают быть фактором риска и становятся инструментом воспитания, если их использование целенаправленно, методически обоснованно и сочетается с традиционными формами работы.

Понимание педагогических условий, способствующих формированию ценностных ориентаций, позволяет проектировать образовательные стратегии, которые: учитывают возрастные особенности старшеклассников и их потребность в самоопределении; опираются на субъектный опыт учащихся; интегрируют воспитательный компонент во все сферы школьной жизни; используют потенциал цифровой среды для трансляции позитивных ценностей; обеспечивают преемственность семейных и школьных воспитательных влияний.

Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть проблему формирования ценностных ориентаций старшеклассников и выявить педагогические условия, способствующие эффективному становлению их ценностно-смысловой сферы. В ходе работы подтверждено, что старший школьный возраст является сензитивным периодом для ценностного самоопределения: именно в это время происходит активное формирование мировоззрения, выстраивание иерархии ценностей, осмысление жизненных целей и профессиональных перспектив. При этом процесс осложняется вызовами современной социокультурной среды – информационной перегрузкой, влиянием массовой культуры, противоречивостью ценностных моделей в цифровой среде, а также размыванием традиционных нравственных ориентиров.

Ключевым результатом исследования стало обоснование системы педагогических условий, способствующих формированию устойчивых ценностных ориентаций. К ним относятся: создание ценностно-насыщенной образовательной среды, где декларируемые ценности воплощаются в реальной школьной жизни через традиции, нормы взаимодействия и

позитивные примеры поведения педагогов и учащихся; интеграция воспитательного компонента во все учебные предметы и виды деятельности, включая естественно-научные дисциплины через обсуждение этических аспектов научных открытий, экологических проблем; использование активных методов обучения (дискуссии, дебаты, кейс-методы, рефлексивные практики, ролевые игры), стимулирующих осознанный выбор ценностей и развитие критического мышления; включение старшеклассников в социально значимую деятельность (волонтёрство, ученическое самоуправление, экологические и патриотические проекты, социальные инициативы), позволяющую на практике реализовать ценностные установки и приобрести опыт нравственных поступков; развитие критического мышления и медиаграмотности для осмысленного восприятия информации в цифровой среде, умения отличать достоверные источники от манипулятивных; обеспечение преемственности воспитательных воздействий между семьёй, школой и социумом, создание единого ценностного пространства, где требования и ожидания согласованы и непротиворечивы; применение цифровых инструментов (онлайн-дневники ценностей, образовательные квесты, интерактивные платформы для дискуссий) как ресурса воспитания, позволяющего говорить с подростками на понятном им языке; индивидуализация подхода с учётом уровня сформированности ценностных ориентаций, личностных особенностей, социального опыта и культурных традиций учащихся; опора на региональные и этнокультурные особенности – включение местных традиций, исторических примеров, краеведческого материала в воспитательный процесс для укрепления связи с малой родиной и осознания культурной идентичности.

Важным выводом стало понимание роли педагогического сопровождения в этом процессе. Эффективность формирования ценностных ориентаций напрямую зависит от компетентности педагогов в вопросах ценностного воспитания и цифровой педагогики, создания ситуаций морального выбора и организации рефлексии полученного опыта, умения выстраивать партнёрские отношения с родителями и вовлекать их в воспитательный процесс, способности интегрировать традиционные и инновационные подходы, сочетать проверенные воспитательные практики с современными технологиями, а также от готовности педагогов к постоянному профессиональному развитию в сфере аксиологии образования и психологии подросткового возраста.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций старшеклассников – это целостный воспитательный процесс, требующий системного подхода и объединения усилий всех субъектов воспитания: педагогов, психологов, родителей, представителей общественных институтов. Его успешная реализация позволяет воспитать социально ответственную, нравственно зрелую личность, способную к осознанному ценностному выбору в условиях динамичного и сложного современного мира, умеющую сочетать традиционные нравственные идеалы с требованиями XXI века. Предложенные педагогические условия и практические рекомендации могут служить основой для проектирования образовательных стратегий, учитывающих как национальные традиции, так и глобальные вызовы современности.

Реализация таких стратегий способствует становлению социально ответственной, нравственно зрелой личности, способной к осознанному ценностному выбору в условиях динамичного и сложного современного мира.

Литература:

1. Бабина, А.А. Психолого-педагогические условия формирования учебно-профессиональных ценностных ориентаций старшеклассников / А.А. Бабина // Образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 59-65

2. Бачинин, В.А. Духовная культура личности (философские очерки) / В.А. Бачинин. – М., 1986. – 111 с.

3. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – Москва: Мысль, 1988. – 304 с.

4. Знаков, В.В. Психология понимания мира человека / В.В. Знаков. – Москва: Институт психологии РАН, 2016. – 488 с.

5. Комаровский, Б.Б. Русская педагогическая терминология / Б.Б. Комаровский. – М.: Просвещение, 1969. – 58 с.

6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003. – 486 с.

7. Лингвистический энциклопедический словарь / [В.Н. Ярцева]; под ред. В.Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 189 с.

8. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – Москва: Издательство Педагогика, 1985. – С. 78-93

Психология

УДК 377.031

студент Аркадьева Ольга Львовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Степанова Любовь Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Исследование посвящено роли наставничества в системе непрерывного профессионального образования педагогических кадров в историко-педагогическом аспекте. Актуальность темы обусловлена необходимостью осмысления эволюции института наставничества для совершенствования современных практик. В работе проанализирована историческая динамика развития наставничества – от дореволюционного периода до современности. Выявлены ключевые этапы трансформации целей, форм и методов наставнической деятельности. Рассмотрены нормативно-правовые основы наставничества на разных исторических этапах. Проведено сопоставление традиционных и инновационных моделей наставничества. Установлена преемственность педагогических традиций в развитии института наставничества. Показано, как социально-политические изменения влияли на функции и организацию наставничества. Полученные результаты позволяют определить перспективные направления интеграции исторического опыта в современную систему образования. Исследование создает научно-методическую основу для оптимизации программ подготовки наставников и нормативно-правового регулирования наставничества.

Ключевые слова: наставничество, педагогические кадры, непрерывное профессиональное образование, историко-педагогический аспект, эволюция наставничества, модели наставничества, профессиональное развитие педагогов, преемственность педагогических традиций, нормативно-правовая база, методические практики.

Annotation. The study focuses on the role of mentoring in the system of continuous professional education for teachers in the historical and pedagogical context. The relevance of the topic is driven by the need to understand the evolution of the mentoring

institution in order to improve current practices. The paper analyzes the historical dynamics of mentoring development, from the pre-revolutionary period to the present day. It identifies key stages in the transformation of the goals, forms, and methods of mentoring. The study examines the legal and regulatory framework of mentoring at different historical stages. It also compares traditional and innovative models of mentoring. The paper establishes the continuity of pedagogical traditions in the development of the mentoring institution. It shows how socio-political changes influenced the functions and organization of mentoring. The results obtained allow us to identify promising directions for integrating historical experience into the modern education system. The study provides a scientific and methodological basis for optimizing mentor training programs and legal regulation of mentoring.

Key words: mentoring, teaching staff, continuous professional education, historical and pedagogical aspect, evolution of mentoring, mentoring models, professional development of teachers, continuity of pedagogical traditions, regulatory framework, and methodological practices.

Введение. Актуальность исследования роли наставничества в системе непрерывного профессионального образования педагогических кадров в историко-педагогическом аспекте обусловлена необходимостью осмысления эволюционных процессов в развитии данного института как ключевого механизма обеспечения преемственности педагогических традиций и профессиональных компетенций в условиях динамично изменяющейся образовательной среды.

В контексте модернизации российского образования, внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов педагога возрастает потребность в эффективных моделях сопровождения профессионального роста педагогических работников, способных обеспечить их адаптацию к современным требованиям и инновационным образовательным практикам.

Историко-педагогический анализ наставничества позволяет выявить устойчивые педагогические традиции, оценить результативность различных форм и методов наставнической деятельности на разных этапах развития системы образования, а также определить возможности адаптации исторически сложившихся подходов к современным условиям. Кроме того, обращение к историческому опыту способствует разработке научно обоснованных рекомендаций по совершенствованию нормативно-правового и методического обеспечения наставничества, что в конечном счете содействует повышению качества педагогического образования и укреплению кадрового потенциала образовательной системы Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Историческая эволюция наставничества в педагогическом образовании представляет собой сложный многоэтапный процесс, в ходе которого трансформировались цели, задачи, формы и методы передачи профессионального опыта от более опытных педагогов к начинающим специалистам. Зарождение наставнических практик уходит корнями в глубокую древность и изначально было связано с необходимостью сохранения и трансляции жизненно важных знаний и навыков в рамках первобытных сообществ. В дальнейшем, в античной традиции, наставничество обретает отчетливые педагогические черты: показательным примером служит образ Ментора – наставника Телемаха в эпосе Гомера, – который впоследствии становится нарицательным обозначением мудрого руководителя и советника [2, С. 307]. Философские концепции Сократа и Платона акцентируют воспитательную и развивающую роль наставника, видя в нем проводника, помогающего ученику обрести истину через диалог и рефлексию.

В средневековой Европе наставничество сохраняло свою значимость преимущественно в рамках религиозного образования и ремесленного ученичества, где передача знаний осуществлялась индивидуально, через непосредственное наблюдение и копирование действий мастера. На Руси традиции наставничества также имели глубокие корни и проявлялись как в церковно-приходском обучении, так и в практике передачи ремесленных навыков. С развитием светского образования в эпоху Просвещения и Нового времени наставничество начинает приобретать более систематизированный характер: в педагогических трудах Яна Амоса Коменского и других реформаторов образования закладываются основы методической поддержки начинающих учителей, подчеркивается необходимость практической подготовки и индивидуального сопровождения в процессе профессионального становления.

В российской истории заметный импульс развитию наставничества в сфере педагогического образования придали реформы XIX века. В этот период в учительских семинариях и гимназиях формируется практика прикрепления молодых педагогов к опытным наставникам, что позволяло обеспечить преемственность педагогических традиций и адаптацию начинающих специалистов к профессиональной деятельности. Труды К.Д. Ушинского и его последователей акцентировали важность нравственного влияния наставника, его роли в формировании мировоззрения и педагогической культуры молодого учителя [1, С. 30]. Нормативно-правовая база, хотя и не была унифицирована, тем не менее предусматривала элементы методического руководства и поддержки начинающих педагогов на уровне отдельных учебных заведений и попечительств.

Советский период ознаменовался институционализацией наставничества: с 1930-х годов оно становится частью государственной политики в сфере образования. Постановление ЦК ВКП(б) 1932 года предписывало организовать систематическую помощь опытных учителей молодым специалистам, что способствовало формированию устойчивых моделей наставничества в школах и педагогических вузах. В 1950-1980-е годы институт наставничества приобрел массовый характер: внедрялись индивидуальные планы стажировки, разрабатывались методические рекомендации, учреждались почетные звания («Заслуженный наставник молодежи РСФСР») и знаки отличия («Наставник молодежи»). Наставничество рассматривалось не только как средство профессиональной адаптации, но и как инструмент идеологического воспитания, формирования коммунистического отношения к труду и педагогической деятельности [5, С. 154].

Постсоветский период характеризуется существенным ослаблением институциональных основ наставничества, что было обусловлено общими трансформациями системы образования и сокращением государственного финансирования. Тем не менее, уже в 2000-е и 2010-е годы наблюдается постепенное возрождение интереса к наставническим практикам, что нашло отражение в новых нормативно-правовых актах и программах поддержки молодых педагогов. Таким образом, на протяжении всей истории развития педагогического образования наставничество выполняло функцию связующего звена между поколениями учителей, обеспечивая преемственность профессиональных ценностей и педагогических технологий, а его эволюция отражает изменения в социально-культурных и образовательных приоритетах общества.

Современные модели и практики наставничества в системе непрерывного профессионального развития педагогов формируются под влиянием трансформации образовательных парадигм, цифровизации образовательного пространства и актуализации требований к профессиональным компетенциям педагогических кадров. В рамках концепции непрерывного образования наставничество выступает как динамичный механизм сопровождения профессионального роста педагога на всех этапах его карьеры – от адаптации молодого специалиста до развития экспертного уровня опытного преподавателя.

В современной педагогической науке и практике выделяются различные модели наставничества, каждая из которых обладает специфическими характеристиками и целевыми ориентирами. Традиционное наставничество, сохраняющее преемственность с историческими формами, предполагает взаимодействие опытного педагога и начинающего специалиста, где наставник выполняет функции методического и психолого-педагогического сопровождения. В рамках этой модели

акцент делается на передаче устоявшихся педагогических практик, освоении нормативных требований к организации образовательного процесса и адаптации к корпоративной культуре образовательной организации.

Реверсивное наставничество представляет собой инновационную модель, в рамках которой молодые педагоги, обладающие продвинутыми компетенциями в области цифровых технологий и инновационных методик, выступают наставниками для более опытных коллег. Данная модель отражает принцип взаимного обучения и способствует преодолению разрыва между традиционными и современными образовательными подходами [3, С. 60]. Групповое наставничество ориентировано на работу с коллективом начинающих педагогов и позволяет эффективно транслировать опыт одновременно нескольким специалистам, организуя семинары, мастер-классы и методические объединения.

Виртуальное (дистанционное) наставничество приобретает особую актуальность в условиях развития цифровых образовательных сред. Оно реализуется посредством онлайн-платформ, видеоконференций, специализированных сообществ профессионального общения и обеспечивает доступ к экспертному сопровождению вне зависимости от географического расположения участников. Эта модель расширяет возможности персонализации наставнического взаимодействия и позволяет выстраивать гибкие траектории профессионального развития.

Анализ региональных и институциональных практик наставничества демонстрирует многообразие подходов к его организации в системе непрерывного образования педагогических кадров. Во многих субъектах Российской Федерации реализуются целевые программы поддержки молодых педагогов, включающие систему наставничества как ключевой элемент. Такие программы предусматривают разработку индивидуальных планов профессионального роста, организацию стажировок под руководством опытных наставников, проведение конкурсов профессионального мастерства с элементами наставничества, а также создание методических ресурсных центров [6, С. 137].

Вместе с тем современные практики наставничества сталкиваются с рядом проблем и вызовов. К их числу относятся недостаточная подготовленность педагогов к выполнению функций наставника, отсутствие единых критериев оценки эффективности наставнической деятельности, ограниченность временных и методических ресурсов для полноценного сопровождения молодых специалистов, а также слабая интеграция наставничества в систему повышения квалификации и аттестации педагогических кадров [4, С. 21]. Кроме того, наблюдается дефицит научно обоснованных программ подготовки наставников, учитывающих специфику различных моделей наставничества и требования современной образовательной среды.

Преодоление обозначенных проблем требует системного подхода к развитию института наставничества, включающего совершенствование нормативно-правовой базы, разработку научно-методического обеспечения наставнической деятельности, организацию специализированной подготовки наставников и создание механизмов оценки результативности наставничества в контексте непрерывного профессионального образования педагогических кадров. Это позволит максимально реализовать потенциал наставничества как эффективного инструмента профессионального развития и обеспечения высокого качества педагогического образования.

В таблице 1 представлено сопоставление ключевых характеристик наставничества в системе педагогического образования на различных исторических этапах – от дореволюционного периода до современности. Систематизация данных позволяет проследить преемственность традиций и выявить инновационные изменения в целях, формах, методах и нормативно-правовой базе наставнических практик. Анализ демонстрирует динамику развития института наставничества как важного элемента непрерывного профессионального образования педагогических кадров, отражающего социально-педагогические приоритеты соответствующих эпох.

Представленная систематизация наглядно иллюстрирует, что, несмотря на существенные различия в социально-политических условиях и образовательных парадигмах, наставничество неизменно выполняло функцию обеспечения преемственности профессиональных знаний и ценностей в педагогическом сообществе. При этом современный этап характеризуется наиболее широким спектром форм и методов наставнической деятельности, опирающихся как на исторический опыт, так и на новейшие достижения педагогической науки и цифровых технологий.

Таблица 1

Сравнительная характеристика исторических и современных подходов к наставничеству в системе непрерывного профессионального образования педагогических кадров

Период / модель	Цели наставничества	Формы организации	Методы и инструменты	Нормативно-правовая база	Критерии эффективности	Ключевые особенности и отличия от других периодов/ моделей
Дореволюционный период (XIX в. – 1917 г.)	Профессиональная адаптация молодых учителей, передача педагогических традиций, формирование нравственных качеств педагога	Индивидуальное прикрепление к опытному наставнику в учительских семинариях и гимназиях	Наблюдение за уроками, совместное планирование, устные рекомендации, личный пример наставника	Локальные положения учебных заведений, циркуляры Министерства народного просвещения	Успешная адаптация молодого педагога, освоение методики преподавания, соответствие нормам педагогической этики	Опора на личный авторитет наставника; отсутствие единой системы наставничества на государственном уровне
Советский период (1917-1991 гг.)	Профессиональное и идеологическое воспитание молодых педагогов, формирование коммунистического отношения к труду, обе-	Массовое наставничество в школах и педвузах, закрепление наставников за молодыми специалистами	Индивидуальные планы стажировки, методическая помощь, открытые уроки, семинары	Постановления ЦК ВКП(б)/КПСС (в т.ч. 1932 г.), приказы Министерства просвещения СССР, ведомственные	Выполнение индивидуального плана стажировки, успешное проведение открытых уроков,	Институционализация наставничества; сочетание профессиональной и воспитательной функций; наличие

	спечение преемственности педагогических кадров		наставников	инструкции	участие в методических мероприятиях, соответствие идеологическим нормам	системы поощрений (звания, знаки отличия)
Постсоветский период (1991-2005 гг.)	Сохранение базовых педагогических компетенций в условиях трансформации системы образования	Фрагментарное наставничество на уровне отдельных образовательных организаций	Консультации, эпизодическое посещение уроков, обмен опытом	Отсутствие единой нормативно-правовой базы; локальные акты школ и методических служб	Удержание молодых педагогов в профессии, освоение новых образовательных стандартов	Ослабление институциональных основ наставничества; сокращение государственной поддержки; опора на инициативу отдельных педагогов
Современный период (2006 г. – настоящее время)	Непрерывное профессиональное развитие педагогов, освоение инновационных методик и цифровых технологий, формирование компетенций XXI века	Разнообразные модели: традиционное, реверсивное, групповое, виртуальное наставничество; сетевые сообщества педагогов	Менторинг, коучинг, тьюторское сопровождение, вебинары, онлайн-платформы, индивидуальные образовательные маршруты	Федеральные государственные образовательные стандарты, нацпроекты («Образование»), региональные программы поддержки молодых педагогов, локальные положения о наставничестве	Рост профессиональных компетенций, участие в конкурсах педагогического мастерства, внедрение инноваций в практику, удовлетворенность участников наставнического процесса	Диверсификация форм и методов наставничества; интеграция цифровых технологий; акцент на партнерство и взаимное обучение; нормативно-правовое закрепление наставничества как элемента системы непрерывного образования

Выводы. Проведенное исследование роли наставничества в системе непрерывного профессионального образования педагогических кадров в историко-педагогическом аспекте позволило установить, что институт наставничества на протяжении всей истории развития отечественного и мирового образования выступал ключевым механизмом преемственности педагогических традиций, трансляции профессиональных знаний и формирования ценностно-нравственных ориентиров у начинающих педагогов.

Анализ исторической эволюции выявил закономерную трансформацию форм и методов наставничества под влиянием социально-политических изменений и образовательных парадигм: от индивидуального ученичества и опоры на личный авторитет наставника в дореволюционный период – к институционализации и идеологизации наставнических практик в советский период, а затем – к фрагментации системы в 1990-е годы и последующей диверсификации моделей в современных условиях.

Сравнительная характеристика показала, что современные подходы к наставничеству интегрируют лучшие исторические традиции (систематическое методическое сопровождение, принцип преемственности поколений педагогов) и инновационные элементы (реверсивное и виртуальное наставничество, цифровые инструменты сопровождения, индивидуализированные образовательные маршруты).

Выявленная преемственность педагогических ценностей и эволюция инструментария наставничества подтверждают его устойчивую значимость как элемента системы непрерывного профессионального развития, а полученные результаты создают научно-методическую основу для совершенствования нормативно-правового регулирования, программ подготовки наставников и практик внедрения наставничества в образовательных организациях с учетом исторического опыта и современных образовательных вызовов.

Литература:

1. Афанасьева, О.Ю. Специфика наставничества в рамках проекта «Педагогический профессионалитет» / О.Ю. Афанасьева, Е.Ю. Никитина, В.С. Цилицкий // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2025. – № 4(188). – С. 29-46

2. Гайнеев, Э.Р. Наставничество в условиях реализации дуального подхода к подготовке кадров / Э.Р. Гайнеев, Е.М. Громова, А.Р. Масалимова // Профессиональное образование в современном мире. – 2023. – № 2. – С. 307-317

3. Грязнова, О.Б. Инновационные формы организации системы наставничества современного образовательного учреждения / О.Б. Грязнова, Г.Н. Фомицкая // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2025. – № 1. – С. 56-63

4. Гукаленко, О.В. Современное состояние и проблемы реализации системы наставничества в условиях непрерывного образования / О.В. Гукаленко // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 3. – С. 18-23

5. Масалимова, А.Р. Дефицитарное наставничество как средство повышения квалификации педагога / А.Р. Масалимова, М.А. Хватова, Л.И. Тарарина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 4. – С. 153-167

6. Фомина, О.Е. Особенности наставничества в контексте современных условий функционирования и развития системы образования / О.Е. Фомина, Т.К. Ростовская // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2023. – № 3. – С. 130-143

УДК 156.22
аспирант Арустамян Белла Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск)

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ФАКТОРА САМОРАЗВИТИЯ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Аннотация. В статье представлена начальная диагностика уровня развития субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижения личности студента. Проведенная диагностика подтвердила, что у современной молодежи (в исследовании принимали участие 200 студентов) характеристики субъектности преимущественно находятся на среднем уровне развития, при этом у части студентов данные характеристики не развиты. Способность и потребность в самообразовании также недостаточно развиты, полученные показатели говорят о том, что самообразование не является приоритетной целью и направлением для большинства студентов. Диагностика мотивации достижения показала, что большинство студентов при достижении цели ориентированы на избегание неудач, а не на достижение успеха. В результате проведения корреляционного анализа обнаружена устойчивая и выраженная связь способности и потребности в саморазвитии и диагностируемых характеристик субъектности, особенно выражена связь способности и потребности к саморазвитию с рефлексией, саморегуляцией, активностью, целеполаганием, самоактуализацией. Полученные данные подтверждают целесообразность развития характеристик субъектности, которые являются фактором саморазвития личности, и, следовательно, формирование данных характеристик обуславливает направленность активности личности на свое изменение, становление, совершенствование.
Ключевые слова: субъектность, саморазвитие, студенты педвузов, мотивация, личность, эксперимент, адаптация, способность, значимость, методики, характеристика.
Annotation. The article presents an initial diagnosis of the level of development of subjectivity as a factor of self-development and motivation to achieve the student's personality. The conducted diagnostics confirmed that among modern youth (200 students participated in the study), the characteristics of subjectivity are mainly at an average level of development, while some students have these characteristics not developed. The ability and need for self-education are also underdeveloped, and the indicators obtained indicate that self-education is not a priority goal and direction for most students. Diagnostics of achievement motivation has shown that the majority of students, when achieving a goal, are focused on avoiding failures rather than achieving success. As a result of the correlation analysis, a stable and pronounced relationship between the ability and the need for self-development and the diagnosed characteristics of subjectivity was found, especially the relationship between the ability and the need for self-development with reflection, self-regulation, activity, goal setting, and self-actualization. The data obtained confirm the expediency of developing the characteristics of subjectivity, which are a factor in the self-development of a personality, and, consequently, the formation of these characteristics determines the orientation of a personality's activity towards its change, formation, and improvement.
Key words: subjectivity, self-development, pedagogical university students, motivation, personality, experiment, adaptation, ability, significance, methods, characteristics.

Введение. В условиях глобальных изменений, происходящих во всем мире, актуальной становится проблема развития личности, способной не только гибко приспосабливаться к условиям меняющегося мира, но и самой становиться активным субъектом его преобразования. Данная проблема выдвигает на первый план вопрос изучения саморазвития личности. Потребность личности в саморазвитии основывается на ее стремлении самостоятельно контролировать и управлять событиями собственной жизни, своими ресурсами, а соответственно, теми социальными ситуациями, в которых происходит ее жизнедеятельность. Проблемы саморазвития подробно рассмотрены в работах М.А. Щукиной [7], Г.А. Цукерман, Б.М. Мастерова [8]. Саморазвитие способствует наиболее полному раскрытию тех задатков и способностей личности, которые обеспечивают самореализацию и самоутверждение, наиболее адекватно отвечающих требованиям и нуждам социума. Признание значимости саморазвития и самосовершенствования личности делает приоритетным поиск факторов, способных повлиять на процесс саморазвития.

Становление успешной личности, способной к саморазвитию, невозможно без развития такого качества, как субъектность. Проблема понимания субъектности личности и её структуры освящена в работах Е.Н. Волковой [1], О.А. Еремеевой, И.М. Котельникова [2-4], А.А. Каленова [5].

Как показал анализ литературы [1-5], субъектность – это способность человека быть активным, независимым и творческим деятелем своей жизни, способным осознанно ставить цели, принимать решения и самостоятельно преобразовывать окружающий мир и собственную деятельность, а не просто быть пассивным объектом внешних обстоятельств. Наличие субъектности означает, что личность действует активно, осознанно, способна нести ответственность за свои действия и подвергать их рефлексии с целью достижения наиболее высоких показателей деятельности. Субъектность подразумевает самостоятельность, то есть личность самостоятельно принимает решения и планирует действия по их осуществлению [1].

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось в соответствии с поставленной целью: изучить особенности развития субъектности личности и ее влияние на саморазвитие и мотивацию достижения. В качестве исследовательской группы выступил… В данном исследовании принимали участие 200 студентов 2 курса обучения: 100 студентов являлись респондентами экспериментальной группы, 100 студентов представляли контрольную группу.

Необходимость наличия экспериментальной и контрольной группы обусловлена требованиями к достоверности исследования: экспериментальная группа подвергается воздействию в процессе исследования, а контрольная нет. Таким образом, изменения показателей экспериментальной группы после воздействия на фоне отсутствия изменений в показателях контрольной группы является доказательством эффективности осуществленного воздействия.

Для исследования характеристик субъектности были использованы следующие методики:

– опросник субъектности Е.Н. Волковой и И.А. Серегиной [6];

– тест определения уровня самоактуализации личности Э. Шотрома в модификации Л.Я. Гозмана (тест САТ).

Анализ результатов исследования субъектности позволяет сделать следующие выводы:

Шкала активности. Высокие значения по шкале активности диагностированы у 39% респондентов экспериментальной группы и 43% респондентов контрольной группы. Студенты проявляют себя активно практически во всех сферах жизнедеятельности.

Средние значения по шкале активности диагностированы у 51% респондентов экспериментальной группы и 43%

респондентов контрольной группы. Это означает, что у студентов активность проявляется ситуативно, у студентов не в полной мере сформированы представления о себе.

При низких значениях по шкале активности (10% респондентов экспериментальной группы и 14% респондентов контрольной группы) студент пассивно приспосабливается к ожиданиям со стороны социума, не стремится выйти за пределы заданной ситуации.

Шкала способности к рефлексии. Высокие значения по данной шкале выявлены у 36% респондентов экспериментальной группы и 33% респондентов контрольной группы. При высоких значениях студент хорошо понимает самого себя, мотивы своих поступков, осознает, какое впечатление он или его действия могут произвести на окружающих.

При средних значениях (52% респондентов экспериментальной группы и 57% респондентов контрольной группы) склонность к рефлексии проявляется ситуативно, студенты не до конца осознают особенности своей личности и её проявлениях.

Низкие значения по шкале способности к рефлексии (12% респондентов экспериментальной группы и 10% респондентов контрольной группы) говорят о том, что студент не склонен к самопознанию своих личностных черт, способностей, мотивов и состояний.

Шкала свободы выбора и ответственности за него. Высокие значениях по шкале диагностированы у 27% респондентов экспериментальной группы и 32% респондентов контрольной группы. Такие студенты осознанно выбирают свой путь в жизни, формируют паттерны поведения, которые приносят эффективность во взаимодействии в учебной и внеучебной среде.

При средних значениях по данной шкале, студенты (50% в экспериментальной и 50% в контрольной группе) стремятся к свободе в принятии решений, но стремление может проявляться ситуативно, иногда встречается склонность к перекладыванию ответственности на окружающих.

При низких значениях по шкале свободы выбора и ответственности за него (23% респондентов экспериментальной группы и 18% респондентов контрольной группы) – студенту легче подчиниться другому человеку с «более сильной волей», при этом в его представлении снимается вся ответственность за происходящее.

Шкала осознания собственной уникальности. При высоких значениях по данной шкале (36% респондентов экспериментальной группы и 43% респондентов контрольной группы) студент чётко осознаёт специфические особенности своей личности, её отличия от других, уникальность сочетания различных черт, умеет выгодно показать свои сильные стороны.

При средних значениях по шкале (48% респондентов экспериментальной группы и 43% респондентов контрольной группы) уверенность студента в своей особенности и уникальности проявляется ситуативно, обычно в ситуации успеха или достижения, когда он испытывает гордость за себя. Но во многих ситуациях студент может испытывать недовольство собой, так как не всегда может проявить свои сильные стороны и скрыть недостатки.

Низкие значения по данной шкале (16% респондентов экспериментальной группы и 14% респондентов контрольной группы) означают, что у студента отсутствует уверенность в ценности своего «Я» как для себя самого, так и для других, он недоволен собой, не понимает своего предназначения. Не уверен в своих возможностях решать учебные, жизненные задачи.

Шкала понимания и принятия другого. Высокие значения по данной шкале диагностированы у 30% респондентов экспериментальной группы и 35% респондентов контрольной группы. Эти студенты признают уникальность и значимость других людей, и человек для них выступает не средством достижения той или иной цели, а является самоценностью.

При средних значениях по шкале (52% респондентов экспериментальной группы и 47% респондентов контрольной группы) студенты умеют видеть и признавать неповторимость и уникальность другого человека, но это зависит от обстоятельств, в которых другой человек себя проявил и поэтому не является устойчивой характеристикой личности.

При низких значениях (выявлены у 18% респондентов экспериментальной группы и 18% респондентов контрольной группы) у студентов не выражено стремление видеть в каждом человеке уникальные и неповторимые черты, другой человек выступает как средство реализации собственных целей.

Шкала саморазвития. Высокие значения по шкале саморазвития (32% респондентов экспериментальной группы и 39% респондентов контрольной группы) означают желание студента меняться, идти вперед, так как он осознает возможность саморазвития и воспринимает его как ценность.

Средние значения по шкале саморазвития (55% респондентов экспериментальной группы и 45% респондентов контрольной группы) говорят о том, что стремление к саморазвитию и потребность в нем не является устойчивой личностной чертой, проявляется нечасто и не является важным аспектом жизни.

При низких значениях по шкале саморазвития (13% респондентов экспериментальной группы и 16% респондентов контрольной группы) для человека идеи саморазвития и самосовершенствования не представляют ценности.

Общий показатель субъектности. Высокие значения общего показателя субъектности (диагностированы у 33% респондентов экспериментальной группы и 37% респондентов контрольной группы) означают, что студент проявляет активность, высокую сознательность, проявляет стремление к саморазвитию, осознает собственную уникальность и признает уникальность и ценность других людей, у него есть свобода выбора и он готов нести ответственность за этот выбор.

При средних значениях общего показателя субъектности (51% респондентов экспериментальной группы и 48% респондентов контрольной группы), студент находится на этапе формирования такого качества личности, как субъектность и некоторые характеристики субъектности проявляются, но ситуативно.

При низких значениях общего показателя субъектности (16% респондентов экспериментальной группы и 15% респондентов контрольной группы) студент не достиг того уровня развития личности, на котором начинают проявляться субъектные характеристики.

Полученные результаты отражены в таблице 1,2 и рисунке 1,2:

Таблица 1

Анализ методики субъектности Е.Н. Волковой и И.А. Серегиной в экспериментальной группе (констатирующая диагностика)

Шкалы	Высокие значения	Средние значения	Низкие значения
Активность	37%	51%	12%
Способность к рефлексии	36%	52%	12%
Свобода выбора и ответственности за него	27%	50%	23%
Осознание собственной уникальности	36%	48%	16%
Понимание и принятие другого	30%	52%	18%
Саморазвитие	32%	55%	13%
Общая субъектность	33%	51%	16%

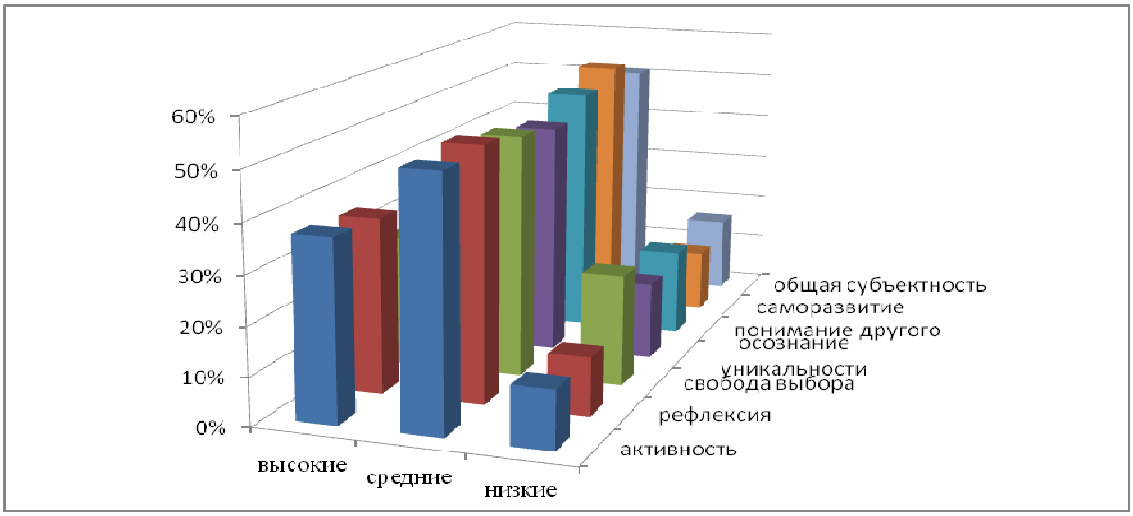


Рисунок 1. Результаты методики субъектности Е.Н. Волковой и И.А. Серегиной в экспериментальной группе (констатирующая диагностика)

Таблица 2

Анализ методики субъектности Е.Н. Волковой и И.А. Серегиной в контрольной группе (констатирующая диагностика)

Шкалы	Высокие значения	Средние значения	Низкие значения
Активность	43%	43%	14%
Способность к рефлексии	33%	57%	10%
Свобода выбора и ответственности за него	32%	50%	18%
Осознание собственной уникальности	43%	43%	14%
Понимание и принятие другого	35%	47%	18%
Саморазвитие	39%	45%	16%
Общая субъектность	37%	48%	15%

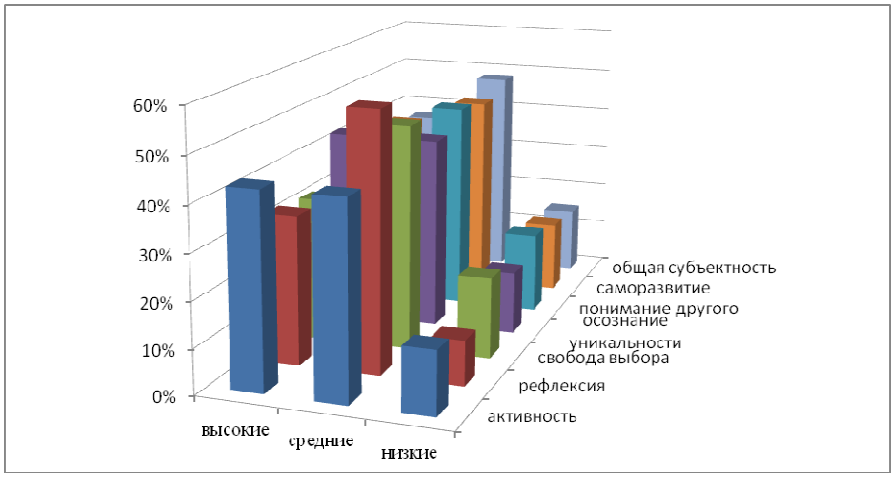


Рисунок 2. Результаты методики субъектности Е.Н. Волковой и И.А. Серегиной в контрольной группе (констатирующая диагностика)

Тест определения уровня самоактуализации личности Э. Шотрома в модификации Л.Я. Гозмана (тест САТ) позволяет провести диагностику основных свойств самоактуализации личности.

Анализ результатов поведённого теста определения уровня самоактуализации личности позволяет нам сделать следующие выводы:

– 29% респондентов экспериментальной группы и 33% респондентов контрольной группы обладают статистически достаточным уровнем самоактуализации (диапазон 45-60 Т-баллов). Студенты не откладывают жизнь на завтра, не живут воспоминаниями, живут в настоящем, в связи с чем менее обременены чувствами вины, сожаления, обиды, идущими из прошлого. Они обладают внутренней поддержкой со стороны своего внутреннего «Я» в способности успешно справляться со всеми возникающими трудностями.

– 55% респондентов экспериментальной группы и 63% респондентов контрольной группы обладают низким уровнем самоактуализации (40-45 Т-баллов). Студенты данной группы либо живут прошлым и беспокоятся определенными воспоминаниями, либо живут будущим и строят неосуществимые планы. Они не способны принять себя таким, какие они в действительности. Такие личности крайне подвержены влиянию внешних сил.

– 6% респондентов экспериментальной группы и 4% респондентов контрольной группы обладают слишком высокими баллами, «псевдосамоактуализацией» (70-80 Т-баллов), что свидетельствует о намерении испытуемых выглядеть в наиболее благоприятном свете.

Полученные результаты отражены в таблице 3 и рисунке 3:

Таблица 3

Анализ результатов теста САТ (констатирующая диагностика)

Показатели самоактуализации	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокая самоактуализация	29%	33%
Низкая самоактуализация	55%	63%
Псевдосамоактуализация	6%	4%

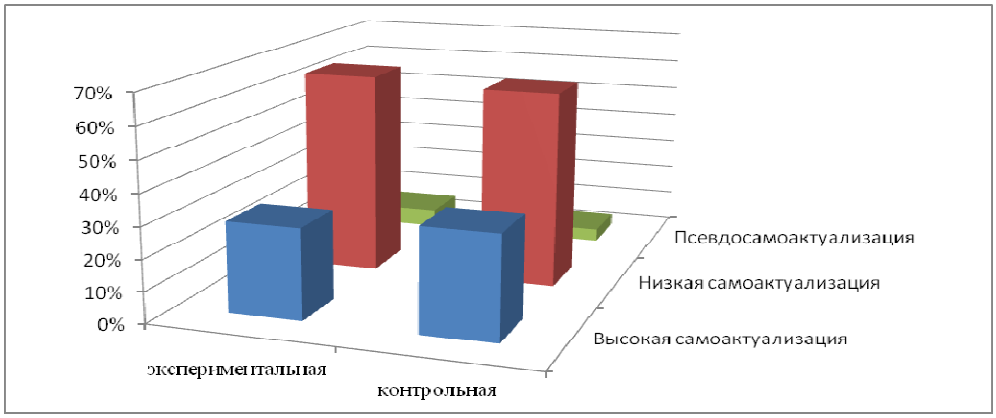


Рисунок 3. Результаты теста САТ (констатирующая диагностика)

Выводы. Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования позволяют нам сделать ряд выводов:

– характеристики субъектности у большинства испытуемых находятся на среднем уровне развития, при этом у части студентов данные характеристики практически не развиты;

– способность и потребность в самообразовании также недостаточно развиты, полученные показатели говорят о том, что самообразование не является приоритетной целью и направлением для большинства студентов;

– диагностика мотивов личности показала, что большинство студентов при достижении цели ориентированы на избегание неудач, а не на достижение успеха;

– в результате проведения корреляционного анализа обнаружена устойчивая и выраженная связь способности и потребности в саморазвитии и диагностируемых характеристик субъектности;

– на констатирующем этапе между показателями экспериментальной и контрольной групп были выявлены статистически незначимые различия.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости проведения формирующего этапа исследования и разработки программы.

Литература:

1. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук / Е.Н. Волкова. – Москва, 1998. – 308 с.

2. Еремеева, О.А. Источники и условия развития субъектности личности / О.А. Еремеева, И.М. Котельников // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 6. – С. 79-80

3. Еремеева, О.А. Развитие субъектности личности студентов в условиях деятельностного образовательного пространства вуза: дис. ... канд. психол. наук / О.А. Еремеева. – Казань, 2008. – 248 с.

4. Еремеева, О.А. Эволюция субъектности и возрастная периодизация развития / О.А. Еремеева // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 2. – 30 с.

5. Каленов, А.А. К вопросу понимания субъектности и ее структуры в научных исследованиях / А.А. Каленов // Образование и воспитание. – 2017. – № 1(11). – С. 3-7

6. Серегина, И.А. Психологическая структура субъективности как личностного свойства педагога: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Серегина. – Москва, 1999. – 154 с.

7. Щукина, М.А. Психология саморазвития личности / М.А. Щукина. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2015. – 348 с.

8. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – Москва: Интерпракс, 1995. – 286 с.

УДК 159
студент Бабаева Анастасия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ И ЦЕЛЕЙ

Аннотация. Исследование направлено на выявление роли психологического потенциала студенческой молодежи в процессе формирования и реализации жизненных планов. Проведенный анализ позволил установить, что конструирование жизненных целей представляет собой сложный процесс, связывающий индивидуальные психические ресурсы, социальные условия и педагогическое сопровождение. Нами выявлено, что студенты с развитым психологическим потенциалом демонстрируют более осознанное отношение к планированию будущего, интегрируя личностные ценности с профессиональными перспективами. Особое внимание уделено роли образовательной среды вуза в актуализации психологических ресурсов обучающихся, включая волонтерскую деятельность, социальное проектирование и рефлексивные практики. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной педагогической работы по развитию навыков жизненного планирования, самопознания и саморегуляции. На основе анализа научной литературы разработаны рекомендации по организации образовательных условий, способствующих активизации психологического потенциала студентов в контексте проектирования их жизненного пути. Данный подход позволяет рассматривать высшее образование не только как средство трансляции знаний, но и как пространство для целостного развития личности будущего профессионала.

Ключевые слова: жизненное планирование студентов, личностный потенциал, психологические ресурсы, самопознание, социальные основы управления, студенческая молодежь, ценностные ориентации.

Annotation. The research is aimed at identifying the role of the psychological potential of students in the process of forming and implementing life plans. The analysis made it possible to establish that the construction of life goals is a complex process linking individual mental resources, social conditions and pedagogical support. We have revealed that students with developed psychological potential demonstrate a more conscious attitude to future planning, integrating personal values with professional perspectives. Special attention is paid to the role of the university's educational environment in updating the psychological resources of students, including volunteerism, social design and reflective practices. The obtained results indicate the need for purposeful pedagogical work on the development of life planning, self-knowledge and self-regulation skills. Based on the analysis of scientific literature, recommendations have been developed on the organization of educational conditions that promote the activation of students' psychological potential in the context of designing their life path. This approach allows us to consider higher education not only as a means of transmitting knowledge, but also as a space for the holistic development of the personality of a future professional.

Key words: students' life planning, personal potential, psychological resources, self-knowledge, social foundations of management, student youth, value orientations.

Введение. Вопрос о развитии психологического потенциала студентов в процессе формирования жизненных планов остается одним из малоисследованных, хотя социально значимым направлением современной педагогики высшей школы. В научной литературе обнаруживается существенное противоречие: с одной стороны, признается необходимость целенаправленной подготовки молодых людей к осознанному планированию своего будущего; с другой стороны, педагогический инструментарий, позволяющий системно работать с психологическим потенциалом студентов в данном контексте, разработан недостаточно. Данное противоречие определяет актуальность обращения к проблеме конструирования жизненных планов через призму психологических возможностей обучающихся.

Стоит отметить, что исследования жизненных стратегий молодежи часто фокусируются на изучении выборов, уже сделанных студентами, оставляя в стороне внутренние механизмы этих выборов. Как показано в работе В.А. Воронцовой и Е.Е. Блиновой, жизненные стратегии студентов вуза отличаются вариативностью, однако детерминирующие их психологические факторы требуют уточнения и систематизации [1, С. 496-510]. Авторами выявлены различные паттерны планирования, но остается неясным, какие именно психологические ресурсы лежат в основе выбора той или иной стратегии.

Важным источником информации становятся нарративные исследования. Н.В. Ластухина и С.Е. Степанова, обратившись к анализу нарративов студенческой молодежи, пришли к выводу, что ценностные ориентации и имеющиеся ресурсы играют определяющую роль в формировании жизненных планов [2, С. 129-136]. Однако в их работе психологический потенциал как система интегрированных возможностей личности не был выделен в качестве самостоятельного предмета анализа. Это представляет собой существенное упущение, поскольку именно развитие психологического потенциала создает предпосылки для адекватного осознания собственных ресурсов и возможностей.

На самом деле ситуация осложняется еще и тем, что педагогическая наука долгое время разделяла два направления профессиональной подготовки – развитие психологического потенциала зачастую рассматривалось как прерогатива психологии, тогда как педагогика занималась трансляцией знаний и формированием компетенций. Такое разделение труда оказалось малопродуктивным. Л.В. Рыжикова подчеркивает, что управление жизненными планами будущих педагогов должно опираться на социальные основы, которые создаются образовательным учреждением [4, С. 26-30]. Здесь возникает затруднение: социальные условия сами по себе недостаточны без целенаправленной работы с внутренними, психологическими ресурсами студентов.

Парадоксально, но многие студенты, имея возможность участвовать в социальных проектах и волонтерской деятельности, остаются пассивными наблюдателями. С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова и Т.Б. Мацюк показали, что студенческое волонтерство обладает значительным психологическим потенциалом, способствуя развитию самопознания, лидерских качеств и способности к саморегуляции [3, С. 100-110]. Однако это верно лишь отчасти, ибо волонтерская деятельность актуализирует психологический потенциал лишь у тех студентов, которые уже обладают определенным уровнем рефлексивности и мотивации.

К.В. Трофимов, рассматривая опыт проектирования организации жизнедеятельности студентов младших курсов

педагогического вуза, обращает внимание на то, что становление студента как субъекта собственной жизни требует специально организованной работы, включающей не только информационное обеспечение, но и развитие способности к планированию [5, С. 94-100]. Открывается перспектива рассмотрения психологического потенциала не как статичного набора качеств, а как динамичной системы, подлежащей развитию и актуализации в специально созданных педагогических условиях.

Таким образом, в настоящее время назрела необходимость интегрирующего педагогического исследования, которое рассматривало бы психологический потенциал студентов через призму конструирования жизненных планов, опираясь на положение о том, что развитие психологических ресурсов неотделимо от практики осознанного жизненного планирования.

Изложение основного материала статьи. Уточним предварительно, что понимается под психологическим потенциалом студента. Это не просто совокупность психологических черт или способностей, которыми обладает индивид. Психологический потенциал следует рассматривать как система интегрированных возможностей личности, включающая познавательные ресурсы, эмоционально-волевые качества, мотивационные установки и навыки саморегуляции. Данная система находится в постоянном развитии. Она может быть актуализирована или, напротив, заторможена в зависимости от внешних условий и внутренней деятельности индивида. Это особенно верно для периода студенчества, когда личность находится в состоянии интенсивного формирования и открыта для влияния образовательной среды.

Предполагается, что развитие психологического потенциала и процесс конструирования жизненных планов находятся в отношении взаимного усиления. Наличие развитого потенциала позволяет студенту более осознанно и ответственно подходить к планированию своего будущего. В свою очередь, сам процесс работы над жизненными планами стимулирует актуализацию и дальнейшее развитие имеющихся ресурсов. Речь идет о синергетическом эффекте, когда образовательное воздействие и внутренняя активность студента поддерживают и усиливают друг друга.

Как показано в исследованиях В.А. Воронцовой и Е.Е. Блиновой, жизненные стратегии студентов вуза демонстрируют значительное разнообразие. Авторы выделили несколько типов, различающихся по степени осознанности, дальновидности и связанности с профессиональными целями [1, С. 496-510]. При ближайшем рассмотрении обнаруживается важный момент: студенты, выбирающие более адаптивные и осознанные стратегии, обычно демонстрируют и более высокий уровень развития психологического потенциала. Они лучше знают себя, более уверены в своих способностях, обладают развитой способностью к планированию и рефлексии. Это позволяет предположить, что целенаправленная работа по развитию психологического потенциала может служить предпосылкой для формирования более конструктивных и реалистичных жизненных стратегий.

Существенный вклад в понимание роли ценностных ориентаций и ресурсов в формировании жизненных планов внесли Н.В. Ластухина и С.Е. Степанова. Нарративный анализ позволил авторам выявить глубокие связи между тем, что молодые люди ценят, какие внутренние и внешние ресурсы они воспринимают как доступные, и теми планами, которые они конструируют для себя [2, С. 129-136]. Примечательно, что обнаружено явление, нередко ускользающее от внимания: далеко не всегда студенты полностью осознают имеющиеся у них ресурсы. Молодой человек может обладать конкретным психологическим или социальным ресурсом, но не включает его в свой нарратив о собственных возможностях. Это указывает на важность развития самопознания как центрального компонента психологического потенциала.

Самопознание, понимаемое как процесс рефлексивного осознания студентом своих психических особенностей, склонностей, сильных и слабых сторон, служит основой для конструирования реалистичных и амбициозных жизненных планов. Студент, обладающий развитым самопознанием, способен отделить мечты от реальных целей, понять, какие жизненные сценарии соответствуют его индивидуальности. Эта способность крайне важна. На этом уровне анализа психологический потенциал становится не абстрактным конструктом, а практическим инструментом жизненного проектирования.

Волонтерская деятельность студентов, по наблюдениям С.Л. Ленькова, Н.Е. Рубцовой и Т.Б. Мацюка, представляет собой мощный канал для развития психологического потенциала [3, С. 100-110]. Работа в волонтерских проектах требует от студента включения в сложные социальные взаимодействия, принятия ответственности, проявления инициативы. Здесь активируются резервы, которые в обычной учебной деятельности могут оставаться дремлющими. Студент, участвующий в волонтерском движении, неизбежно сталкивается с необходимостью самооценки: какие качества оказались полезными для других людей? Эти вопросы прямо связаны с процессом конструирования жизненных планов.

Следует оговориться: данное утверждение верно лишь для определенного контекста. Волонтерская деятельность актуализирует психологический потенциал при условии, что она организована так, чтобы предоставить студенту возможность рефлексии и получения обратной связи. Если же волонтерство становится просто еще одной формой деятельности, выполняемой механически, оно может так и не повлечь за собой осознанное развитие. Качество педагогического сопровождения волонтерской деятельности оказывается решающим фактором.

На уровне организации жизнедеятельности студентов младших курсов педагогических вузов Л.В. Рыжикова и К.В. Трофимов подчеркивают значение социальных основ, создаваемых образовательным учреждением. Социальные условия – это не просто совокупность мероприятий и возможностей, предлагаемых вузом. Это среда, в которой развивается способность молодого человека видеть себя субъектом собственной жизни, видеть свое будущее как результат собственных осознанных выборов. Л.В. Рыжикова справедливо отмечает, что управление жизненными планами – понятие, требующее уточнения: речь идет об организации таких условий, при которых студент сам становится активным субъектом в формировании своего жизненного проекта [4, С. 26-30].

К.В. Трофимов развивает эту идею. На начальном этапе обучения в вузе студенты переживают кризис самоопределения, связанный с расширением поля возможностей и одновременно с углубляющимся осознанием собственной ответственности. Проектирование организации жизнедеятельности должно быть направлено на то, чтобы помочь студентам пройти через этот кризис конструктивно [5, С. 94-100]. Педагогические условия должны быть специально подобраны для поддержания работы над самоопределением, включая возможности для экспериментирования с разными ролями, рефлексию опыта, диалог со сверстниками и наставниками.

Важным компонентом развития психологического потенциала выступает способность к саморегуляции. Под саморегуляцией понимается не только управление поведением в конкретных ситуациях, но и более глубокая компетентность в управлении собственным развитием. Студент с развитой саморегуляцией способен ставить перед собой задачи саморазвития, отслеживать прогресс в их реализации, корректировать действия в соответствии с возникающими препятствиями или новой информацией. Это особенно значимо для жизненного планирования, ибо жизненные планы редко реализуются в точном соответствии с исходным замыслом.

Здесь возникает интересный парадокс. Часто предполагается, что жизненный план должен быть стабильным, четко определенным на несколько лет вперед. Однако молодые люди, которые добиваются успеха в реализации своих жизненных проектов, обычно обладают не жесткими планами, а гибкими рамками. Они остаются открытыми к новым возможностям и готовы адаптировать свои цели. Это требует особого баланса между ясностью направления и гибкостью в методах. Развитие

психологического потенциала и заключается в том числе в овладении этим искусством балансирования.

Мотивация студента играет центральную роль в конструировании жизненных планов. Однако мотивация не является простым продуктом внешних стимулов. Она проистекает из глубокого понимания студентом своих ценностей, интересов и видения своего будущего. Студент, который четко представляет себе, какие ценности для него приоритетны, обладает прочной внутренней мотивацией. Такого студента не требуется постоянно подталкивать внешними мотиваторами.

Нельзя не отметить, что развитие психологического потенциала не является безболезненным процессом. Часто оно сопряжено с переживанием неопределенности, страха перед ошибками, разочарованиями. Столкновение с реальностью, когда студент понимает, что его способности не безграничны, – это болезненный, но необходимый опыт. Педагогическая задача состоит не в том, чтобы избегать такого опыта, а в том, чтобы создать условия, при которых студент мог бы переработать этот опыт конструктивно.

Педагогическое сопровождение студента в процессе конструирования жизненных планов предполагает организацию рефлексивных практик. Сюда относятся различные формы: написание автобиографических эссе, дневников саморефлексии, участие в групповых дискуссиях, встречи с наставниками, индивидуальные консультации. Во всех этих случаях студент получает возможность определить для себя цели и ценности. Однако следует признать, что эффективность таких практик зависит не только от их содержания, но и от качества отношений между студентом и педагогом. Если педагог воспринимается студентом как человек, действительно заинтересованный в его развитии, то рефлексивные практики становятся источником значительного развития.

Особенно значимо для развития психологического потенциала студента его включение в деятельность, требующую принятия решений и несения ответственности. Это может быть участие в студенческих советах, работа в проектных командах, включение в управление благотворительными проектами. Через такую деятельность молодой человек учится видеть последствия своих действий, понимает, как его решения влияют на других людей, развивает критическое мышление. Каждый такой опыт – это осознанный шаг в развитии психологического потенциала.

Дело осложняется тем, что в современной образовательной практике часто наблюдается тенденция к чрезмерной структурированности и контролю. Студентов учат, но не всегда дают им пространство для экспериментирования и ошибок. Между тем именно способность к конструктивной обработке ошибок является одной из ключевых компонент психологического потенциала. Студент, который никогда не сталкивался с необходимостью брать ответственность на себя, остается психологически незрелым.

Обратимся к практическим аспектам педагогического воздействия. Как конкретно организовать учебный процесс, чтобы он способствовал развитию психологического потенциала студентов? Во-первых, необходима интеграция в учебный план специальных курсов или модулей, посвященных жизненному и карьерному планированию. Однако эти курсы не должны ограничиваться информационным компонентом. Они должны быть построены на основе активного обучения, включая групповые дискуссии, анализ реальных жизненных нарративов, выполнение проективных заданий.

Во-вторых, необходимо создание в рамках вуза специального психолого-педагогического сопровождения. Здесь речь идет не только о традиционном консультировании, но о более комплексной системе, включающей индивидуальные и групповые формы работы. Наиболее эффективным представляется подход, при котором разные субъекты образовательного процесса – кураторы, преподаватели, психологи – работают скоординированно.

В-третьих, требуется создание возможностей для студентов принимать участие в значимых социальных и образовательных проектах. Ключевое условие – такие проекты должны быть достаточно сложными, требующими творчества и инициативы, и при этом должны сопровождаться рефлексией того, чему участник научился.

В-четвертых, необходимо развитие навыков рефлексии у самих педагогов. Преподаватели высшей школы часто сосредоточены на передаче знаний и не уделяют достаточного внимания развитию умений студентов к самопознанию. Профессиональное развитие педагогов должно включать компоненты, связанные с пониманием психологического развития молодых людей.

Стоит подчеркнуть значение включения в образовательный процесс элементов, позволяющих студентам соотносить свои знания и компетенции с реальными практическими задачами. Это может быть выполнение реальных проектов для внешних партнеров, участие в научных исследованиях, прохождение практик в организациях. Такой опыт помогает молодому человеку проверить на практике свои представления о своей профессиональной пригодности.

Заметим попутно, что в условиях быстро меняющегося мира развитие психологического потенциала студента становится даже более важным, чем усвоение конкретных знаний. Знания устаревают, но способность к непрерывному обучению остается актуальной всегда. Студент, который научился анализировать свои сильные и слабые стороны, сможет успешно строить свою карьеру в любой профессиональной сфере.

Это вводит в более широкий контекст: развитие психологического потенциала студентов в процессе жизненного планирования – это не просто образовательная задача, но и задача социальная. От того, насколько молодые люди смогут осознанно конструировать свои жизненные проекты, во многом зависит качество их будущей профессиональной жизни. Вуз несет ответственность не только за подготовку специалистов, но и за поддержку развития личности как субъекта собственной жизни.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что психологический потенциал студентов представляет собой системное явление, находящееся в динамическом развитии в процессе обучения в вузе. Этот потенциал включает познавательные ресурсы, эмоционально-волевые качества, мотивационные установки и навыки саморегуляции. Прежде всего, следует признать, что психологический потенциал не развивается спонтанно – требуется целенаправленное педагогическое воздействие.

Процесс конструирования жизненных планов теснейшим образом связан с развитием самопознания. Студент, обладающий ясным представлением о своих ценностях и способностях, оказывается в гораздо лучшей позиции для выбора адекватных жизненных целей. Самопознание требует специально организованной рефлексивной деятельности.

Значительную роль в развитии психологического потенциала играют социальные практики, такие как волонтерская деятельность и участие в студенческих проектах. Однако эффективность таких практик зависит от качества педагогического сопровождения, которое позволяет студенту осознать значение своего опыта.

Одновременно с этим обнаруживается, что развитие психологического потенциала и совершенствование навыков жизненного планирования находятся в отношении взаимного усиления. Чем более развит психологический потенциал, тем более осознанными становятся жизненные планы. Практика планирования стимулирует дальнейшее развитие психологических ресурсов студента.

Отдельного упоминания заслуживает роль педагога как субъекта поддержки развития психологического потенциала. Преподаватель, воспринимаемый студентом как авторитетный, заинтересованный в его развитии человек, выступает значимым фактором в процессе становления молодого человека как субъекта собственной жизни. Это предъявляет определенные требования к профессиональной компетентности педагогов высшей школы.

Важно подчеркнуть, что развитие психологического потенциала необходимо встроено в содержание подготовки будущих педагогов и социальных работников. Если преподаватель сам не обладает развитым психологическим потенциалом, ему будет сложнее оказывать такую поддержку своим подопечным.

Существенно отметить, что в условиях современной высшей школы необходимо создание интегрированной системы педагогического сопровождения. Такая система должна включать элементы учебного плана, посвященные развитию компетенций в области жизненного планирования, специально организованные рефлексивные практики, возможности участия в значимых социальных проектах, а также индивидуальное консультирование.

Вывод, который представляется наиболее существенным: развитие психологического потенциала студентов в процессе конструирования жизненных планов – это не технический вопрос обучения, но глубоко гуманистическая задача высшей школы. Она связана с тем, чтобы помочь молодому человеку обрести возможность быть подлинным субъектом своей жизни. В этом смысле педагогическое сопровождение развития психологического потенциала студентов становится вкладом в формирование не только компетентных специалистов, но и зрелых, ответственных личностей, способных осознанно строить свой жизненный путь в соответствии с собственными ценностями и убеждениями.

Литература:

1. Воронцова, А.В. Жизненные стратегии студентов вуза: опыт сравнительного анализа / А.В. Воронцова, Е.Е. Блинова // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 2. – С. 496-510

2. Ластухина, Н.В. Анализ нарративов о жизненных планах студенческой молодежи: ценности и ресурсы / Н.В. Ластухина, С.Е. Степанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2025. – № 4 (129). – С. 129-136

3. Леньков, С.Л. Психологический потенциал студенческого волонтерства / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Т.Б. Мацюк // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28, Вып. 2. – С. 100-110

4. Рыжикова, Л.В. Социальные основы управления жизненными планами будущих педагогов / Л.В. Рыжикова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 26-30

5. Трофимов, К.В. Опыт проектирования организации жизнедеятельности студентов младших курсов педагогического вуза / К.В. Трофимов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 94-100

Психология

УДК 37.015.31

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Далгатов Магомед Магомедаминович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры психологии Мусаева Индира Абдулвагабовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Халидов Магомедхабиб Магомедович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

Аннотация. В статье выявлен потенциал школьной службы медиации в профилактике межличностных конфликтов. Сделан вывод о том, что медиация относится к примирительным процедурам, где посредством переговоров с посредником-медиатором, опираясь на юридическую составляющую, решаются проблемы разного характера. Медиационная процедура опирается на принципы добровольного участия, строгой конфиденциальности, юридического равенства сторон, нейтральности посредника и конструктивного взаимодействия участников. Школьная медиация позиционируется как комплексный механизм урегулирования конфликтов в образовательном сообществе через воспитательно-педагогические технологии и собственно специализированную восстановительно-переговорную процедуру медиационной сессии.

Ключевые слова: медиация, служба медиации, школьная медиация, профилактика, межличностный конфликт.

Annotation. This article identifies the potential of school mediation services in preventing interpersonal conflicts. It is concluded that mediation is a conciliatory procedure in which various problems are resolved through negotiations with a mediator, relying on legal frameworks. The mediation procedure is based on the principles of voluntary participation, strict confidentiality, legal equality of the parties, neutrality of the mediator, and constructive interaction between the participants. School mediation is positioned as a comprehensive mechanism for resolving conflicts in the educational community through educational and pedagogical technologies and the specialized restorative negotiation procedure of the mediation session.

Key words: mediation, mediation service, school mediation, prevention, interpersonal conflict.

Введение. Медиация является комплексным социально-педагогическим и конфликтологическим феноменом, всесторонне анализируемым современной академической средой. Это не только метод урегулирования споров, но и ресурс развития у школьников коммуникативной компетентности, критической рефлексии, эмпатии, социальной адаптации, толерантности и саморегуляции.

В рамках образовательного процесса медиация способна создать благоприятную атмосферу для обучения, снизить уровень агрессии и повысить мотивацию к сотрудничеству. Исследование медиации в контексте педагогики открывает новые перспективы для разработки инновационных методов обучения и воспитания, направленных на развитие гармоничной и социально ответственной личности.

Изложение основного материала статьи. Говоря о медиации, надо понимать, что данная процедура зарождалась постепенно. Институт медиации прошел несколько этапов становления. Изначально, в первой половине XX века, медиация активно развивалась в англо-американских странах, таких как США, Великобритания и Австралия. Затем, в 1980-1990-е годы, интерес к посредничеству возник в Европе, особенно в Германии и странах Евросоюза [2].

Медиация стала самостоятельной независимой процедурой только с середины 1970-х гг. В 1981 году профессора Гарвардской юридической школы Роджер Фишер и Уиллъям Ури опубликовали свои выводы под заголовком «Путь к согласию, или переговоры без поражения». Суть концепции данной юридической школы, часто называемой как «совместные действия», основана на различии между положением и интересами. Таким образом, в процессе переговоров стороны указывали свои правовые позиции, зачастую совершенно противоположные, что приводило к недопустимости компромисса. Медиация вводилась в уголовный процесс в качестве эксперимента на ограниченной территории. Например, в Австрии посредничество было введено постоянно, но только в отношении несовершеннолетних правонарушений, а затем сфера действия была расширена. Эти веяния наблюдаются в большинстве стран Западной Европы, где эта процедура так же

была введена [2].

Современный этап характеризуется распространением медиативных практик по всему миру, включая Россию. На этом этапе формируются международные профессиональные объединения медиаторов и активно используются цифровые технологии в медиации.

Поднимая тему медиации в школьной среде, следует учесть, что истоки медиации среди сверстников лежат за пределами образовательной сферы.

Лишь в начале 1980-х некоторые программы community-медиации адаптировали для школьной среды, обучая учащихся посредничеству в конфликтах сверстников. Этот подход базировался на нескольких ключевых принципах:

– конфликт – естественная часть жизни, которую можно использовать для личностного роста и обучения;

– навыки разрешения конфликтов так же важны для будущего успеха, как и академические дисциплины;

– школьники способны урегулировать споры между собой не менее эффективно, чем с участием взрослых;

– конструктивный диалог между конфликтующими сторонами предотвращает повторение подобных ситуаций и развивает ответственность, в отличие от административных наказаний [4].

В 1984 году Ричард Коэн основал Ассоциацию Школьной Медиации, продвигавшую этот метод как альтернативу традиционному арбитражу. Благодаря его усилиям в школах появилось более 80 медиативных служб, где в роли посредников выступали как педагоги, так и ученики. Ричард Коэн детально описал методику обучения подростков основам медиации. Сегодня подобные программы распространены не только в США, но и в Европе. Например, в Германии школьные медиативные центры чаще всего курируют старшеклассники, а их работу координирует педагог, прошедший специальную подготовку. Этот учитель организует обучающие семинары, разбирает сложные случаи и помогает юным медиаторам развивать свои навыки.

Школьная медиация позволяет взрослым конструировать урегулирование споров, а детям – осваивать навыки переговорного процесса, выступая медиаторами и стороной соглашения. Следовательно, медиация среди сверстников динамично эволюционирует, формируя в образовательных коллективах культуру взаимопонимания, диалога и сотрудничества.

В России медиация заметно расширила своё присутствие совсем недавно. В мегаполисах и субъектах федерации профессиональные медиаторы функционируют при судах, в досудебных центрах, образовательных учреждениях и службах социальной поддержки, эффективно разрешая конфликты различной этиологии и юрисдикции.

Сертифицированные медиаторы осуществляют деятельность в организациях или ведут индивидуальную практику, причем альтернативное урегулирование споров может быть вспомогательным направлением либо профильной специализацией. Сегодня сети медиационных служб функционируют по всей территории России.

Институт медиации доказал эффективность в гражданском и уголовном судопроизводстве, системе образования и социально-правовой сфере. Первый национальный Центр альтернативного разрешения конфликтов открылся в 1993 году в Санкт-Петербурге, сфокусировав работу на урегулировании преимущественно межличностных споров. В 2001 году в Санкт-Петербургском государственном университете стартовала первая сертификационная программа подготовки профессиональных медиаторов, получившая впоследствии официальный государственный статус [6]. Тем не менее медиация остается недостаточно исследованным механизмом и часто встречает скепсис в российском обществе, хотя при надлежащем применении успешно решает конфликты в различных контекстах.

Российские исследователи изучают медиацию как механизм альтернативного разрешения споров.

О.В. Аллахвердова акцентирует роль медиатора как организатора и координатора переговоров, стремящегося привести стороны к взаимоудовлетворяющему соглашению, устраняющему конфликт [1].

В базовом понимании медиация – альтернативный переговорный механизм урегулирования правовых споров, где беспристрастный медиатор содействует участникам формировать конструктивный, обоюдоприемлемый, итоговый консенсус [2].

Медиационная процедура опирается на принципы добровольного участия, строгой конфиденциальности, юридического равенства сторон, нейтральности посредника и конструктивного взаимодействия участников. Перечисленные аксиомы формируют специфику медиации как метода альтернативного урегулирования споров, основанного на самоопределении сторон и исключении директивного вмешательства. По предметной дифференциации различают корпоративную, школьную, судебную, семейную и коммерческую медиацию.

В настоящий момент в России существует и функционирует более 25 тысяч служб школьной медиации и примирения [3].

Как отмечает А.В. Мигунова [5] внедрение в российскую образовательную практику служб школьной медиации и примирения ориентировано, прежде всего, на работу со школьниками (реже – с другими субъектами образовательного процесса). Службы медиации призваны содействовать профилактике конфликтов и противоправных действий в образовательной среде, разрешению различных споров. Так же данные службы ориентированы и на профилактику конфликтного поведения путём формирования у учащихся навыков взаимодействия, ориентированного на сотрудничество и взаимопонимание [5].

Но в целом, по мнению К.С. Тюлькиной [6] и др., служба школьной медиации может разрешить конфликты между:

– учащимися (одноклассниками, учащимися одной параллели; учащимися из классов разных возрастных групп и др);

– педагогами и родителями;

– педагогами и учащимися;

– педагогами между собой;

– педагогами и администрацией [6].

Школьная медиация позиционируется как комплексный механизм урегулирования конфликтов в образовательном сообществе через воспитательно-педагогические технологии и собственно специализированную восстановительно-переговорную процедуру медиационной сессии.

В педагогике медиация выступает действенным инструментом урегулирования возникающих разногласий между учащимися, образовательной организацией и родительским сообществом, а также внутри педагогического коллектива. В политической науке медиация выполняет значимую функцию превенции политических, этнических и иных конфликтов. В социологии медиация, будучи социальным институтом, пребывает в стадии институционализации и действует как механизм социального контроля взаимоотношений между индивидами.

Кроме того, медиация формируется как междисциплинарное научное направление, требующее дальнейшего нормативно-правового развития в юриспруденции, предлагая альтернативную процедуру разрешения споров относительно традиционного судебного разбирательства. Следовательно, каждая из перечисленных дисциплин обогащает теоретико-методологические и практические основания медиации в сфере мирного урегулирования общественных споров.

Обращаясь к нормативно-правовым и деонтологическим аспектам медиации в школьной среде, следует подчеркнуть, что они являются ключевыми-сопутствующими условиями успешной её имплементации.

Основополагающим нормативным актом, регламентирующим институцию медиации в РФ, выступает Федеральный закон от 27.12.2010 № 383-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Указанный акт определяет правовую природу, принципы, процессуальные права, обязанности субъектов процедуры и гарантирует конфиденциальность взаимодействия [9].

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» детально регламентирует системные аспекты организации учебного и воспитательного процесса, а так же устанавливает гарантии, права, обязанности субъектов образования. Указанный нормативный акт закрепляет право участников педагогической и административной среды на досудебное разрешение споров и конфликтов. Хотя термин «медиация» прямо не используется, документ формирует эффективную институционально-правовую базу для её интеграции в образовательные организации. Статья 45 указанного закона предусматривает, что для обеспечения защиты прав обучающихся и их родителей (законных представителей) при органах управления школ и колледжей создаются комиссии по урегулированию споров между сторонами образовательных отношений. Процедура медиации рассматривается как перспективный механизм работы подобных комиссий [7].

Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» формирует нормативный фундамент институционализации школьной медиации как научно обоснованной конфликтологических и ресторативных практик, направленных на защиту прав и законных интересов несовершеннолетних, обеспечение их безопасности и создание благоприятного воспитательно-образовательного пространства. Реализация медиационных процедур должна базироваться на положениях указанного закона и иных детско-правовых нормативных актов, регламентирующих порядок профилактики конфликтов в образовательных организациях [8].

В целом допустимо констатировать, что текущая нормативная база, регламентирующая образовательную медиацию, остаётся разрозненной и нуждается в дальнейшей систематизации. Следует принять специализированные нормативно-правовые документы, учитывающие особенности педагогического пространства и закрепляющие процедуру досудебного урегулирования споров в школах и иных образовательных учреждениях различного уровня. Важно организовать профессиональную подготовку конфликтологов-медиаторов, владеющих восстановительными технологиями общения с детьми и подростками.

Медиация представляет собой самую гибкую, консенсуальную, добровольную модель альтернативного урегулирования споров. В ходе сессии нейтральный медиатор, опираясь на профессиональные навыки фасилитации, помогает участникам конфликта совместно выработать конфиденциальное соглашение, поскольку исход полностью определяется их автономной волей.

Большинство исследователей [2; 4] выделяют следующие виды медиации:

– Медиация решения проблемы – подразумевает сосредоточенность на интересах людей. В переговорном процессе стороны формулируют позиции, затем медиатор способствует осознанию их взаимных, совпадающих интересов, обеспечивая баланс и паритет.

– Трансформативная медиация – представляет собой подход, базирующийся на потенциале процедуры оказывать реальное трансформационное влияние, приносящее пользу сторонам спора, формирующее устойчивое, качественное, конструктивное взаимодействие. Такого результата достигают, если медиатор применяет практики эмпаурмента и признания, позволяющие участникам укрепить автономию и валидировать эмоции оппонента.

– Нарративная медиация опирается на предпосылку, что медиаторы и стороны конфликта взаимно влияют друг на друга через диалогическое взаимодействие; следовательно, сама процедура предстает как процесс, в котором участники артикулируют собственную интерпретацию событий.

– Семейно-ориентированная, медиация преимущественно применяется для трансформации внутрисемейных диспутов. Ключевая миссия – сопровождать семьи в процессах адаптации к предстоящим изменениям, удерживая конструктивную привязанность с детьми. Базой методологии служит системная теория, анализирующая семейную динамику, субсистемы, паттерны взаимодействия и эмоциональные блоки, способствуя реставрации нарушенных связей и лояльности.

– Процедура медиации, основанная на методологии понимания, ориентирована на урегулирование диспута через углублённое осознание: детальное восприятие сторонами собственных позиций, приоритетов и интересов, равно как позиций, приоритетов и интересов контрагентов, позволяет им коллективно устранить возникший конфликт. Такой формат медиации исходит из того, что сами участники оптимально владеют содержанием спора и ресурсами для выработки устойчивого, взаимоприемлемого соглашения, обеспечивающего дальнейшее сотрудничество и эффективное взаимодействие.

– Восстановительная модель сформировалась как автономное направление именно в России, следовательно учитывает культурно-правовую специфику отечественного социума. Её задача – организовать медиаторский диалог, где ответственность за разрешительные решения несут сами оппоненты, обеспечивая репарацию ущерба и реабилитацию отношений, личностных статусов участников конфликта, социального баланса и дальнейшей гармонии.

– Оценочная медиация подразумевает, что нейтральный посредник активно координирует медиационный процесс, производя экспертную оценку позиций сторон и, при необходимости, формулируя конкретные рекомендации относительно возможных путей дальнейшего урегулирования возникшего конфликта.

Медиация классифицируется на такие основные формы:

– публичная медиация (при которой участники осуществляют личную прямую коммуникацию);

– закрытая медиация (непосредственное взаимодействие сторон не предполагается);

– смешанная медиация (стороны активно взаимодействуют между собой на одних этапах медиации, на других этапах индивидуально и взаимодействуют с медиатором с целью подготовки к дальнейшим переговорам);

– медиация с участием одного или нескольких медиаторов одновременно [4].

Хотелось бы так же обратить особое внимание на этический аспект школьной медиации, который связан с соблюдением профессиональных стандартов медиатора, который должен демонстрировать высокий уровень профессионализма, эмпатии и непредвзятости.

Этическая сторона медиации включает уважение к личности участников, признание их мышления и автономии приводит и ответственности за принятие решений, а также стремление к обеспечению справедливого и мирного завершения переговоров.

В условиях школьной среды этическая оценка медиации приобретает особую значимость, поскольку она направлена на формирование у обучающихся ценностей толерантности, сотрудничества и уважения к мнению других людей.

Но, нельзя не отметить, что в отечественных образовательных учреждениях уже создано и функционирует большое количество школьных служб медиации и примирения, но при этом существенно возросло в последние годы число ЧП в школах с применением холодного и огнестрельного оружия, в том числе со смертельным исходом, случаев физической агрессии со стороны учащихся и учителей, булинга и других острых конфликтных ситуаций. Это свидетельствует о том, что

в стране всё ещё недостаточно школьных служб медиации и примирения, а уже функционирующие действуют недостаточно эффективно. Тем самым, с учётом резко обострившейся ситуации, данные службы должны получить своё дальнейшее распространение и работа в этом направлении должна быть усилена.

Выводы. Таким образом, медиация, рассматриваемая как социально-педагогический и конфликтологический феномен, отличается полифункциональностью, поэтому её интеграция в образовательное пространство требует системного, институционально обоснованного подхода.

Эффективность процесса медиации в школьной практике обеспечивается уровнем коммуникативной грамотности работников служб школьной медиации; эффективным умением оказывать психолого-педагогическую поддержку всем субъектам образовательного процесса и, прежде всего, школьникам.

Литература:

1. Аллахвердова, О.В. Медиация как эффективный метод урегулирования конфликтов и причины ее непопулярности / О.В. Аллахвердова // Ананьевские чтения – 2017: Преемственность в психологической науке: В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов: материалы традиционной международной научной конференции. – Санкт-Петербург, 2017. – С. 140-141

2. Басалаева, Н.В. Медиативные технологии в образовательном процессе: учебное пособие / Н.В. Басалаева, Ж.А. Левшунова, Т.В. Шелкунова; под ред. Н.В. Басалаевой. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2023. – 96 с.

3. Всероссийское совещание служб примирения и медиации // Официальный сайт Центра защиты прав и интересов детей. – URL: https://fcprc.ru/mediatsiya_page/ (дата обращения: 01.03.2026)

4. Медиация. Новый подход к разрешению конфликтов: дайджест / под ред. Ю.Б. Нечаевой, А.Н. Селищевой. – Пермь: Пермская холдинговая компания «РЕСУРС», 2009. – 120 с.

5. Мигунова, А.В. Школьные службы медиации и примирения: текущее состояние и перспективы развития / А.В. Мигунова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2021. – № 4(64). – С. 97-104

6. Тюлькина, К.С. Потенциал службы школьной медиации в области профилактики девиантного поведения подростков / К.С. Тюлькина. – URL: https://multiurok.ru/files/statia-po-teme-potentsial-sluzhby-shkolnoi-mediats.html (дата обращения: 01.03.2026)

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745 (дата обращения: 12.03.2026)

8. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=491340 (дата обращения: 12.03.2026)

9. Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/ (дата обращения: 12.03.2026)

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
менеджер по персоналу Александрова Мария Олеговна
ООО «АНМАР» (г. Новокузнецк)

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА КАК ПРЕДИКТОР СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье описывается актуальность исследования акцентуации характера как предиктор стрессоустойчивости подростков. Исследование взаимосвязи акцентуаций характера и стрессоустойчивости у подростков имеет важное научно-практическое значение, поскольку позволяет выявить уязвимости к стрессу в такой критический период возрастного развития, как подростковый возраст. Приводятся определения и концепции зарубежных и отечественных ученых, раскрывающие сущность рассматриваемых явлений. Представлены результаты теоретического обзора научной литературы, раскрывающие степень разработанности рассматриваемой проблематики. Описывается методология исследования, в которой обозначены объект, предмет, цель, сформулированная гипотеза. Были сформулировано предположение о том, что чем выше такие типы акцентуаций как застревающий, педатичный, гипертимный, тревожный, циклотимичный, эмотивный и дистимный, а также чем ниже возбудимый и демонстративный, тем ниже стрессоустойчивость подростков. Методами исследования являются теоретический анализ научной литературы, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции К. Пирсона). В результате исследования были обнаружены значимые взаимосвязи между рассматриваемыми явлениями. Представлена интерпретация результатов эмпирического исследования. Выдвинутая гипотеза частично подтвердилась: чем выше такие типы акцентуаций как застревающий, педатичный, гипертимный, тревожный, циклотимичный, эмотивный, а также чем ниже возбудимый, тем ниже стрессоустойчивость подростков. Автором описываются перспективы дальнейших исследований в области взаимосвязи акцентуаций характера и стрессоустойчивости подростков.

Ключевые слова: акцентуации характера, акцентуации личности, типы акцентуаций, стрессоустойчивость, устойчивость к стрессу, подростки, подростковый возраст, личностные факторы, предиктор стрессоустойчивости, взаимосвязь.

Annotation. The article describes the relevance of studying character accentuation as a predictor of stress resistance in adolescents. The study of the relationship between character accentuation and stress resistance in adolescents has important scientific and practical significance, since it allows us to identify vulnerabilities to stress during such a critical period of age development as adolescence. Definitions and concepts of foreign and domestic scientists are provided, revealing the essence of the phenomena under consideration. The results of a theoretical review of scientific literature are presented, revealing the degree of elaboration of the problem under consideration. The research methodology is described, in which the object, subject, goal, and formulated hypothesis are designated. The hypothesis was formulated that the higher the types of accentuation such as stuck, pedatic, hyperthymic, anxious, cyclothymic, emotive and dysthymic, and the lower the excitable and demonstrative, the lower the stress resistance of adolescents. The research methods are theoretical analysis of scientific literature, psychodiagnostic testing, mathematical and statistical data processing (K. Pearson correlation coefficient). The study revealed significant relationships between the phenomena under consideration. An interpretation of the empirical findings is presented. The proposed hypothesis was partially confirmed: the higher the levels of accentuation types such as stuck, pedantic, hyperthymic, anxious, cyclothymic, and emotive, and the lower the levels of

excitable, the lower the stress tolerance of adolescents. The author describes prospects for further research on the relationship between character accentuations and stress tolerance in adolescents.
Key words: character accentuations, personality accentuations, types of accentuations, stress resistance, stress tolerance, teenagers, adolescence, personality factors, predictor of stress resistance, relationship.

Введение. Современная социальная ситуация развития подростков характеризуется высокой нестабильностью, детерминированной информационной перегрузкой и возрастающими требованиями к адаптационным ресурсам личности, что закономерно повышает интерес к факторам стрессоустойчивости в этом возрасте. Вместе с тем, стрессоустойчивость не является универсальным свойством и во многом детерминирована индивидуально-типологическими особенностями, среди которых особое место занимают акцентуации характера. Изучение акцентуаций исключительно как факторов риска девиантного поведения представляется недостаточным, поскольку они также могут выступать факторами, определяющими как уязвимость к определенным стрессорам, так и специфические адаптационные ресурсы. На данный момент сохраняется противоречие между признанием значимой роли акцентуаций в реагировании подростка на стресс и отсутствием системных данных о прогностической валидности конкретных типов акцентуаций относительно различных параметров стрессоустойчивости.

Исследование взаимосвязи акцентуаций характера и стрессоустойчивости подростков приобретает особую значимость в аспекте школьного и последующего профессионального образования в силу накапливающегося эффекта стрессогенных факторов, характерных для этих этапов. Школьная среда является важным условием личностного развития человека с одной стороны, но с другой отмечается высокий стресс, включающий экзаменационные нагрузки, жесткую регламентацию поведения, конкурентную среду и ситуацию систематической оценки компетентности, где недостаточная стрессоустойчивость у подростков с определенными акцентуациями напрямую трансформируется в академическую неуспешность, избегающее поведение и школьную дезадаптацию. Более того, этап перехода к профессиональному образованию совпадает с кризисом юношеского возраста, требующим от личности не только самостоятельности и ответственности, но и способности к быстрой профессиональной идентификации, эффективной адаптации в современном обществе и успешной самореализации личности. Таким образом, учитывая актуальность данной проблемы, тема нашего исследования «Взаимосвязь акцентуаций характера подростков со стрессоустойчивостью».

Изложение основного материала статьи. В современной психологической литературе для определения акцентуаций характера используется общепринятая концепция, разработанная К. Леонгардом, в которой рассматриваемое явление понимается как крайний вариант нормального психического развития, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены, что обусловливает избирательную уязвимость личности в отношении определенного рода психогенных воздействий при сохранении общей устойчивости к другим [10]. В отечественной психологии проблематикой акцентуаций характера личности занимался А.Е. Личко. Согласно определению, предложенному исследователем в рамках типологии психопатий и акцентуаций характера у подростков, акцентуация представляет собой чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются отклонения в поведении, не выходящие за пределы клинической нормы, но граничащие с психопатией. Сущность акцентуации заключается в дисгармоничности структуры личности, где доминирование определенных свойств создает специфическую модель реагирования, повышающую вероятность дезадаптации в специфических для данного типа акцентуации психотравмирующих факторов [7].

Анализ научных источников по проблеме стрессоустойчивости позволяет констатировать, что исследователи предлагают различные трактовки данного феномена, акцентируя внимание либо на динамических характеристиках преодоления стресса, либо на статических личностных образованиях, определяющих устойчивость человека к стрессовым факторам среды. В зарубежной психологии значительный вклад в развитие представлений о стрессе и устойчивости к нему внес Г. Селье, введший понятие стресса как неспецифической реакции организма на предъявляемые требования [2]. Важное значение для понимания стрессоустойчивости имеют труды Р. Лазаруса, разработавшего теорию, в рамках которой стрессоустойчивость опосредована процессами когнитивной оценки угрозы и вторичной оценки ресурсов совладания [4]. Другие авторы – С. Кобейс и С. Мади – определили стрессоустойчивость через систему установок вовлеченности, контроля и принятия риска, представляющие собой концепт жизнестойкости, что позволило рассматривать данное качество не как пассивную защиту, а как активную жизненную позицию [8].

Разработки отечественных исследователей также внесли крупный вклад в изучение стрессоустойчивости личности. В трудах В.А. Бодрова стрессоустойчивость описывается как системное свойство, обеспечивающее надежность деятельности в напряженных условиях [1]. В работах Н.Е. Водопьяновой стрессоустойчивость определяется как системная динамическая характеристика личности, позволяющая субъекту противостоять стрессогенным воздействиям и совладать с многообразием стрессовых ситуаций посредством активного их преобразования или адаптации к ним без деструктивного влияния на здоровье и эффективность деятельности [3]. В инструментальном подходе к диагностике и структурированию стрессоустойчивости, предложенный И.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой, стрессоустойчивость представляет собой многомерную психологическую характеристику, описывающую способность индивида к эффективному реагированию на стрессовые ситуации, что включает не только преодоление негативных факторов, но и адаптацию к ним с сохранением физического и эмоционального благополучия [6]. Существенно дополняет и расширяет понимание стрессоустойчивости концепция Ю.В. Щербатых, который предлагает рассматривать данный феномен через призму комплексного взаимодействия психологических и соматических компонентов [11].

Проблема взаимосвязи акцентуаций характера и стрессоустойчивости подростков представляет высокий интерес как для зарубежных, так и для отечественных исследователей. Ряд зарубежных исследователей И. Джарверс, А. Эккер, Р. Якоб и др., изучали взаимосвязь между личностными чертами, темпераментальными характеристиками и мультифакториальной стресс-реактивностью подростков. Авторы делают вывод о том, что взаимосвязи между личностно-темпераментальными профилями и стресс-реактивностью отчетливо проявляются уже в подростковом возрасте, что подчеркивает значимость раннего выявления профилей, связанных с повышенной стрессовой уязвимостью [12]. В исследовании Г.М. Дубчак описываются корреляционные взаимосвязи между акцентуациями и стрессоустойчивостью личности студентов. Автором установлено, что лица с эмотивным типом акцентуации характеризуются наименьшей стрессоустойчивостью, тогда как носители педантичного, демонстративного, возбудимого и дистимического типов демонстрируют более высокую устойчивость к стрессу по сравнению с другими студентами [5].

Как пишет М.З. Романова, устойчивость человека к стрессу и гибкость его адаптационных возможностей может быть определена его личностными особенностями, в числе которых важное место занимают акцентуации характера. Акцентуации характера, представляющие собой гипертрофированно выраженные личностные черты, формируют специфические зоны психологической уязвимости (точки наименьшего сопротивления), в которых воздействие социального стресса достигает максимальной интенсивности. Вместе с тем, при условии наличия поддерживающей семейной среды и выработки адекватных, осознанных копинг-стратегий, данные акцентуации способны трансформироваться в уникальные

ресурсы личностного развития, обеспечивая индивиду не только адаптацию, но и возможность творческой самореализации в условиях высокой неопределенности [9].

Таким образом, современными исследователями рассматривается вопрос о факторах стрессоустойчивости человека, связанных с личностными образованиями, такими как акцентуации характера. Особую важность в настоящее время имеет вопрос изучения становления устойчивости к стрессу как личностного образования в один из важнейших этапов формирования личности – подростничества. Вместе с этим, актуальность выбранной темы исследования подтверждается недостатком эмпирических исследований, раскрывающих особенности взаимосвязи акцентуаций характера и стрессоустойчивости подростков.

Объектом нашего исследования выступила стрессоустойчивость, предметом стала взаимосвязь акцентуаций характера со стрессоустойчивостью подростков. Мы сформировали гипотезу о том, что чем выше такие типы акцентуаций как застревающий, педатичный, гипертимный, тревожный, циклотимичный, эмотивный и дистимный, а также чем ниже возбудимый и демонстративный, тем ниже стрессоустойчивость подростков. Методами исследования являются теоретический анализ научной литературы, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции К. Пирсона). Распределение выборочной совокупности нормальное, что было проверено критерием Колмогорова-Смирнова. Расчет производился с использованием пакета программ MS Excel. Выборочную совокупность составили 68 подростков МБОУ «Сосновская СОШ» г. Новокузнецка. Для получения эмпирического материала были использованы следующие психодиагностические методики: «Акцентуации характера и темперамента личности» Г. Шмишека, К. Леонгарда; «Самооценка стрессоустойчивости личности» И.В. Киршева, Н.В. Рябчикова; «Диагностика стрессоустойчивости» Ю.В. Щербатых.

В результате диагностики акцентуаций характера было определено, что по 15% респондентов имеют такие типы акцентуаций, как возбудимость и гипертимность. Больше всего испытуемых – 20% – обладают таким типом, как педантичность. Среди 18% подростков имеют застревание. По 10% испытуемых обладают типами тревожность и эмотивность. У 8% диагностирована циклотимичность. Меньше всего респондентов (4%) имеют такой тип акцентуаций, как демонстративность.

Согласно данным, полученным путем использования методики И.В. Киршевой, Н.В. Рябчиковой, большинство исследуемых подростков – 70% – имеют низкую стрессоустойчивость, оставшиеся 30% обладают средней стрессоустойчивостью. По результатам тестирования с использованием методики Ю.В. Щербатых определено преобладание подростков с низкой стрессоустойчивостью – 85%, оставшиеся 15% респондентов имеют среднюю стрессоустойчивость. Определенная степень стрессоустойчивости подростков отражает их сниженную устойчивость к стрессовым воздействиям, что требует детального исследования факторов, которые могут иметь значимую роль в повышении рассматриваемого явления.

На первом этапе корреляционного анализа мы определили критические значения: $r_{кр} = 0,31$, при $p \leq 0,05$; $r_{кр} = 0,40$, при $p \leq 0,01$. При сравнении определенных в ходе расчетов эмпирических значений коэффициента корреляции Пирсона с критическими мы сформировали следующие выводы.

Имеется обратная связь между возбудимым ($r_{эмп} = -0,461$; $p \leq 0,01$), тревожным ($r_{эмп} = -0,455$; $p \leq 0,01$), циклотимным ($r_{эмп} = -0,448$; $p \leq 0,01$), гипертимическим ($r_{эмп} = -0,418$; $p \leq 0,01$) типами по методике Г. Шмишека, К. Леонгарда, и стрессоустойчивостью по методике И.В. Киршевой, Н.В. Рябчиковой. Также обнаружена обратная связь между застревающим ($r = -0,389$; $p \leq 0,05$), педантичным ($r = -0,385$ $p \leq 0,05$), эмотивным ($r = -0,389$; $p \leq 0,05$) типами и стрессоустойчивостью. Чем выше возбудимый, тревожный, циклотимный, гипертимический, застревающий, педантичный и эмотивный типы, тем ниже стрессоустойчивость. Мы считаем, что указанные типы объединяет недостаточность гибкой саморегуляции поведения, дисбаланс между возбуждением и торможением в условиях стрессора, что при незрелой регуляции поведения, характерной для подросткового возраста, приводит к снижению стрессоустойчивости.

Обнаружена сильная обратная связь между возбудимым ($r = -0,424$; $p \leq 0,01$), тревожным ($r = -0,434$; $p \leq 0,01$) типами по методике Г. Шмишека, К. Леонгарда, и стрессоустойчивостьюпо методике Ю.В. Щербатых. Также обнаружена значимая обратная связь между застревающим ($r = -0,377$; $p \leq 0,05$), педантичным ($r = -0,387$; $p \leq 0,05$), эмотивным ($r = -0,398$; $p \leq 0,05$), циклотимным ($r = -0,393$; $p \leq 0,05$), гипертимическим ($r = -0,389$; $p \leq 0,05$) типами и стрессоустойчивостью. Чем выше возбудимый, тревожный, застревающий, педантичный, эмотивный, циклотимный и гипертимический типы, тем ниже стрессоустойчивость. Высокая выраженность акцентуаций характера сопряжена со снижением стрессоустойчивости у подростков в силу дефицита адаптивных механизмов саморегуляции и повышенной реактивности на психогенные воздействия.

У возбудимого типа в ответ на незначительный стрессор наблюдается резкое моторное возбуждение, агрессивные вспышки и разрушительные действия, несоразмерные стимулу, с последующей быстрой истощаемостью. Тревожный тип демонстрирует стойкое избегание любых ситуаций неопределенности, отказ от проверок и публичных выступлений, а также соматовегетативные реакции (тахикардия, потливость) при минимальном давлении среды. Циклотимные подростки в стрессе сначала проявляют гиперактивность и безрассудство, сменяющиеся через короткое время апатией, уходом из школы и суицидальными высказываниями без видимой внешней причины. Гипертимический тип в условиях фрустрации игнорирует сигналы опасности, нарушает правила и социальные нормы, что приводит к повторяющимся травмам, конфликтам с правом и резкому срыву деятельности при первой неудаче. Застревающий подросток фиксируется на обиде или неудаче, многократно возвращается к ней в разговорах, демонстрирует мстительные действия спустя длительное время и неспособность переключиться на новую задачу, что снижает академическую успешность. Педантичный тип в стрессе впадает в гиперкомпенсаторное перепроверение действий, многократное переписывание домашних заданий, ритуальные действия (например, мытье рук или раскладывание вещей), которые парализуют выполнение основного задания и вызывают опоздания. Эмотивный подросток реагирует на даже слабый межличностный стресс (критика, отвержение) глубокими слезами, уходом в себя, отказом от еды и общения, при этом его поведение отличается чрезмерной уступчивостью и зависимостью от настроения значимого другого, что быстро истощает социальные ресурсы.

Выводы. Выдвинутая гипотеза о том, что чем выше такие типы акцентуаций как застревающий, педатичный, гипертимный, тревожный, циклотимичный, эмотивный и дистимный, а также чем ниже возбудимый и демонстративный, тем ниже стрессоустойчивость подростков, подтвердилась частично. Между дистимичным, демонстративным типами и стрессоустойчивостью не были выявлены значимые взаимосвязи.

Исследование взаимосвязи акцентуаций характера и стрессоустойчивости у подростков имеет важное научно-практическое значение, поскольку позволяет выявить индивидуально-типологические уязвимости к стрессу в критический период возрастного развития, когда формируются механизмы совладающего поведения, отношения к окружающей реальности и т.п. Понимание данной связи создает основу для разработки дифференцированных психопрофилактических и коррекционных программ, направленных на повышение адаптационных ресурсов подростков с учетом их личностного профиля, представленным акцентуациями характера. Перспективы дальнейших исследований в области рассматриваемой

проблематики связаны с изучением динамики стрессоустойчивости в зависимости от выраженности акцентуаций, выявлением факторов, смягчающих негативное влияние дезадаптивных черт характера, а также с разработкой и валидизацией специализированных психологических интервенций для различных типов акцентуированных личностей в подростковой среде.

Литература:

1. Бодров, В.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора / В.А. Бодров, А.А. Обознов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 32-40
2. Верхозина, Е.А. Сущность понятий «стресс», «стрессоустойчивость» в научной литературе / Е.А. Верхозина // Современные концепции развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (Екатеринбург). – 2017. – № 28. – С. 171-176
3. Водопьянова, Н.Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека / Н.Е. Водопьянова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2011. – № 2. – С. 38-50
4. Газиева, М.В. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости / М.В. Газиева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3(70). – С. 348-350
5. Дубчак, Г.М. Акцентуации характера в контексте стрессоустойчивости личности / Г.М. Дубчак // Технологии развития интеллекта. – 2016. – № 2. – С. 23-26
6. Киршева, И.В. Психология личности: тесты, опросники, методики / И.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. – Москва: Геликон, 1995. – 236 с.
7. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 304 с.
8. Осин, Е.Н. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте / Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 147-165
9. Романова, М.З. Многомерная модель формирования стрессоустойчивости у подростков и взрослых с различными типами акцентуаций характера с учетом копинг-стратегий семейного контекста и академических нагрузок / М.З. Романова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2025. – № 11А. – С. 61-70
10. Чимаров, С.Ю. Акцентуация характера личности и ее основные виды / С.Ю. Чимаров // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 11-2. – С. 42-44
11. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: учебное пособие / Ю.В. Щербатых. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 256 с.
12. Ecker, A. Temperament and personality: Preliminary evidence of possible relationships with multifactorial stress reactivity in healthy adolescents / A. Ecker, I. Jarvers, R. Jacob [et al.] // Frontiers in Psychology. – 2025. – № 16. – P. 1-26. – URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1613000/full (дата обращения: 10.03.2026)

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
менеджер по персоналу Бирюлина Кристина Сергеевна
Общество с ограниченной ответственностью
«Проектно-изыскательское предприятие «Сиаль» (г. Новокузнецк)

ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СОТРУДИНКОВ УИС

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования волевых качеств и профессионального выгорания у сотрудников уголовно-исполнительной системы. Раскрываются психологические подходы к пониманию волевых качеств и феномена профессионального выгорания. Описаны методы исследования и охарактеризована выборка. Выдвинута гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь волевых качеств и профессионального выгорания у сотрудников уголовно-исполнительной системы, а именно: чем выше волевые качества, тем ниже показатели профессионального выгорания. Для достижения цели исследования применялись теоретический анализ научных источников, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции Пирсона). Представлены результаты диагностики рассматриваемых явлений у сотрудников уголовно-исполнительной системы. Описываются результаты корреляционного анализа показателей волевых качеств с профессиональным выгоранием. У сотрудников с более высоким уровнем самообладания и общей волевой саморегуляции значимо ниже показатели эмоционального истощения и деперсонализации. Выдвинутая гипотеза подтвердилась частично. Результаты исследования могут использоваться психологами учреждений уголовно-исполнительной системы для разработки программ профилактики профессионального выгорания и совершенствования профессионального психологического отбора кандидатов на службу.

Ключевые слова: волевые качества, профессиональное выгорание, сотрудники уголовно-исполнительной системы, профессиональная деятельность, самообладание, эмоциональное истощение, деперсонализация.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of volitional qualities and professional burnout among employees of the penitentiary system. Psychological approaches to understanding volitional qualities and the phenomenon of professional burnout are revealed. The research methods are described and the sample is characterized. It is hypothesized that there is a significant relationship between volitional qualities and professional burnout among employees of the penitentiary system, namely: the higher the volitional qualities, the lower the indicators of professional burnout. To achieve the purpose of the study, theoretical analysis of scientific sources, occupational activity analysis, psychodiagnostic testing, mathematical and statistical data processing (Pearson correlation coefficient) were used. The results of diagnostics of the phenomena under consideration among employees of the penal system are presented. The results of the correlation analysis of indicators of volitional qualities with professional burnout are described. Employees with a higher level of self-control and general volitional self-regulation have significantly lower rates of emotional exhaustion and depersonalization. The hypothesis was partially confirmed. The results of the study can be used by psychologists of institutions of the penitentiary system to develop programs for the prevention of professional burnout and to improve the professional psychological selection of candidates for service.

Key words: strong-willed qualities, professional burnout, employees of the penal system, professional activity, self-control, emotional exhaustion, depersonalization.

Введение. Деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) справедливо признается одним из наиболее напряженных и психологически тяжелых видов труда. Ежедневно они сталкиваются с повышенными эмоциональными и физическими нагрузками, функционируя в условиях перманентного стресса, высокой ответственности и необходимости взаимодействия с асоциальной категорией граждан. Непрерывное воздействие этих негативных факторов создает предпосылки для развития выгорания.

В контексте поиска внутренних ресурсов противодействия стрессу особое значение приобретают волевые качества индивида. Для работника уголовно-исполнительной системы, чья повседневная служебная активность сопряжена с необходимостью преодолевать страх, пресекать противоправные действия и принимать решения в ситуациях неопределенности, хорошо развитая воля выступает профессионально значимым качеством. Осознанная регуляция собственного поведения потенциально может служить барьером, смягчающим воздействие хронического стресса и препятствующим развитие выгорания.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии сложилась богатая традиция исследования воли. Одним из фундаментальных вкладов в эту область стало определение, предложенное С.Л. Рубинштейном. Он определял волевые качества как устойчивые психические образования, выражающие способность индивида к сознательной саморегуляции деятельности, направленной на достижение сознательно поставленной цели, вопреки препятствиям [12]. В свою очередь, В.И. Селиванов рассматривал волю как форму психической регуляции, обеспечивающую мобилизацию всех ресурсов личности для достижения значимой, но труднодостижимой цели. Он акцентировал внимание на функции воли по управлению другими психическими процессами, что позволяет субъекту сохранять направленность деятельности в условиях конфликта мотивов, усталости или негативных эмоций [13].

Принципиальный вклад в развитие проблематики внес Л.С. Выготский, предложивший рассматривать генезис волевого поведения через овладение собственными психическими процессами при помощи знаков-средств, где ключевым механизмом становится произвольность [5]. В рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьев показал, что воля формируется в процессе освоения человеком структурой собственной деятельности при несовпадении мотива и цели. Преодоление этого расхождения, необходимость выполнения непривлекательных, но значимых с точки зрения отдаленного мотива действий, и представляет собой, по его мнению, суть волевого процесса [10].

Значительный вклад в операционализацию понятия воли внесла концепция сознательной саморегуляции деятельности О.А. Конопкина и Б.Ф. Ломова. В этой парадигме воля рассматривается не как изолированная сила, а как функциональная система, обеспечивающая устойчивое достижение сознательно принятых целей при наличии помех и отвлекающих факторов. Авторы выделили структурные компоненты системы саморегуляции: принимаемая субъектом цель деятельности, модель значимых условий, программа исполнительских действий, система критериев успешности, контроль, оценка результатов и его коррекция [9]. Заслуживает внимания подход В.А. Иванникова, предложившего трактовать волевую регуляцию не как проявление особой «силы», а как совокупность специальных действий, которые человек совершает, чтобы усилить побуждение к нужному, но недостаточно мотивированному деянию [7].

В зарубежной психологии наиболее влиятельной является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Согласно этой теории, наиболее эффективная и энергетически не затратная саморегуляция происходит тогда, когда внешние требования и нормы становятся личностно принятыми и интегрированными в «Я» человека [1]. Другой ключевой фигурой является Ю. Куль, разработавший теорию контроля действия. Он выделил два режима саморегуляции: ориентацию на действие (способность быстро инициировать намерения, защищать их от помех и деструктивных эмоций) и ориентацию на состояние (пассивность, застревание на переживаниях) [10]. В свою очередь, Р. Баумайстер возродил представление о «силе воли» в рамках модели ограниченного ресурса самоконтроля: каждый волевой акт расходует психический ресурс, временно снижая способность к последующему самоконтролю [2].

Феномен профессионального выгорания был введен в научный оборот американским психиатром Г. Фрейденбергером в 1974 году. Он охарактеризовал его как «состояние изнурения и истощения, возникающее вследствие чрезмерных требований к собственным силам и ресурсам, сопровождаемое снижением мотивации, продуктивности и ухудшением физического и психоэмоционального самочувствия» [4]. Практически одновременно с ним социальный психолог К. Маслач, впоследствии ставшая ведущим исследователей этой проблемы, эмпирически описала аналогичные симптомы у работников помогающих профессий. Согласно ее модели, профессиональное выгорание представляет собой психологический синдром, развивающийся как продолжительная ответная реакция на постоянный эмоциональный и межличностный стресс в рабочей среде [11].

Отечественные исследователи, среди которых особое место занимает В.В. Бойко, несколько трансформировали западные подходы, сместив акцент с исключительно внешних рабочих стрессоров на влияние личностных особенностей и неэффективных стратегий. Он предложил динамическую модель, включающую фазы напряжения, резистенции и истощения, и определил выгорание как выработанный личностью защитный механизм, выражающийся в полном или частичном подавлении эмоциональных реакций на определенные психотравмирующие воздействия [3].

Эмпирические исследования демонстрируют сложный характер взаимосвязей между изучаемыми переменными. В работе Е.В. Дворцовой и Ю.А. Лабецкой обнаружена отрицательная корреляция между эмоционально-волевым контролем и симптомами выгорания у сотрудников частных охранных предприятий [6]. Схожие данные получила В.А. Семакина, установившая, что у медицинских работников с хорошо развитой волевой саморегуляцией все три компонента синдрома выгорания выражены слабее, причем наиболее сильная связь отмечается между самообладанием и эмоциональным истощением [14].

Особую ценность представляет работа Е.А. Никитиной, которая обнаружила нелинейную зависимость: чрезмерно жесткий, ригидный волевой контроль, сочетающийся с подавлением любых спонтанных эмоций и перфекционизмом, может выступать не ресурсом, а фактором риска, способствующим эмоциональному истощению [11]. Это указывает на то, что эффективной является не максимальная, а оптимальная, гибкая волевая регуляция, допускающая возможность психологической разгрузки и не истощающая внутренние резервы личности.

Объектом нашего научного исследования стала профессиональная деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы. Предметом выступили волевые качества и профессиональное выгорание у сотрудников уголовно-исполнительной системы. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существует значимая взаимосвязь волевых качеств и профессионального выгорания у сотрудников уголовно-исполнительной системы, а именно: чем выше волевые качества, тем ниже показатели профессионального выгорания.

Исследование проводилось на базе Федерального казенного учреждения «Следственный изолятор № 2 Главного управления Федеральной службы исполнения наказаний по Кемеровской области – Кузбассу», г. Новокузнецк. Для реализации поставленных задач применялись: теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка эмпирических данных с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Использовались следующие методики: «Опросник волевого самоконтроля»

(А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман); «Методика определения силы воли» (Р.С. Немов, адаптация Я.М. Маркина); «Опросник профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьянова); «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко).

Исследование волевой сферы продемонстрировало, что у подавляющей половины обследованных (52%) наблюдается высокий показатель общего индекса волевой саморегуляции, что говорит о развитой способности осознанно контролировать свои действия и поведение в условиях стресса. Остальные 48% респондентов показали средний уровень развития данного качества. По шкале настойчивости, измеряющей умение преодолевать трудности ради завершения начатого, результаты распределились следующим образом: высоким уровнем обладают 28% сотрудников, средним 56%, и лишь 16% низким. Наиболее показательным для целей нашего исследования стало распределение по шкале самообладания, характеризующей уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и способность сохранять внутреннее спокойствие в стрессовых ситуациях. Высокое самообладание диагностировано лишь у 28% сотрудников, средний у 36%, низкий также у 36%. Соответственно, значительная часть персонала испытывает затруднения в управлении эмоциональными проявлениями. Интегральная оценка силы воли по методике Р.С. Немова показала, что 32% сотрудников обладают очень твердой волей, 56% достаточно твердой, 12% приближаются к «идеальной воле», при этом лиц со слабой волей в выборке не выявлено.

Диагностика профессионального выгорания показала, что 24% сотрудников испытывают сильное эмоциональное истощение, у 60% оно выражено умеренно, а у 16% слабо. По шкале деперсонализации высокий уровень зафиксирован у пятой части респондентов (20%), средний у 48%, низкий у трети (32%). Уровень редукции профессиональных достижений оказался низким у 36% работников, у 40% средним и у 24% высоким. Согласно методике В.В. Бойко, фаза напряжения у 60% персонала находится в процессе становления, у 12% она уже сформирована и отсутствует у 28%. Фаза резистенции развивается у 44% сотрудников, у 56% не наблюдается вовсе, случаев полностью сформировавшейся резистенции не обнаружено. Наиболее тяжелая стадия, истощение, находится в активной фазе развития у 24% сотрудников, у 76% она отсутствует, полностью сформировавшегося не выявлено. Полученные данные свидетельствуют о наличии ярко выраженных признаков профессионального выгорания на начальных этапах, однако до критической, наиболее разрушительной степени дело пока не дошло.

Далее был проведен корреляционный анализ взаимосвязи волевых качеств и профессионального выгорания с применением коэффициента корреляции Пирсона. Так, общий индекс волевой саморегуляции имеет значимые обратные связи с эмоциональным истощением ($p \leq 0,01$) и деперсонализацией ($p \leq 0,01$). Иными словами, испытуемые с развитой способностью к сознательной регуляции собственного поведения и деятельности реже сталкиваются с чувством опустошенности, усталостью и формированием циничного отношения. Кроме того, волевая саморегуляция отрицательно коррелирует с такими фазами развития выгорания по методике В. В. Бойко, как «напряжение» ($p \leq 0,01$) и «истощение» ($p \leq 0,05$). Это показывает, что высокий уровень волевого самоконтроля не только препятствует зарождению стрессовых переживаний, связанных с психотравмирующими обстоятельствами, но и предотвращает переход выгорания в самую тяжелую, деструктивную стадию. Следует отметить, что шкала «редукция профессиональных достижений» в опроснике К. Маслач измеряется в обратной направленности. Поэтому выявленная положительная связь между общим индексом волевой саморегуляции и данной шкалой ($p \leq 0,05$) интерпретируется как благоприятный факт: чем выше волевой самоконтроль сотрудника, тем в меньшей степени у него выражена редукция достижений, то есть тем лучше он сохраняет адекватную профессиональную самооценку.

Выраженные корреляции выявлены между самообладанием и компонентами профессионального выгорания. Наблюдается отрицательная корреляция данного качества с эмоциональным истощением ($p \leq 0,05$) и деперсонализацией ($p \leq 0,05$). Наибольшее влияние самообладание оказывает на снижение уровня напряжения в работе ($p \leq 0,01$). Это позволяет утверждать следующее: умение сдерживать импульсивные реакции и сохранять спокойствие при взаимодействии с агрессивным или манипулирующим контингентом выступает ключевым ресурсом, блокирующим запуск механизмов выгорания на ранних этапах. Помимо этого, самообладание положительно коррелирует с редукцией профессиональных достижений ($p \leq 0,001$). Учитывая обратный характер данной шкалы, такой результат указывает на то, что сотрудники, способные контролировать свои эмоции, демонстрируют более высокий уровень профессиональной самоэффективности и удовлетворенности деятельностью.

Особого внимания заслуживает характер взаимосвязи между настойчивостью и профессиональным выгоранием. Выявлено, что настойчивость отрицательно коррелирует с эмоциональным истощением ($p \leq 0,05$) и фазой «напряжение» ($p \leq 0,05$). В то же время значимых связей данного показателя с деперсонализацией, а также с более поздними стадиями выгорания обнаружено не было. Полученные данные позволяют предположить, что настойчивость в основном оберегает сотрудника от начальных проявлений выгорания, тогда как на этапах формирования цинизма, эмоциональной отстраненности и редукции профессиональных обязанностей ее протективная роль снижается.

Интегральная оценка силы воли по методике Р.С. Немова также обнаружила ожидаемые корреляции. Данный показатель отрицательно связан с эмоциональным истощением ($p \leq 0,05$), деперсонализацией ($p \leq 0,01$) и фазой «истощение» ($p \leq 0,05$). Положительная корреляция силы воли с редукцией профессиональных достижений ($p \leq 0,05$) с учетом обратного смысла этой шкалы подтверждает, что общий волевой потенциал личности способствует поддержанию чувства собственной эффективности и продуктивности даже при длительном профессиональном стрессе. Примечательно, что фаза «резистенции» не продемонстрировала значимых корреляций ни с одним из исследованных волевых параметров. Вероятно, это связано с тем, что данная фаза отражает процессы эмоциональной экономии и редукции профессиональных обязанностей, которые могут активироваться независимо от уровня волевой регуляции под влиянием организационных факторов и накопленной усталости.

Выводы. Первоначальная гипотеза исследования о существовании значимой взаимосвязи между волевыми качествами и профессиональным выгоранием у сотрудников УИС, а именно о том, что чем выше волевые качества, тем ниже показатели профессионального выгорания, нашла частичное подтверждение. Наиболее последовательную защитную функцию выполняет самообладание, тогда как влияние настойчивости и общего волевого самоконтроля проявляется преимущественно на начальных этапах формирования синдрома. Полученные результаты свидетельствуют о сложном, нелинейном характере взаимодействия изучаемых феноменов и указывают на то, что эффективным ресурсом противодействия выгоранию является не максимальный, а оптимальный, гибкий уровень волевой регуляции.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных данных при разработке программ профилактики и коррекции профессионального выгорания, ориентированных на целенаправленное развитие самообладания и гибкой саморегуляции, а также при совершенствовании процедур профессионального отбора кандидатов на службу в учреждения УИС. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются изучение влияния стажа службы на динамику выгорания, анализ организационных детерминант его возникновения, а также разработка и апробация тренинговых программ, направленных на формирование оптимального стиля волевой регуляции у сотрудников

УИС.

Дополнительно, на основе собранных данных были разработаны практические рекомендации по оптимизации психологического сопровождения сотрудников и профилактике профессионального выгорания.

Литература:

1. Баумайстер, Р. Сила воли. Возьми свою жизнь под контроль / Р. Баумайстер, Д. Тирни; пер. с анг. С. Богданова. – Москва: Эксмо, 2025. – 352 с. – ISBN 978-5-04-171926-5

2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – Москва: Филинъ, 1996. – 472 с. – URL: https://gigabaza.ru/doc/147901-pall.html (дата обращения: 03.04.2026)

3. Выготский, Л.С. Воля и ее развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – С. 454-465. – URL: http://elib.old.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v6tt_t2_1982/go,4;fs,0/ (дата обращения: 03.04.2026)

4. Дворцова, Е.В. Взаимосвязь эмоционально-волевых профессионально важных качеств с эмоциональным выгоранием у сотрудников ЧОП / Е.В. Дворцова, Ю.А. Лабецкая // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 361-363. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalno-volevyh-professionalnovazhnyh-kachestv-s-emotsionalnym-vygoraniem-u-sotrudnikov-chop (дата обращения: 14.04.2026)

5. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие / В.А. Иванников. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 208 с. – ISBN 5-469-01400-2. – URL: https://djvu.online/file/Usv5bhb0qG0C7 (дата обращения: 09.04.2026)

6. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 700 с. – ISBN 978-5-4237-0032-4. – URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01004924991 (дата обращения: 12.04.2026)

7. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2019. – № 1. – С. 5-18. – URL: https://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/951/951005.htm (дата обращения: 22.04.2026)

8. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – Москва: Смысл, 2001. – 511 с. – ISBN 5-89357-015-4. – URL: https://djvu.online/file/2QCZGba9MmNYa (дата обращения: 18.04.2026)

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 713 с. – ISBN 578-5-4461-1063-6. – URL: https://archive.org/details/4-.-2019/mode/2up (дата обращения: 12.04.2026)

10. Селиванов, В.И. Избранные психологические произведения (Воля, ее развитие и воспитание) / В.И. Селиванов. – Рязань: РГПИ, 1992. – 574 с. – ISBN 5-88006-001-2. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001675790 (дата обращения: 05.04.2026)

11. Семакина, В.А. Взаимосвязь волевой регуляции и эмоционального выгорания среди сотрудников медицинского персонала: автореф. вып. квалификац. работы / В.А. Семакина. – Москва: МГППУ, 2022. – 5 с. – URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=477777 (дата обращения: 30.04.2026)

12. Трухан, Е.А. Концепция выгорания К. Маслак: синдром и процесс / Е.А. Трухан // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2024. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-vygoraniya-k-maslak-sindrom-i-protsess (дата обращения: 16.04.2026)

13. Siegrist, J. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions / J. Siegrist // Journal of Occupational Health Psychology. – 1996. – Vol. 1. – № 1. – P. 27-41. – URL: https://wellesu.com/10.1037/1076-8998.1.1.27 (дата обращения: 07.04.2026)

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
менеджер по персоналу Курчатова Анастасия Андреевна
Компания «Royal Oil» (г. Междуреченск)

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ТРЕВОЖНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования стрессоустойчивости как детерминанты тревожности у сотрудников отделения психолого-педагогической помощи. Раскрываются психологические подходы к пониманию стрессоустойчивости и тревожности в отечественной и зарубежной науке. Описаны методы исследования и охарактеризована выборка. Выдвинута гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь между стрессоустойчивостью и тревожностью, а именно: чем ниже стрессоустойчивость, тем выше тревожность. Для достижения цели применялись теоретический анализ научных источников, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (корреляционный анализ Пирсона). Представлены результаты диагностики стрессоустойчивости и тревожности у сотрудников. Описываются результаты корреляционного анализа, подтвердившего наличие значимых связей между показателями стрессоустойчивости и тревожности. Выдвинутая гипотеза подтвердилась частично. Результаты исследования могут быть использованы психологами и специалистами по работе с персоналом в учреждениях социальной сферы для разработки программ профилактики тревожности и повышения стрессоустойчивости сотрудников.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, тревожность, сотрудники отделения психолого-педагогической помощи, профессиональная деятельность, корреляционный анализ, детерминанта.

Annotation. This article presents the results of an empirical study of stress resistance as a determinant of anxiety among employees of the psychological and pedagogical assistance department. Psychological approaches to understanding stress resistance and anxiety in domestic and foreign science are revealed. Research methods are described and the sample is characterized. It is hypothesized that there is a significant relationship between stress resistance and anxiety among employees of the psychological and pedagogical assistance department, namely: the lower the stress resistance, the higher the anxiety. To achieve the research goal, theoretical analysis of scientific sources, professiographic analysis of activity, psychodiagnostic testing, and mathematical and statistical data processing (Pearson correlation analysis) were used. The results of diagnostics of stress resistance and anxiety among employees are presented. The results of correlation analysis, which confirmed the presence of significant relationships between stress

resistance and anxiety indicators, are described. The hypothesis was partially confirmed. The results of the study can be used by psychologists and personnel specialists in social institutions to develop programs for the prevention of anxiety and increasing stress resistance of employees.

Key words: stress resistance, anxiety, employees of the psychological and pedagogical assistance department, professional activity, correlation analysis, determinant.

Введение. В современном мире, характеризующемся ускоренным темпом жизни, информационной перегрузкой и высокой интенсивностью межличностных контактов, проблема психологического благополучия специалистов помогающих профессий приобретает особую значимость. Сотрудники отделений психолого-педагогической помощи ежедневно сталкиваются с тяжелыми жизненными ситуациями клиентов, эмоциональным напряжением, необходимостью быстрого принятия решений и высокой ответственностью за результат. Указанные факторы профессиональной среды выступают мощными стрессорами, способными провоцировать рост тревожности и снижение эффективности деятельности [3; 9].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления детерминант тревожности у данной категории работников, среди которых ключевое место занимает стрессоустойчивость. Понимание механизмов взаимосвязи стрессоустойчивости и тревожности позволит разработать эффективные программы психологической поддержки, направленные на сохранение профессионального здоровья и качества оказываемой помощи [5; 10]. Особую важность эта проблема приобретает в свете возрастающих требований к эффективности работы социальных учреждений и необходимости профилактики профессионального выгорания среди специалистов помогающих профессий.

Объект исследования – профессиональная деятельность сотрудников отделения психолого-педагогической помощи. Предмет исследования – стрессоустойчивость как детерминанта тревожности у сотрудников отделения психолого-педагогической помощи. Цель работы – исследование стрессоустойчивости как детерминанты тревожности у сотрудников отделения психолого-педагогической помощи. Гипотеза исследования: существует значимая взаимосвязь между стрессоустойчивостью и тревожностью у сотрудников отделения психолого-педагогической помощи, а именно: чем ниже стрессоустойчивость, тем выше тревожность.

Изложение основного материала статьи. Психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников отделения психолого-педагогической помощи:

Профессиональная деятельность сотрудников отделения психолого-педагогической помощи относится к типу «человек – человек» и предполагает высокую эмоциональную насыщенность. Данный тип профессий, согласно классификации Е.А. Климова, требует от специалиста развитых коммуникативных способностей, эмпатии, эмоциональной устойчивости и умения выстраивать конструктивные межличностные отношения в сложных, зачастую конфликтных ситуациях.

Предметом труда выступает психолого-педагогическое сопровождение детей, подростков и семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. К основным профессиональным действиям относятся: психологическая диагностика, индивидуальное и групповое консультирование, коррекционно-развивающая работа, психопрофилактика, психологическое просвещение, а также участие в межведомственном взаимодействии с образовательными, медицинскими и социальными учреждениями [5; 11; 15].

Условия труда сотрудников отделения психолого-педагогической помощи характеризуются высокой степенью проблемности, необходимостью творческого подхода к каждой уникальной ситуации, постоянной эмоциональной включенностью, а также высокой ответственностью за результаты своей работы. Специалисты данной сферы часто работают с клиентами, находящимися в кризисном или посттравматическом состоянии, что предъявляет повышенные требования к их стрессоустойчивости и способности к саморегуляции [9; 13; 19]. Профессиографический анализ позволяет выделить стрессоустойчивость в качестве одного из ключевых профессионально важных качеств сотрудников данной сферы.

Теоретические подходы к пониманию стрессоустойчивости в научной литературе:

В научной литературе стрессоустойчивость понимается как сложное, многомерное и интегративное свойство личности, обеспечивающее успешное противостояние стрессовым воздействиям. Различные авторы предлагают свои определения, акцентируя внимание на разных аспектах этого феномена.

Б.Х. Варданян рассматривает стрессоустойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности [2]. С.В. Субботин пишет, что стрессоустойчивость – это комплексная индивидуальная психологическая особенность, обеспечивающая биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы [20]. П.Б. Зильберман понимает стрессоустойчивость как интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов [12]. По определению Н.Е. Водопьяновой, стрессоустойчивость – это системная динамическая характеристика, определяющая способность человека противостоять стрессорному воздействию или совладать со многими стрессогенными ситуациями, активно преобразовывая их или приспосабливаясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности [5]. В настоящем исследовании мы придерживаемся именно этого определения, как наиболее полно отражающего суть изучаемого явления.

Основные подходы к исследованию тревожности в научной психологии:

Тревожность в психологии рассматривается как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги. Л.И. Божович в своем исследовании рассматривает тревожность как интенсивную болезнь или предвидение болезни, которая когда-то была у человека [3]. Согласно позиции А.М. Прихожан, понятие тревожности следует рассматривать как некий эмоциональный дискомфорт, причиной которого является опасность, ожидание неблагополучного исхода событий [17].

По мнению Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, следует различать ситуативную тревожность и личностную тревожность [18; 21]. Данное различение стало методологически важным для многих эмпирических исследований, включая наше. Л.С. Выготский считал, что тревожность – это длительное, глубокое эмоциональное переживание, которое связано с жизненно важными потребностями и стремлениями индивида [1]. В нашей работе мы опираемся на подход Л.С. Выготского, рассматривая тревожность как значимое эмоциональное состояние, влияющее на профессиональную деятельность и требующее своевременной диагностики и коррекции.

Стрессоустойчивость как детерминанта тревожности у сотрудников отделения психолого-педагогической помощи:

Взаимосвязь стрессоустойчивости и тревожности является предметом изучения ряда исследователей. Анализ научной литературы показывает, что данные феномены тесно связаны между собой, причем стрессоустойчивость может выступать в качестве детерминанты, влияющей на уровень тревожности. Исследования Я.М. Бражниковой [4], К.И. Шаховой [23], Д.Е. Ральяновой и Н.А. Галюк [16] показывают, что существует значимая обратная связь между стрессоустойчивостью и тревожностью у специалистов социономических профессий. Чем выше тревожность, тем ниже стрессоустойчивость, и

наоборот. Таким образом, стрессоустойчивость выступает важной детерминантой, влияющей на уровень тревожности у сотрудников помогающих профессий, включая сотрудников отделений психолого-педагогической помощи.

Организация и методы исследования:

Эмпирическое исследование проводилось на базе муниципального казенного учреждения «Центр социальной помощи семье и детям» г. Междуреченска. Исследование осуществлялось в несколько этапов: организационный, эмпирический, этап обработки данных и интерпретационный.

Выборку составили 30 сотрудников – женщины в возрасте от 25 до 45 лет, занимающие должности социальных педагогов (30%), психологов (30%), воспитателей (40%) и музыкальных работников (10%). Все сотрудники имеют стаж работы в данной сфере от 3 до 20 лет. Выборка является репрезентативной и адекватной цели и задачам исследования.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие психодиагностические методики: Тест на самооценку стрессоустойчивости личности (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова) [4], Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности (И.А. Усатов) [20], Методика оценки тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) [18]. Математико-статистическая обработка данных включала расчет средних арифметических значений, процентного распределения, а также коэффициента корреляции Пирсона. Критические значения коэффициента Пирсона составили $r = 0,36$ при $p \leq 0,05$ и $r = 0,46$ при $p \leq 0,01$.

Результаты диагностики стрессоустойчивости у сотрудников отделения психолого-педагогической помощи:

Результаты диагностики стрессоустойчивости по методике Киршевой-Рябчиковой показали, что 70% сотрудников (21 человек) имеют высокий уровень стрессоустойчивости, 23,33% (7 человек) – низкий, 6,67% (2 человека) – средний. Это указывает на хорошую способность большинства сотрудников справляться со стрессовыми ситуациями в повседневной жизни. Однако по методике Усатова, измеряющей стрессоустойчивость личности в профессиональной деятельности, были получены иные результаты: низкий уровень выявлен у 76,67% сотрудников (23 человека), высокий – у 13,33% (4 человека), средний – у 10% (3 человека) [20]. Расхождение результатов двух методик связано с тем, что тест Киршевой-Рябчиковой оценивает общую личностную стрессоустойчивость, в то время как тест Усатова измеряет ситуативную стрессоустойчивость, то есть способность справляться со стрессовыми ситуациями в конкретной профессиональной деятельности. Общая личностная стрессоустойчивость сотрудников может быть высокой, но в реальных рабочих ситуациях их адаптационные возможности существенно снижаются.

Результаты диагностики тревожности у сотрудников отделения психолого-педагогической помощи:

Диагностика тревожности по методике Спилбергера-Ханина выявила высокий уровень ситуативной тревожности у сотрудников отделения психолого-педагогической помощи. Среднее арифметическое значение по шкале ситуативной тревожности составило 57 баллов (при норме до 30 баллов – низкий уровень, 31-44 – умеренный, 45 и более – высокий). Это указывает на то, что сотрудники испытывают значительный уровень тревоги в определенных стрессовых рабочих ситуациях [18; 21]. Показатель среднего арифметического по шкале личностной тревожности составил 29 баллов, что соответствует низкому уровню. Это говорит об отсутствии хронической предрасположенности к тревоге. Высокая ситуативная тревожность при низкой личностной тревожности представляет собой специфический паттерн: сотрудники не являются хронически тревожными личностями, однако конкретные рабочие ситуации провоцируют у них выраженные тревожные реакции.

Корреляционный анализ взаимосвязи стрессоустойчивости и тревожности:

Для выявления взаимосвязи между стрессоустойчивостью и тревожностью был проведен корреляционный анализ с вычислением коэффициента корреляции Пирсона. В результате были выявлены следующие статистически значимые связи. Шкала «Уровень стрессоустойчивости» по методике Киршевой-Рябчикова имеет положительную взаимосвязь со «Шкалой ситуативной тревожности» по методике Спилбергера-Ханина ($r = 0,36$ при $p \leq 0,05$). Учитывая направление шкал (чем ниже стрессоустойчивость, тем выше балл по тесту), данная положительная корреляция означает: чем ниже стрессоустойчивость, тем выше ситуативная тревожность. Также обнаружены положительные статистически значимые связи между уровнем стрессоустойчивости и личностной тревожностью ($r = 0,42$ при $p \leq 0,05$ и $r = 0,39$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, снижение стрессоустойчивости сопровождается ростом как ситуативной, так и личностной тревожности. Полученные результаты согласуются с исследованиями других авторов [4; 16; 23]. Выдвинутая гипотеза о существовании значимой взаимосвязи между стрессоустойчивостью и тревожностью подтвердилась частично.

Выводы. Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

У сотрудников отделения психолого-педагогической помощи наблюдается несоответствие между общей личностной стрессоустойчивостью и ситуативной профессиональной стрессоустойчивостью. Это указывает на то, что реальные рабочие стрессоры значительно снижают адаптационные возможности специалистов, которые в обычных жизненных ситуациях демонстрируют высокую стрессоустойчивость [4; 20].

Уровень ситуативной тревожности у сотрудников отделения психолого-педагогической помощи является высоким, что свидетельствует о выраженном эмоциональном дистрессе в процессе профессиональной деятельности. Личностная тревожность находится на низком уровне [18; 21].

Корреляционный анализ подтвердил существование значимой обратной взаимосвязи между стрессоустойчивостью и тревожностью: чем ниже стрессоустойчивость, тем выше как ситуативная, так и личностная тревожность. Гипотеза исследования подтвердилась частично [4].

Полученные результаты могут быть использованы психологами и специалистами по работе с персоналом в учреждениях социальной сферы при разработке программ профилактики тревожности, повышения стрессоустойчивости и предупреждения профессионального выгорания [5; 22]. Рекомендуется внедрение тренингов саморегуляции, формирование навыков тайм-менеджмента, создание поддерживающей рабочей среды, организация супервизий и групповых встреч для эмоциональной разгрузки [16; 23].

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением влияния стрессоустойчивости и тревожности на эффективность профессиональной деятельности, а также с разработкой и апробацией коррекционных программ для сотрудников отделений психолого-педагогической помощи.

Литература:

1. Баталова, Л.О. Психокоррекция тревожности студентов с чертами пограничного расстройства личности средствами БОС-тренинга: выпускная квалификационная работа / Л.О. Баталова. – Белгород, 2017. – 89 с.

2. Бодалева, А.А. Основы социально-психологической теории / А.А. Бодалева, А.Н. Сухова. – Москва: Международная педагогическая академия, 2005. – 421 с.

3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.

4. Бражникова, Я.М. Взаимосвязь тревожности и стрессоустойчивости у сотрудников полиции / Я.М. Бражникова // Научно-издательский центр Аспект. – 2019. – № 3. – С. 71-76

5. Инфоурок: схема профессиональной деятельности педагог-психолог. – 2024. – URL: https://infourok.ru/shema-opisaniya-professionalnoj-deyatelnosti-e-a-klimov-pedagog-psiholog-6363572.html (дата обращения: 10.04.2026)
6. Кондратенко, Т.С. Корреляции личностной тревожности как привычной психотравмы у взрослых детей алкоголиков: магистерская диссертация / Т.С. Кондратенко. – Тольятти, 2021. – 106 с.
7. Крейг, Г. Психология развития / Г. Крейг, Д. Бокум. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 940 с.
8. Кривуля, Ю.С. Взаимосвязь стрессоустойчивости и личностных характеристик педагогов в профессиональной деятельности: магистерская диссертация / Ю.С. Кривуля. – Тольятти, 2020. – 74 с.
9. Лугановский, В.А. Психология профессиональной деятельности: учебно-методическое пособие / В.А. Лугановский, М.Н. Кох. – Краснодар: КубГАУ, 2015. – 101 с.
10. Мильман, В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман; сост. Ю.Л. Ханин // Стресс и тревога в спорте: международный сборник научных статей. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – С. 24-46
11. Мультиурок: цели и задачи деятельности психолога-педагога. – Калуга, 2024. – URL: https://multiurok.ru/files/tseli-i-zadachi-deiatelnosti-pedagoga-psikhologa.html (дата обращения: 10.04.2026)
12. Папидопулу, М. Современные проблемы лечения в психотерапевтической практике / М. Папидопулу. – Санкт-Петербург, 2009. – С. 49-51
13. Положение о психолого-педагогической службе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 63»: принято педагогическим советом от 30.08.2023 № 1: утверждено приказом от 31.08.2023. – URL: https://school63krsk.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Polozhenie_o_Sluzhbe_PPS.pdf (дата обращения: 10.04.2026)
14. Психологическая газета: понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов. – 2022. – URL: https://psy.su/feed/9316/ (дата обращения: 10.04.2026)
15. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 года. – URL: https://sh-suzhinskaya-r81.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Profstandart_Pedagog_psiholog.pdf (дата обращения: 10.04.2026)
16. Ральянова, Д.Е. Взаимосвязь тревожности и стрессоустойчивости у сотрудников правоохранительных органов / Д.Е. Ральянова, Н.А. Галюк // Наука и социум. – 2019. – № 2. – С. 71-76
17. Реестр профессиональных стандартов. – Москва, 2024. – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/ (дата обращения: 10.04.2026)
18. Романенко, О.Н. Классические представления о тревожности / О.Н. Романенко // Форум молодых ученых. – 2019. – № 3. – С. 690-697
19. Румянцев, С.Ю. Из опыта работы региональной пилотной площадки по применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: сборник материалов / С.Ю. Румянцев. – Кострома, 2020. – 102 с. – URL: https://www.eduportal44.ru/koiro/enpj/DocLib11/СБ_Из%20опыта%20работы_Педагог-психолог.pdf (дата обращения: 10.04.2026)
20. Степанов, С.С. Беспокойство – его причины и следствия / С.С. Степанов. – URL: https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200400802 (дата обращения: 10.04.2026)
21. Трусова, Н.В. Психологическая служба образования: история развития и становления / Н.В. Трусова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2014. – № 2. – С. 78-80
22. Чернова, А.Д. Изучение понятия «стрессоустойчивость» / А.Д. Чернова // Молодой ученый. – 2020. – № 34(324). – С. 125-127. – URL: https://moluch.ru/archive/324/73195/ (дата обращения: 10.04.2026)
23. Шахова, К.И. Взаимосвязь тревожности и стрессоустойчивости у юристов на стадии адепта / К.И. Шахова // Наука через призму времени. – 2023. – № 6(75). – С. 124-127
24. B17.ru: понятие тревожности в отечественной и зарубежной науке. – Москва, 2023. – URL: https://www.b17.ru/article/450797/ (дата обращения: 10.04.2026)
25. Kopilkaurokov.ru: создание комфортной психолого-педагогической среды, обеспечивающей психическое здоровье учащихся и педагогов. – Спасское, 2020. – URL: https://kopilkaurokov.ru/psihologu/prochee/doklad-sozdaniie-komfortnoi-psikhologho-piedaghoghichieskoi-sriedy-obiespiechivaiushchiei-psikhichieskoie-zdorov-ie-uchashchikhsia-i-piedaghoghov (дата обращения: 10.04.2026)

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
психолог Мыльцева Алена Дмитриевна
Детский учебно-коррекционный развивающий центр Clever kids (г. Новокузнецк)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И САМООЦЕНКИ У СОТРУДНИКОВ МВД С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Аннотация. В настоящее время сохраняет высокую значимость изучение эмоционально-волевых качеств и самооценки сотрудников МВД. Данные явления формируют основу для успешного выполнения служебных обязанностей. В ситуациях, где необходимо проявлять высокий самоконтроль для осуществления оперативной реакции и принятия решений – это особенно важно. Длительное выполнение служебных обязанностей непременно сказывается на психическом состоянии сотрудников правоохранительных органов. Постоянное взаимодействие с различными категориями людей, высокие требования к дисциплине и срокам выполнения задач, а также риск для здоровья во время работы могут приводить к росту стресса и нарушению адекватности самооценки, оценивания результатов своей деятельности, что приводит к снижению эффективности правоохранительного труда. Исследование эмоционально-волевых профессионально важных качеств и самооценки сотрудников МВД с разным стажем работы важно для определения особенностей рассматриваемых явлений и их учета при составлении коррекционно-развивающих, профилактирующих мероприятий в служебной деятельности. В статье представлены результаты сравнительного анализа эмоционально-волевых профессионально важных качеств и самооценки у сотрудников МВД с разным стажем работы. Раскрываются определения понятий эмоционально-волевых профессионально важных качеств и самооценки. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается сравнительный анализ эмоционально-

волевых профессионально важных качеств и самооценки у сотрудников МВД с разным стажем работы с использованием t-критерия Стьюдента.

Ключевые слова эмоционально волевые профессионально важные качества, эмоциональная устойчивость, гибкость, самооценка, сотрудники МВД, правоохранительная деятельность, профессионально важные качества.

Annotation. Currently, studying the emotional-volitional qualities and self-esteem of Ministry of Internal Affairs employees remains highly important. These phenomena form the basis for the successful performance of official duties. This is especially crucial in situations requiring high levels of self-control for rapid response and decision-making. Long-term performance of official duties inevitably impacts the mental state of law enforcement officers. Constant interaction with various categories of people, high demands on discipline and task completion deadlines, as well as health risks during the work can lead to increased stress and a disruption in the adequacy of self-esteem and self-assessment, which leads to a decrease in the effectiveness of law enforcement work. Researching the emotional-volitional professional qualities and self-esteem of Ministry of Internal Affairs employees with varying lengths of service is important for identifying the specific features of these phenomena and taking them into account when developing corrective, developmental, and preventive measures in official activities. This article presents the results of a comparative analysis of the emotional-volitional professional qualities and self-esteem of Ministry of Internal Affairs employees with varying lengths of service. Definitions of the concepts of emotional-volitional professional qualities and self-esteem are provided. The research methods used are described and the sample is characterized. The results of the empirical study are presented, reflecting a comparative analysis of emotional-volitional professional qualities and self-esteem in Ministry of Internal Affairs employees with varying lengths of service using the Student t-test.

Key words: emotional, volitional, professionally important qualities, emotional stability, flexibility, self-esteem, employees of the Ministry of Internal Affairs, law enforcement, professionally important qualities.

Введение. В современных условиях служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел особое значение приобретает изучение их эмоционально-волевых качеств и самооценки. Данные явления формируют основу для успешного выполнения служебных обязанностей, особенно в ситуациях, где необходимо проявлять высокий самоконтроль для осуществления оперативной реакции и принятия решений, корректировки выполняемых трудовых действий, что также подразумевает наличие особых требований к психике субъекта труда: наличия развитой эмоциональной устойчивости и саморегуляции, решительности и настойчивости.

Длительное выполнение служебных обязанностей не может не отражаться на психической деятельности сотрудников правоохранительных органов. Интенсивное взаимодействие со специфичным контингентом, высокие требования к дисциплине, срокам выполнения поставленных задач, а также наличие риска для здоровья во время выполнения трудовых обязанностей может обуславливать как рост эмоционального напряжения, так и снижение адекватного оценивания себя и собственных результатов деятельности, что может снижать эффективность правоохранительной деятельности. Также, немало важно упомянуть, что в научных исследованиях отмечается недостаточная разработанность вопросов специфики эмоционально-волевых профессионально важных качеств и самооценки у сотрудников МВД с разным стажем работы.

Изложение основного материала статьи. Профессионально важные качества – это индивидуальные качества субъекта труда, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность её освоения. Первыми учеными, изучающими профессиональные качества личности, были У. Джеймс, Р. Кеттел, Ч. Мейерс, Г. Мюнстерберг, Ф. Тейлор [2]. В рамках психологии труда, ученые изучали факторы, обуславливающие успешность выполнения профессиональных действий, способствующих повышению производительности трудового процесса в целом. Эмоциональный компонент включает чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление – фактически это общее отношение к деятельности с точки зрения эмоций.

Особый вклад для активного изучения профессионально важных качеств личности принадлежит Е.А. Климову, который выдвигает идеи о важности изучения личности как особенного звена трудового процесса [14]. На основании идей автора, профессионально важные качества личности представляются важным свойством личности, проявляющиеся в эффективности выполнения трудовых функций. Обобщает понимание профессионально-важных качеств личности Н.Ю. Посталюк – это свойства индивида, необходимые для реализации профессиональной деятельности на нормативно-заданном уровне, взаимосвязанные с основным результативным параметром труда (качество, количество, надежность) [11].

Исследователем А.К. Марковой выделены определенные сферы личности, отражающие те или иные качества, необходимые для эффективного выполнения труда: мотивационная и эмоционально-волевая. К мотивационной сфере автор относит мотивы, цели, ценности, интересы, потребности, профессиональные притязания человека. Эмоционально-волевая сфера включает в себя эмоции, состояния, умение использовать способы, действия, техники самоконтроля и воздействия на окружающих людей, открытость опыту [9]. В нашем исследовании мы акцентируем внимание на эмоционально-волевых профессионально важных качествах субъекта труда. Как указывает С.А. Кобзарев, выделенный блок эмоционально-волевых качеств для специалистов экстремальных профессий, в числе которых сотрудников правоохранительного труда, является одним из ключевых для успешной реализации боевых задач. Данный блок, по мнению автора, содержит эмоционально-волевую устойчивость и волевую саморегуляцию [10].

Исследовавший эмоциональную устойчивость П. И. Зильберман пришел к выводу, что эмоциональная устойчивость является интегративным свойством личности, характеризующимся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности. Это свойство обеспечивает успешное достижение целей деятельности в сложных эмотивных обстановках [6]. П.К. Анохин также рассматривал эмоциональную устойчивость как интегративное свойство психики, которое позволяет человеку успешно реализовывать необходимую деятельность в трудных ситуациях [3].

В исследованиях Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина самоконтроль рассматривается как личностно-мотивационный ресурс [5]. Самоконтроль с позиции авторов обеспечивает эмоциональную стабильность, выступающей основой для психологического благополучия и удовлетворенности жизнью.

Под эмоциональной гибкостью Е.С. Асмаковец и Л.М. Митина понимают характеристику личности, проявляющуюся в способности легко, быстро, адекватно эмоционально реагировать на различные воздействия внешней среды; способность адекватно внешне предъявлять свои эмоции [1].

В.И. Селиванов определял волевые качества как относительно постоянные психические образования, которые указывают на достигнутый человеком уровень сознательной саморегуляции поведения [3].

Понятие «самооценка» охватывает широкий спектр физических, поведенческих, психологических и социальных аспектов личности, связанных с тем, как человек оценивает себя в данных характеристиках. Исследование самооценки обычно начинается с анализа самосознания личности, которое выступает основой для выделения и понимания самооценки [14]. Зарубежные психологи Р. Бернс и С. Куперсмит рассматривают самооценку как эмоциональный компонент Я-концепции (содержательной структуры самосознания), связанный с отношением к себе или отдельным своим качествам.

Самооценка отражает у индивида чувство самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я» [15].

Отечественная наука в контексте фундаментальных положений теории Л.С. Выготского рассматривает самооценку как компонент самосознания личности в концепции деятельности и общения [13]. В трудах исследователей советского периода Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о самооценки в контексте развития личности [13]. Данные авторы рассматривают самооценку как сложный элемент самосознания, отражающийся на процессе осознания себя, который развивается со временем. Этот процесс включает в себя переход от разрозненных, ситуативных впечатлений к их интеграции в цельное восприятие собственного «я».

И.И. Чеснокова, раскрывает самооценку как обобщенные результаты познания себя и эмоционально ценностного отношения к себе, выделяя общую самооценку как синтез и обобщение отдельных аспектов оценивания индивидом себя, в которой отражается понимание личностью ее сущности [13].

Согласно Ю.И. Мухиной, самооценка – это компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Самооценка является не только оценкой самого себя, собственных достоинств и недостатков, но и оценкой качеств и своего места среди других людей, что, в свою очередь, является одним из важнейших регуляторов поведения личности [12].

В работах С.Р. Пантелеева и В.В. Столина самооценка называется центральным звеном сферы самосознания личности, выполняющим, прежде всего, регуляторные функции в поведении. Самооценка выражает сформировавшееся отношение человека к себе и может оказывать существенное влияние на его поведение [7]. С.Л. Рубинштейн добавляет, что самооценка выражает фундаментальные свойства личности и наряду с другими факторами отражает ее направленность и активность [2]. О.А. Белобрыкиной выделяет общую самооценку как базовое ядро личности, включающее в себя устойчивую совокупность знаний о себе и частные самооценки, формирующиеся на основе выполнения определенных деятельностей личностью [12]. По мнению Р. Азимовой самооценка понимается как действующая динамичная система, определяющая положительную и отрицательную структуру намерений и поступков личности [4].

Объектом нашего научного исследования стала профессиональная деятельность сотрудников МВД. Предметом выступил сравнительный анализ эмоционально-волевых профессионально важных качеств и самооценки у сотрудников МВД с разным стажем работы. Мы выдвинули предположение о том, что у сотрудников МВД с разным стажем работы существуют различия в эмоционально-волевых профессионально важных качествах и самооценке, а именно: у сотрудников с большим стажем выше эмоциональная устойчивость, самоконтроль, гибкость, самообладание, уравновешенность, общая волевая саморегуляция и самооценка.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлен выборка исследования из 40 сотрудников Управления МВД России по г. Новокузнецку в возрасте от 27 до 50 лет. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента).

С целью получения эмпирического материала для его последующей математической обработки мы применяли такие психодиагностические инструменты, как «Профессионально-психологический опросник» В.Е. Петрова, «16-факторный личностный опросник» (форма А) Р.Б. Кеттелла, в адаптации А.Г. Шмелева, «Тест на уровень самооценки», М. Соренсен; «Опросник волевого самоконтроля», А.Г. Зверкова, Е.В. Эйдмана,; «Самооценка по Дембо-Рубинштейн», Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн.

По результатам психодиагностического тестирования, сотрудники МВД во всей выборке характеризуются средней эмоциональной устойчивостью (60%) и гибкостью (55%) по методике В.Е. Петрова; средней эмоциональной устойчивостью (55%), самоконтролем (50%) и высокой уравновешенностью (43%) по методике Р. Кеттелла; средней настойчивостью (55%), высоким самообладанием (55%) и волевой саморегуляцией (60%). Диагностируемые показатели эмоционально-волевых качеств сотрудников МВД отражают наличие у них выдержанности для сохранения эффективности правоохранительной деятельности, следование установленным инструкциям при взаимодействии с гражданами, но также отмечается ригидность в поведении и сниженная настойчивость, что может определяться перегруженностью, психической напряженностью, высокой усталостью диагностируемых субъектов труда. в выборке сотрудников МВД преобладает количество человек с высокой самооценкой (53%) по методике М. Соренсена, а также низкой самооценкой своих умственных способностей (50%), внешности (48%) и уверенности в себе (55%), средней самооценкой авторитета (38%), своих способностей (38%), а также высокой оценкой своего характера (40%), и общей самооценкой (60%) по методике Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн. Исследуемые сотрудники МВД в выборочной совокупности имеют адекватную оценку своих возможностей и ресурсов, что обеспечивает у них поддержание точности оценивания себя, сохранение твердости характера и убедительности при оперировании законодательными актами и демонстрации силы государственной власти для осуществления эффективного взаимодействия с населением.

Для сравнительного анализа респондентов мы разделили выборочную совокупность на 2 исследовательские группы, основанием для чего послужил показатель среднего стажа труда, составляющий 8,38 ± 4,91. Таким образом, в одну группу вошли сотрудники с меньшим стажем – до 8 лет (42%). Другую группу составили сотрудники с большим стажем – свыше 8 лет (58%).

При сравнительном анализе рассматриваемых явлений у исследуемых групп сотрудников МВД были обнаружены значимые отличия. В группе сотрудников с меньшим стажем (до 8 лет) отмечается преобладание гибкости реакций ($t_{эмп} = 2,42$, $p \leq 0,05$) по методике В.Е. Петрова, самооценки ($t_{эмп} = 2,18$, $p \leq 0,05$) по методике М. Соренсен, и уверенности ($t_{эмп} = 2,53$, $p \leq 0,05$) по методике Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн. Респонденты с большим стажем (свыше 8 лет) демонстрируют высокие показатели эмоциональной устойчивости ($t_{эмп} = 2,52$, $p \leq 0,05$) по методике В.Е. Петрова и по методике Р.Б. Кеттелла ($t_{эмп} = 2,95$, $p \leq 0,05$), а также отмечаются более высокие показатели настойчивости А.Г. Зверкова, Е.В. Эйдмана ($t_{эмп} = 3,23$, $p \leq 0,01$). Также в ходе сравнительного анализа было обнаружено, что у сотрудников МВД с меньшим стажем труда (до 8 лет) выше общительность ($t_{эмп} = 2,26$, $p \leq 0,05$), доброжелательность ($t_{эмп} = 2,52$, $p \leq 0,05$) и активность ($t_{эмп} = 3,05$, $p \leq 0,05$) по методике В.Е. Петрова, а также тревожность по методике Р.Б. Кеттелла ($t_{эмп} = 2,43$, $p \leq 0,05$). А в группе респондентов с большим стажем труда (свыше 8 лет) отмечается преобладание напряженности по методике Р.Б. Кеттелла ($t_{эмп} = 2,63$, $p \leq 0,05$).

Выводы. Выдвинутая в начале исследования гипотеза частично подтвердилась. У сотрудников МВД с разным стажем работы существуют различия в эмоционально-волевых профессионально важных качествах и самооценке, а именно: у сотрудников с большим стажем выше эмоциональная устойчивость. Гипотеза не подтвердилась в части о том, что у сотрудников МВД с большим стажем выше гибкость, саморегуляция, самооценка своих способностей и общая самооценка.

Полученные в ходе исследования результаты демонстрируют, что с ростом стажа в правоохранительных органах эмоциональная устойчивость сотрудников возрастает: они меньше поддается стрессу, панике и агрессии, способны

эффективно действовать в критических ситуациях и брать на себя ответственность. Также они сохраняют спокойствие и контроль при задержании вооруженных преступников, но, с другой стороны, нельзя не отметить повышение риска эмоциональной отстраненности, когда устойчивость перерастает в черствость, формализм, которые находят свое выражение в виде отсутствия сочувствования потерпевшим, относится к людям как к «объектам» и игнорирует нюансы, требующие гибкости поведения, и повышает вероятность профессиональной деформации. У сотрудников МВД с меньшим стажем, напротив, отмечается более высокая гибкость поведения и адекватная (часто завышенная) самооценка, что обусловлено свежестью профессиональных знаний, отсутствием устоявшихся ригидных паттернов и желанием проявить себя. Однако гибкость поведения и реакций при недостатке опыта порой оборачивается поспешностью и разбросанностью, а оптимистичная самооценка – неумением трезво оценить реальную угрозу.

Выявленные стажевые различия у рассматриваемого субъекта труда могут быть положены в основу дифференцированного подхода в коррекционно-развивающей работе психологов правоохранительных органов. Для сотрудников с малым стажем (до 8 лет), характеризующихся высокой гибкостью реакций и самооценкой, целесообразно разрабатывать мероприятия, направленные на интеграцию уверенности с прогностической компетентностью и снижением импульсивности. В отношении сотрудников со стажем свыше 8 лет психокоррекционные мероприятия следует ориентировать на профилактику эмоциональной ригидности и снижение сенситивности к социальным сигналам, например, посредством программ развития эмпатии и когнитивной гибкости. Данные направления отражают перспективы наших последующих научных изысканий.

Литература:

1. Акованцева, Л.И. Влияние личностных характеристик учителя на психологическое благополучие одаренных обучающихся / Л.И. Акованцева, Л.М. Митина // Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. – Москва, 2017. – С. 75-80
2. Байер, Е.А. Исследование феномена жизнестойкости: теория и практика педагогической системы / Е.А. Байер, Н.А. Григорян // Развитие личности. – 2018. – № 4. – С. 86-99. – URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/311330 (дата обращения: 10.04.2026)
3. Глазунов, Ю.Т. О волевых качествах человека и основаниях их выделения / Ю.Т. Глазунов, К.Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – С. 64-72
4. Гайфулин, А.В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки / А.В. Гайфулин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – С. 73-76
5. Гордеева, Т.О. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Д.Д. Сучков // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 2. – С. 46-58
6. Долгова, В.И. Развитие эмоциональной устойчивости личности в условиях агрессивной транспропаганды / В.И. Долгова, В.С. Дмитриева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 2(174). – С. 259-277
7. Кобозев, И.Ю. Влияние стажа службы на стрессоустойчивость, копинг-стратегии и волевые качества сотрудников органов внутренних дел / И.Ю. Кобозев, В.А. Золотенко // Вестник психотерапии. – 2021. – № 1(79). – С. 93-104
8. Мухина, Ю.И. Самооценка как форма проявления самосознания / Ю.И. Мухина // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 3(15). – С. 203-206
9. Пастушеня, А.Н. Содержание и психолого-педагогические технологии воспитательной работы с курсантами ведомственных образовательных учреждений / А.Н. Пастушеня, Л.В. Шатохина // Международный пенитенциарный журнал. – 2015. – № 3. – С. 85-89
10. Подлиняев, О.Л. К проблеме сформированности профессионально важных качеств будущих сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД / О.Л. Подлиняев, Т.С. Каримова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – № 21. – С. 59-64
11. Посталюк, Н.Ю. Профессионально важные качества специалиста: методологические подходы, модели, российские практики развития / Н.Ю. Посталюк, В.А. Прудникова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3(39). – С. 86-94. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-vazhnye-kachestva-spetsialista-metodologicheskie-podhody-modeli-rossiyskie-praktiki-razvitiya (дата обращения: 06.04.2026)
12. Простяков, В.В. Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел / В.В. Простяков // Юридическая психология. – 2012. – № 1. – С. 5-8
13. Темиева, А.Р. Самооценка личности как психологический феномен / А.Р. Темиева, Е.Ф. Сердюкова // Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания: материалы ежегодной межрегиональной студенческой научно-практической конференции. – Грозный, 2019. – С. 107-110
14. Федотова, Е.Э. Профессионально важные качества сотрудников ОВД с различной результативностью и осуществляющих разные направления служебной деятельности / Е.Э. Федотова, Я.А. Корнеева, М.С. Арефина // Психология и психотехника. – 2023. – № 2. – С. 56-77. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-vazhnye-kachestva-sotrudnikov-ovd-s-razlichnoy-rezultativnostyu-i-osuschestvlyayuschih-raznye-napravleniya (дата обращения: 06.04.2026)
15. Mehrabi, A. A systematic review of self-esteem and related factors among burns patients / A. Mehrabi, A. Falakdami, A. Mallaei [et al.] // Annals of Medicine and Surgery. – 2022. – № 84. – P. 104-118

УДК 159.922.7
кандидат педагогических наук Демец Екатерина Геннадиевна
Воронежский институт (филиал) Автономной некоммерческой организации высшего образования Московского Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж);
кандидат биологических наук Васильева Надежда Александровна
Воронежский институт (филиал) Автономной некоммерческой организации высшего образования Московского Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты адаптации первоклассников к условиям общеобразовательной школы. Исследование направлено на комплексный анализ факторов, влияющих на успешное вхождение детей в учебную среду, включая уровень мотивации, особенности школьной тревожности и характеристики самооценки. Особое внимание уделено диагностике адаптации как интегрального показателя психологического благополучия ребёнка в начальный период обучения. Анализируется мотивационная готовность учащихся к школьной деятельности, отражающая их интерес к учёбе и внутреннюю установку на освоение новых знаний. Значительное место отводится изучению самооценки как центрального компонента самосознания, формирующегося под влиянием школьных оценок, взаимодействия с учителем и сверстниками. Рассматриваются особенности самовосприятия детей в контексте смены образовательного пространства и появления новых требований. Исследование опирается на применение проверенных психодиагностических методик, рекомендованных для работы с младшими школьниками. Проведён статистический анализ взаимосвязей между изучаемыми параметрами. Выявлены достоверные корреляционные зависимости между уровнем адаптации, учебной мотивацией, тревожностью и самооценкой первоклассников. Полученные данные подтверждают необходимость систематического мониторинга и психолого-педагогического сопровождения детей в начальной школе для обеспечения стабильной и успешной адаптации к образовательной деятельности.
Ключевые слова: адаптация первоклассников, школьная адаптация, учебная мотивация, школьная тревожность, самооценка младших школьников, начальная школа, уровень адаптации.
Annotation. This article examines key aspects of first-graders' adaptation to mainstream school. The study aims to comprehensively analyze the factors influencing children's successful integration into the educational environment, including motivation, school anxiety, and self-esteem. Particular attention is paid to assessing adaptation as an integral indicator of a child's psychological well-being during the initial period of schooling. The motivational readiness of children for school activities is analyzed, reflecting their interest in learning and their internal drive to acquire new knowledge. A significant focus is placed on the study of self-esteem as a central component of self-awareness, shaped by school grades and interactions with teachers and peers. The characteristics of children's self-perception are examined in the context of changing educational environments and the emergence of new demands. The study relies on proven psychodiagnostic methods recommended for working with primary school students. A statistical analysis of the relationships between the parameters studied was conducted. Significant correlations were found between the level of adaptation, academic motivation, anxiety, and self-esteem of first-graders. The data obtained confirm the need for systematic monitoring and psychological and pedagogical support of children in primary school to ensure stable and successful adaptation to educational activities.
Key words: adaptation of first-graders, school adaptation, academic motivation, school anxiety, self-esteem of younger students, primary school, adaptation level.

Введение. Адаптация первоклассника к школьному обучению представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий перестройку всех сторон детской психики – эмоциональной, поведенческой, когнитивной и социальной. Переход из дошкольной среды, ориентированной на игровую деятельность, в школьную систему, где доминируют учебные требования и жёсткая регламентация, сопровождается значительными нагрузками на организм ребёнка. Успешность адаптации напрямую влияет на дальнейшее развитие учебной мотивации, самооценки, а также на формирование отношения к школе и познанию в целом. В условиях современного образования, где повышаются требования к подготовке младших школьников, особую актуальность приобретает изучение индивидуальных и возрастных особенностей адаптационного периода [9].

Одной из центральных проблем в контексте школьной адаптации остаётся эмоциональная устойчивость ребёнка, в частности уровень тревожности, который в период начала обучения может значительно возрастать под влиянием неопределённости, повышенных требований и необходимости соответствовать новым социальным ролям. Высокий уровень тревожности негативно сказывается на работоспособности, внимании, способности к усвоению учебного материала и вступлению в контакт со сверстниками и педагогами. Это подчёркивает необходимость раннего выявления эмоциональных трудностей и создания условий, способствующих формированию у ребёнка чувства безопасности и уверенности в своих силах в новой образовательной среде [4].

Изложение основного материала статьи. В психологии, как указывает Л.С. Выготский, адаптация связана с процессом установления взаимоотношений между личностью и социальной средой. Успешность процесса адаптации определяется адаптационным потенциалом организма и особенностями популяционной принадлежности [2].

Цель адаптации – это успешное освоение человеком новой социальной действительности, которая существенно отличается от его предыдущего опыта. Следовательно, в процессе адаптации человек меняет свое привычное поведение, не пытаясь изменить среду под себя, а сам приспосабливаясь к ней и принимая ее. Успешность и скорость адаптации определяются тем, насколько человек открыт новому, готов к получению нового опыта и способен преодолевать психологические вызовы, связанные с этим опытом.

В рамках данного исследования мы будем опираться на определение психологической адаптации, предложенное Л.Д. Столяренко. Она рассматривает адаптацию как динамический психологический процесс, имеющий развернутые временные характеристики и при благоприятных условиях приводит личность в состояние адаптированности, учитывая ее индивидуально-психологические особенности, при системном взаимодействии этих особенностей и внешних условий [7].

Для успешного старта ребенка в новой школьной среде и полного раскрытия его способностей, крайне важно обеспечить максимально благоприятный процесс адаптации. При этом особое значение имеет комплексный подход, учитывающий физиологические, психологические и социальные стороны адаптации, которые находятся в тесной взаимосвязи. Физиологическая адаптация, как отмечает В.С. Мухина, определяется реакциями организма на новые условия. Понимание этих физиологических аспектов позволяет педагогам эффективно управлять обучением, предотвращать

чрезмерное напряжение и строить учебный процесс, заботясь о здоровье ученика [6].

Психологические аспекты адаптации первоклассника включают в себя два основных момента: принятие новой жизненной позиции ученика и переход к учебной деятельности.

Данный переход может сопровождаться значительными изменениями в эмоциональной сфере ребенка, такими как усиление внутреннего напряжения и повышение уровня тревожности, а также проявление импульсивности во взаимодействии со взрослыми.

Феномен психологической адаптации требует комплексного подхода, учитывающего три составляющие: умственную, мотивационную и эмоционально-волевую готовность ребенка к школьному обучению. Уровень развития этих компонентов является определяющим фактором не только для успешности учебных достижений, но и для всего процесса социализации школьника.

Эмпирическое исследование адаптации первоклассников к обучению в школе проводилось в одной из общеобразовательных школ г. Воронежа. В качестве респондентов выступили учащиеся первого класса в возрасте 6-7 лет в количестве 35 человек.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что уровень адаптации первоклассников к обучению в школе положительно коррелирует с их высокой школьной мотивацией, низким уровнем школьной тревожности и адекватной самооценкой.

В рамках диагностического исследования для количественной оценки уровня школьной мотивации у первоклассников была применена методика Н.Г. Лускановой [5]. Проведенная диагностика позволила получить следующие результаты: на начальном этапе школьного обучения среди 35 первоклассников выявлено, что большинство детей демонстрирует положительное отношение к учёбе. 20 детей имеют высокий и очень высокий уровень мотивации, это составляет 57% от общей выборки. Средний уровень мотивации зафиксирован у 11 учащихся – 31%. Низкий уровень мотивации выявлен у 4 первоклассников, что составляет 11%.

В рамках диагностического исследования для оценки уровня адаптации первоклассников к школе использовалась методика Э.М. Александровской [1]. У 26 первоклассников (74%) наблюдается полная адаптация. Это говорит о том, что большинство детей успешно включились в учебный процесс, адаптировались к новому режиму и социальной среде. У 6 учащихся (17%) зафиксирована неполная адаптация, что требует внимания со стороны педагогов и психологов. Признаки дезадаптации выявлены у 3 детей – 9%, что указывает на наличие группы риска, нуждающейся в поддержке.

Для диагностики эмоционального состояния младших школьников был применён опросник Е.Р. Гореловой, направленный на выявление уровня школьной тревожности [3]. Анализ уровня школьной тревожности по методике Е.Р. Гореловой показал, что у 28 первоклассников (80%) тревожность находится на низком уровне. Это свидетельствует о благоприятной эмоциональной атмосфере в классе и уверенности детей в своих силах. У 5 учащихся (14%) зафиксирован средний уровень тревожности, что является допустимым, но требует наблюдения. Высокий уровень тревожности выявлен у 2 детей – 6%, что указывает на необходимость индивидуальной работы с этими учащимися для снижения эмоционального напряжения.

Исследование самооценки у первоклассников проводилось с помощью методики «Лесенка» В.Г. Щур, адаптированной для детей младшего школьного возраста [8]. По данной методике установлено, что 24 первоклассника (69%) имеют адекватную самооценку, что является положительным показателем для начала школьного обучения. У 8 детей (23%) выявлена заниженная самооценка, что может негативно влиять на их учебную активность и уверенность. Завышенная самооценка зафиксирована у 3 учащихся – 9%. Наличие заниженной самооценки у обучающихся первого класса требует организации коррекционной работы для формирования устойчивой и реалистичной самооценки.

Для проверки достоверности результатов исследования был проведен статистический корреляционный анализ с применением коэффициента К. Пирсона в программе SPSS Statistics 22.

Наблюдается сильная положительная корреляция между адаптацией и мотивацией ($r=0,621$). Это означает, что чем выше мотивация к учёбе, тем успешнее ребёнок адаптируется к школьным условиям.

Выявлена умеренная отрицательная корреляция между адаптацией и тревожностью ($r=-0,583$). Следовательно, высокий уровень тревожности затрудняет процесс адаптации первоклассника.

Установлена умеренная положительная корреляция между адаптацией и самооценкой ($r=0,487$). Это свидетельствует о том, что дети с более высокой самооценкой легче проходят адаптацию.

Обнаружена умеренная отрицательная корреляция между мотивацией и тревожностью ($r=-0,412$). Таким образом, высокая тревожность ассоциируется с более низким уровнем учебной мотивации.

Зафиксирована умеренная положительная корреляция между мотивацией и самооценкой ($r=0,536$). Это указывает на то, что мотивация выше у детей с адекватной самооценкой.

Выявлена слабая отрицательная корреляция между уровнем тревожности и самооценкой ($r=-0,378$). Это указывает на то, что существует тенденция к снижению самооценки при повышении выраженности тревожных проявлений у обучающихся.

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования. Высокий уровень адаптации первоклассников к школе положительно связан с сильной учебной мотивацией, низким уровнем школьной тревожности и адекватной самооценкой. Дети, которые проявляют интерес к учёбе, чувствуют себя уверенно в новой социальной среде и меньше испытывают напряжение, адаптируются значительно успешнее. Наличие устойчивой самооценки способствует активному включению в учебную деятельность и снижает риск эмоциональных трудностей. Таким образом, ключевые психологические показатели – мотивация, тревожность и самооценка – играют важную роль в адаптационном процессе, что свидетельствует о справедливости выдвинутого предположения.

Выводы.

1. Анализ уровня мотивации к школьному обучению выявил, что более половины первоклассников демонстрируют высокий и очень высокий уровень мотивации, что свидетельствует о положительном отношении к школе на начальном этапе обучения.

2. Диагностика адаптации к школе показала, что у большинства учащихся наблюдается полная адаптация. Более 70% детей успешно включились в учебный процесс, что указывает на благоприятное протекание адаптационного периода.

3. Исследование уровня школьной тревожности установило, что у подавляющего большинства первоклассников тревожность находится на низком уровне. Это свидетельствует о стабильном эмоциональном состоянии и отсутствии выраженного напряжения в новой образовательной среде.

4. Анализ данных по тревожности выявил, что лишь у небольшой части детей отмечается средний и высокий уровень тревожности. Эти случаи требуют внимания со стороны педагогов и школьного психолога для профилактики возможных трудностей в дальнейшем обучении.

5. Исследование самооценки показало, что у большинства учащихся она находится на адекватном уровне. Более двух

третей детей реалистично оценивают свои способности, что создаёт благоприятные условия для успешного обучения и взаимодействия в коллективе.

6. У части первоклассников выявлена заниженная самооценка, что может стать фактором риска при формировании учебной деятельности. Эти дети склонны к неуверенности, избегают активного участия в занятиях и требуют дополнительной поддержки.

7. Статистический анализ установил положительную корреляционную связь между уровнем адаптации и мотивацией, а также между адаптацией и самооценкой. Это указывает на то, что высокая мотивация и уверенность в себе способствуют успешному вхождению в школьную жизнь.

8. Выявлена обратная зависимость между адаптацией и уровнем тревожности, а также между тревожностью и мотивацией. Чем выше тревожность, тем ниже мотивация и хуже адаптация, что подчёркивает важность эмоционального благополучия ребёнка в начальной школе.

Литература:

1. Александровская, Э.М. Психологическая адаптация первоклассника к школе / Э.М. Александровская // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 67-74

2. Выготский, Л.С. Общая психология: учебное издание / Л.С. Выготский; науч. ред. В.В. Давыдов. – Москва: Академия, 2015. – 458 с.

3. Горелова, Е.Р. Диагностика школьной тревожности у младших школьников / Е.Р. Горелова // Школьный психолог. – 2004. – № 2. – С. 35-48

4. Лебедева, А.И. Эмоциональные аспекты адаптации детей к школе / А.И. Лебедева // Психология развития: теория и практика. – 2010. – № 3. – С. 78-85

5. Лусканова, Н.Г. Методы исследования детей с трудностями обучения / Н.Г. Лусканова. – Москва: Фолиум, 1999. – 30 с.

6. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития: учебник для вузов / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2006. – 607 с.

7. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 784 с.

8. Щур, В.Г. Психологическая диагностика развития ребёнка / В.Г. Щур. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 1998. – С. 112-118

9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды: в 2 т. / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 320 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Жарова Дарья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент кафедры практической психологии Бондарева Яна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ К ОГЭ

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологической готовности подростков к государственной итоговой аттестации. Авторы статьи конкретизируют терминологический аппарат: понятия «готовность», «психологическая готовность к деятельности», «психологическая готовность выпускника к ГИА». Описывают компоненты психологической готовности (по М.Ю. Чибисовой): познавательный, личностный и процессуальный компоненты. В статье представлены результаты эмпирического исследования сформированности психологической готовности обучающихся 9-х классов к сдаче ОГЭ. В качестве диагностического инструментария использовались методики М.Ю. Чибисовой: анкета «Готовность к ЕГЭ» и опросник «Психологическая готовность выпускников к сдаче экзаменов (ГИА, ЕГЭ)». Методики позволяют оценить уровень развития у выпускников способности к самоорганизации (познавательный компонент), выявить уровень тревоги (личностный компонент) и степень информированности подростков о процедуре экзамена (процессуальный компонент). Результаты эмпирического исследования показывают, что от 18 до 34% выпускников демонстрируют выраженную экзаменационную тревогу, сниженные показатели развития навыков самоконтроля, планирования учебной деятельности и общей психологической готовности к ОГЭ. Авторы статьи акцентируют внимание на значимости полученных результатов и понимании важности факторов, оказывающих негативное влияние на психоэмоциональные, мотивационные, поведенческие и когнитивные составляющие психологической готовности к экзаменам, не позволяющие выпускникам достигнуть высоких показателей. Поэтому, проводить развивающую работу в направлении всех представленных компонентов психологической готовности. Полученные данные могут быть использованы для разработки программ гармонизации эмоционального состояния выпускников, развития ресурсов психологической готовности, стрессоустойчивости, совладающего поведения, формирования эффективных копинг-стратегий поведения старших подростков в ситуации участия в ОГЭ.

Ключевые слова: психологическая готовность, итоговая аттестация, экзамены, подростки, тревожность.

Annotation. The article is devoted to study of psychological readiness of adolescents for the state final certification. The authors of article specify terminological apparatus: the concepts of "readiness", "psychological readiness for activity", "psychological readiness of a graduate for GIA". The components of psychological readiness (according to M.Y. Chibisova) are described: cognitive, personal and procedural components. The article presents results of an empirical study of formation of psychological readiness of 9th grade students to take the OGE. Chibisova's methods were used as diagnostic tools: the questionnaire "Readiness for the Unified State Exam" and the questionnaire "Psychological readiness of graduates to take exams (GIA, USE)". The methods make it possible to assess the level of development of graduates' ability to self-organize (cognitive component), identify the level of anxiety (personal component) and the degree of awareness of adolescents about the exam procedure (procedural component). The results of an empirical study show that from 18 to 34% of graduates demonstrate pronounced exam anxiety, reduced indicators of developing self-control skills, planning educational activities and general psychological readiness for the OGE. The authors of the article focus on the significance of the results obtained and understanding the importance of factors that have a negative impact on the psycho-emotional, motivational, behavioral and cognitive components of psychological readiness for exams, which do not allow graduates to achieve high performance. Therefore, to carry out developmental work in the direction of all the presented components of psychological readiness. The data obtained can be used to develop programs for harmonizing the emotional state of graduates, developing resources for psychological readiness, stress tolerance, coping behavior, and forming effective coping strategies for older adolescents in the situation of participating in the OGE.

Key words: psychological readiness, final certification, exams, teenagers, anxiety.

Введение. Психологическая готовность выпускника к итоговой аттестации – это сложное личностное образование, определяющее не только способность выпускника демонстрировать высокие результаты, но и адекватно, уверенно действовать в ситуации проверки знаний. Психологическая готовность включает в себя целостную систему психических процессов, характеристик личности, а также поведенческих навыков, позволяющих мобилизовать ресурсы организма для достижения высокого результата.

В психолого-педагогической науке под «готовностью» может пониматься, во-первых, согласие к реализации деятельности и стремление ее выполнять (по М.И. Дьяченко) – то есть мотивационная составляющая, включающая осознанное принятие задачи и желание её выполнить; во-вторых, определенное состояние готовности организма и психики (готовность психофизиологических систем) к предстоящей деятельностью в условиях повышенной нагрузки (по С.Ю. Головин). Согласно М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, «психологическая готовность к деятельности – это целенаправленное выражение личности (убеждения, взгляды, отношения, мотивы, волевые и интеллектуальные качества, ЗУН, настроенность на определенное поведение» в условиях реализуемой деятельности [2].

Психологическая готовность к ГИА (ЕГЭ/ОГЭ) предполагает достижение необходимого и достаточного уровня сформированности психических функций, развития личностных качеств и проявления поведенческих навыков, обеспечивающих успешность деятельности выпускника. Психологическая готовность выступает как динамическая система, которая не просто суммирует отдельные элементы (компонента), но обеспечивает их слаженное взаимодействие в условиях подготовки и сдачи ГИА. М.Ю. Чибисова выделяет 3 компонента психологической готовности [6]:

1. Познавательный компонент предполагает, что выпускник не только владеет необходимыми ЗУН, но и эффективными стратегиями учебной деятельности: навыками планирования времени, структурирования материала, приемами запоминания и работы с информацией. Важнейшим аспектом здесь является развитие метапредметных навыков – умения анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, умение формулировать гипотезы и проверять их, выделять главное и систематизировать материал, что напрямую влияет на успешность выполнения заданий ОГЭ.
2. Личностный компонент. Определяется уровнем самооценки, мотивацией достижения, стрессоустойчивостью и адекватным отношением к ситуации проверки знаний. Ключевым элементом здесь является самоорганизация и самоконтроль. Выпускник должен уметь управлять своим эмоциональным состоянием, не допуская дезорганизации деятельности под влиянием тревоги и страхов. По результатам исследования Ю.Н. Фархутдиновой, одними из наиболее распространенных страхов у подростков являются именно учебные страхи (выявлены у 44% респондентов по методике «Виды страхов» И.П. Шкуратовой) [5]. Личностный компонент также связан с внутренней позицией обучающегося и его стремлением к самореализации. В структуру личностного компоненты входит мотивационная направленность (ориентация на достижение успеха), эмоционально-волевая регуляция (способность сохранять спокойствие и рационально мыслить в стрессовых ситуациях) и т.д.
3. Процессуальный компонент, который предполагает знание и владение информацией о формальной процедуре проведения экзамена (знание структуры экзаменационной работы, понимание критериев оценивания и требований к заданиям, умение распределять время между задачами разной сложности, навыки правильного оформления ответов в бланках, готовность к нестандартным ситуациям (например, техническим сбоям).

Согласимся с мнением, высказанным А.Ю. Сущук, что ОГЭ, ЕГЭ, являются не только формами итоговой аттестации и проверки знаний, но и мощнейшим психологическим испытанием для выпускников по нескольким причинам: во-первых, осознание высокой социальной значимости экзамена, во-вторых, давление со стороны семьи и школы, в-третьих, интенсивная умственная нагрузка, которая запускает возникновение экзаменационного стресса, что, несомненно, сказывается на психологической готовности и психоэмоциональном состоянии подростков [4].

Ситуация государственной итоговой аттестации воспринимается выпускниками различно: для обучающихся 9-х классов ОГЭ – это первый шаг во взрослую жизнь, первая проверка знаний, что вызывает у подростков повышенный уровень ситуативной и личностной тревожности; для обучающихся 11-х классов ЕГЭ часто ассоциируется с выбором жизненного пути и профессионального самоопределения, что, не может не вызывать тревожности и волнения. Повышенная тревожность в ситуации ГИА также связана с тем, что подростки 9-х классов впервые оказываются в ситуации проверки знаний в условиях жестких временных рамок, анонимности проверяющих и без внешней поддержки.

Для успешной сдачи ОГЭ одним из определяющих факторов становится достижение выпускником целостного психоэмоционального и когнитивного состояния, свидетельствующее о его готовности к прохождению экзамена. Достичь подобного состояния выпускник может применяя навыки саморегуляции, техники снижения тревожности и развития уверенности в своих силах через создание «ситуации успеха» в учебной деятельности, через практическую отработку стратегии поведения на экзамене, что позволяет снизить неопределенность и укрепить процессуальный компонент готовности.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование психологической готовности обучающихся 9-х классов к сдаче ОГЭ проходило на базе общеобразовательной школы г. Н. Новгорода. Диагностический инструментарий: анкета «Готовность к ЕГЭ» (М.Ю. Чибисова), опросник «Психологическая готовность выпускников к сдаче экзаменов (ГИА, ЕГЭ)» (М.Ю. Чибисова).

Результаты эмпирического исследования. Анализ данных, полученных с использованием методики М.Ю. Чибисовой «Готовность к ЕГЭ», позволил оценить три взаимосвязанных параметра: информированность о процедуре экзамена, актуальный уровень экзаменационной тревоги и сформированность навыков самоорганизации. Качественная интерпретация результатов диагностики выявила следующие закономерности:

1. В отношении знакомства с процедурой экзамена большинство респондентов (61%) продемонстрировали средний уровень осведомлённости: выпускники в общих чертах ориентируются в регламенте проведения ОГЭ, однако испытывают затруднения при уточнении отдельных организационных деталей, что актуализирует потребность в дополнительном информировании. Высокий уровень знания процедуры зафиксирован у 39% выборки, что указывает на достаточную информированность значительной части выпускников. Низкого уровня осведомлённости в ходе исследования не выявлено.
2. По результатам проведенной диагностики была выявлена умеренная тревожность (78% учащихся), что укладывается в рамки нормативного эмоционального отклика на стрессовую ситуацию экзамена. У 18% респондентов зафиксирован высокий уровень тревожности, что свидетельствует о вероятности дезорганизации деятельности в условиях экзаменационного стресса.
3. Навыки самоконтроля и самоорганизации: у 52% респондентов данные навыки развиты на среднем уровне, высокий уровень владения навыками продемонстрировали 48% выпускников, низкий уровень диагностирован не был.

Анализ результатов по опроснику «Психологическая готовность выпускников к сдаче экзаменов (ГИА, ЕГЭ)» (М.Ю. Чибисова) позволяет заключить, что 79% выпускников демонстрируют сформированную способность к

установлению контактов (коммуникативный компонент психологической готовности), что выступает важным адаптационным ресурсом, т.к. способствует получению социальной поддержки и нивелированию чувства изоляции в период экзаменационного стресса.

Эмоциональный компонент психологической готовности характеризуется неоднородностью полученных результатов: высокий уровень тревожности зафиксирован у 34% выпускников, а 44% находятся в зоне умеренной тревожности. Значительная доля респондентов с повышенной тревожностью позволяет выделить «группу риска», для которой экзаменационная ситуация выступает стрессовым фактором, способным дезорганизовать деятельность. Шерешкова Е.А. подтверждает влияние тревожности на успешность сдачи ОГЭ: «выпускники с высоким уровнем личностной тревожности демонстрируют на ОГЭ более низкий результат, относительно своих среднегодовых показателей» [7], что является свидетельством негативного и дезорганизующего влиянии повышенной тревожности на эффективность интеллектуальной деятельности личности. Это подтверждается и исследованием Е.Б. Мамоновой, Е.В. Сидориной, Е.С. Хрыкиной о негативном влиянии неуправляемой тревожности на «психоэмоциональные, мотивационные, поведенческие и когнитивные составляющие психологической готовности к экзаменам, не позволяя выпускникам достигнуть высоких показателей» [3].

В сфере саморегуляции 53% выборки демонстрируют высокий уровень владения навыками самоконтроля и самоорганизации деятельности, однако 35% показывают средний, а 12% – низкий уровень развития данных навыков, что подтверждает необходимость включения в программу психолого-педагогического сопровождения выпускников модулей, направленных на развитие тайм-менеджмента, планирования и техник произвольной регуляции.

Когнитивный блок (предметные знания и общеучебные умения) также выявляет дифференциацию: высокий уровень продемонстрировали 44%, такой же показатель у выпускников со средним уровнем, у 12% выявлен низкий уровень предметных знаний и общеучебных умений. Полученные данные подчёркивают потребность в адресной предметной поддержке и развитии метапредметных навыков для значительной части выборки.

Психологическая готовность учащихся 9-го классов, в целом, находится на среднем и высоком уровнях: от 44% до 56% учащихся демонстрируют достаточную информированность о регламенте ОГЭ и владеют базовыми приёмами самоорганизации, что отражает позитивную динамику предэкзаменационной подготовки. Вместе с тем, исследование выявило, что 18-34% респондентов имеют повышенный уровень тревожности в совокупности со сниженными показателями общей готовности, что может спровоцировать дезорганизацию деятельности непосредственно в момент сдачи экзамена. Полученные нами результаты указывают на необходимость оказания адресной психолого-педагогической помощи тем выпускникам, у которых отмечается повышенный уровень тревожности, низкий уровень самоорганизации, произвольности, работоспособности.

Выводы. Исследование показало, что, в целом, психологическая готовность девятиклассников к ОГЭ находится на удовлетворительном уровне: большинство владеет навыками самоорганизации и обладает средним уровнем информированности. Наряду с позитивными тенденциями, эмпирические данные выявили ряд проблемных зон, требующих приоритетного внимания: выделена «группа риска», охватывающая от 18 до 34% обучающихся, которые демонстрируют выраженную экзаменационную тревогу, сниженные показатели общей готовности. У 30% выпускников диагностирована устойчивая личностная тревожность, что свидетельствует о необходимости систематической, а не разовой коррекционной работы. Кроме того, почти половина выборки (47%) нуждается в целенаправленном развитии навыков самоконтроля и стратегического планирования учебной деятельности.

В связи с тем, что «в период подготовки и сдачи ОГЭ выпускники испытывают сильнейшее психоэмоциональное напряжение, зачастую отражающееся на результатах» [1], все чаще осознается необходимость разработки программ гармонизации эмоционального состояния, развития ресурсов психологической готовности, стрессоустойчивости, совладающего поведения, формирования эффективных копинг-стратегий в ситуации ГИА.

Литература:

1. Абрамова, А.С. Выбор копинг-стратегий старшими подростками в ситуации участия в ОГЭ / А.С. Абрамова, Е.Ю. Кудрявцева // В сборнике: Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной году педагога и наставника. под редакцией Г.Ю. Лизуновой; Горно-Алтайский государственный университет. – 2023. – С. 144-150

2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: учебное пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович . – Минск: Тесей, 2003. – 352 с.

3. Мамонова, Е.Б. К проблеме влияния неуправляемой тревожности на психологическую готовность подростков к ОГЭ / Е.Б. Мамонова, Е.В. Сидорина, Е.С. Хрыкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-2. – С. 439-443

4. Сущук, А.Ю. Формирование психологической готовности старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена / А.Ю. Сущук // Моя профессиональная карьера. – 2026. – Т.1. № 81. – С. 388-394

5. Фархутдинова, Ю.Н. Страхи как детерминанта «магического мышления» у подростков / Ю.Н. Фархутдинова // Вестник Мининского университета. Vestnik of Minin University. – 2023. – Т. 11, №3. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-7

6. Чибисова, М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями / М.Ю. Чибисова – М.: Генезис, 2009. – 184 с.

7. Шерешкова, Е.А. Психологическая коррекция тревожности у старших подростков в предэкзаменационный период / Е.А. Шерешкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – №5. – С. 45-49

УДК 159.9.07
кандидат психологических наук Казакова Лариса Петровна
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский международный университет» (г. Москва);
кандидат филологических наук, доцент Макашова Валерия Валерьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЯВЛЕНИЯХ МЕДИАСФЕРЫ МЕТОДОМ СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА

Аннотация. В статье представлены результаты второго этапа психосемантического исследования представлений о явлениях медиасферы. В качестве метода сбора эмпирических данных был использован семантический дифференциал, в качестве методов обработки – сравнительный и факторный анализ. Тестирование проводилось в группах студентов медийных и немедийных направлений подготовки. В результате исследования была обнаружена сложная структура представлений студентов об анализируемых явлениях, что может объясняться медийной осведомленностью, рефлексией и значительным опытом медиакоммуникаций студентов, независимо от их профессиональной подготовки. на основе проведённого исследования был сделан вывод о сложной структуре представлений студентов обеих групп, сходстве и различиях в представлениях. Результаты данного исследования будут положены в основу разработки частного семантического дифференциала для более глубокого изучения представлений о явлениях современной медиасферы.
Ключевые слова: медиасфера, представления, информация, новостная лента, фейковые новости.
Annotation. The article presents the results of the second stage of the psychosemantic study of ideas about the phenomena of the media sphere. Semantic differential was used as a method of collecting empirical data, and comparative and factor analysis were used as processing methods. The testing was conducted in groups of students in media and non-media fields of study. As a result of the study, a complex structure of representations of students of the studied groups about the analyzed phenomena was discovered, which can be explained by media awareness, reflection and significant experience of students' media communications, regardless of their professional training. Based on the conducted research, a conclusion was drawn about the complex structure of representations of students of both groups, similarities and differences in representations. The results of this study will form the basis for the development of a particular semantic differential for a deeper study of ideas about the phenomena of the modern media sphere.
Key words: media sphere, representations, information, news feed, fake news.

Введение. Современные социальные, технологические и информационные трансформации порождают новые возможности и риски существования и развития личности, социальных групп и общества в целом. Использование гаджетов, практически не ограниченный доступ к информационным ресурсам, применение программных средств обработки и получения данных, включая искусственный интеллект, изменяют общение, познание, повседневную активность человека. Происходит «сращивание» современного человека с элементами техносистемы, формирование «расширенной личности», существующей в дополненной и смешанной реальности, использующей новые инструменты, которые опосредствуют его познавательные, эмоциональные процессы и процессы общения [5]. Изменяющийся контекст функционирования хорошо знакомых медиа явлений и принципиально новые феномены медиа коммуникаций при постоянной подключенности субъекта коммуникации (просьюмера) к инфопространству затрудняют ориентацию в мире медиа и рефлексию собственного медийного опыта, что является фактором риска в медиаповедении.

Степень изученности темы в науке следует рассматривать как неоднозначную. С одной стороны, отдельные вопросы темы подробно представлены в отечественных работах о цифровом сознании, социальных представлениях и стереотипах. С другой стороны, существуют различные подходы к предмету исследования, различия в методиках сбора и обработки данных. Так, М.В. Жижина рассматривает особенности социальных представлений студентов о масс-медиа и их взаимосвязь с медиаповедением [3]. Л.А. Степанова с соавторами изучают особенности цифрового сознания студентов и предлагают частный семантический дифференциал для решения подобных задач [6]. О.В. Гребенникова и А.Н. Пархоменко анализируют представления молодежи об информации [1]. Т.П. Емельянова исследует общность и специфику социальных представлений о СМИ учителей, студентов и журналистов [2]. В работе А.Ш. Тхостова и др. [8] дается сравнительная характеристика социальных представлений о фейковых новостях трех поколений россиян, определяется негативная связь доверия к людям, социальным институтам и общества в целом и негативной оценкой фейковых новостей. Представляет интерес работа зарубежных авторов L. Moreira, J.C. Paiva, C. Morais [7], изучивших социальные репрезентации Интернета и их влияние на молодёжь. Нами ранее было проведено исследование, связанное с изучением стереотипов восприятия массовой коммуникации в сознании студентов-гуманитариев [4]. Данные работы послужили основой для разработки программы и проведения исследования структуры и содержания представлений о явлениях медиасферы, а так же обнаружении сходства и различий в представлениях студентов медийных и немедийных направлений подготовки.

Изложение основного материала статьи. Программа настоящего исследования предполагает два этапа. На первом этапе было проведено эмпирическое исследование, в свою очередь состоящее из двух процедур (ассоциативного эксперимента и классического семантического дифференциала). На втором этапе планируется создание и апробация частного семантического дифференциала для выявления представлений аудитории о явлениях медиасферы. Результаты ассоциативного эксперимента представлены в работе авторов и отражают структуру и содержание стереотипов восприятия массовой коммуникации, существующих в сознании студентов-гуманитариев, а также оценку их сформированности [4].

Цель настоящей работы состоит в исследовании структуры и содержания представлений о явлениях медиасферы, обнаружении сходства и различий в представлениях студентов медийных и немедийных направлений подготовки.

Методика исследования. Для сбора данных был использован классический 25-шкальный дифференциал с 4 дополнительными шкалами, адекватными цели исследования. В качестве слов-стимулов использовались понятия «информация», «новостная лента», «фейковые новости». Предполагалось, что эти понятия достаточно отдалены в сознании испытуемых, и между оценками этих понятий обнаружатся значимые различия.

В выборку исследования вошли 174 студента 1-5 курсов московских вузов, в возрасте 18-38 лет ($\bar{X}$=20,02; S=2,30), 59 юношей, 113 девушек, 1 человек не указал пол. В исследовании участвовали студенты «немедийных» направлений («Психология», «Юриспруденция», «Государственное муниципальное управление», «Лингвистика») – 110 человек; студенты «медийных» направлений подготовки («Реклама и связи с общественностью», «Журналистика») – 63 человека.

В исследовании использовался сравнительный метод.

Во-первых, осуществлялось сравнение оценок всей выборкой студентов трех понятий по шкалам семантического

дифференциала (таблица 1). Для анализа значимости различий оценок понятий в данном случае был использован критерий хи-квадрат Фридмана. Также проводились парные сравнения.

Во-вторых, проводилось сравнение оценок понятий студентами медийных и немедийных направлений подготовки. Для обработки данных применялся непараметрический критерий Колмогорова-Смирнова.

В-третьих, был проведен сравнительный анализ структуры представлений о медиа явлениях в группах студентов медийных и немедийных направлений подготовки. Для решения этой задачи использовалась процедура эксплораторного факторного анализа оценок понятий отдельно для двух подгрупп (применялся метод главных компонент с вращением варимакс с нормализацией Кайзера).

Анализ оценок понятий с помощью критерия хи-квадрата Фридмана показал отсутствие значимых различий по шкалам горячий – холодный, влажный – сухой, быстрый – медленный. По остальным шкалам обнаружились различия на высоком уровне значимости. Наивысший уровень значимости различий выявился по шкале ложный – правдивый.

Парные сравнения и анализ средних рангов оценок понятий показали наличие значимых различий оценок понятий «фейковые новости» и «информация»; «фейковые новости» и «новостная лента» по шкалам радостный – печальный, плохой – хороший, темный – светлый, противный – приятный, гладкий – шершавый, родной – чужой, злой – добрый, жизнерадостный – унылый, любимый – ненавистный, свежий – гнилой, острый – тупой, ложный – правдивый, агрессивный – миролюбивый, безопасный – опасный. При этом оценки понятия «фейковые новости» смещены к негативному полюсу шкал, по сравнению с двумя другими понятиями.

Оценки понятий «новостная лента» и понятия «фейковые новости», «новостная лента» и «информация» значимо различаются по шкалам легкий – тяжелый, хаотичный – упорядоченный. Если средний ранг оценки понятия «новостная лента» по шкале легкий – тяжелый самый высокий, то по шкале хаотичный – упорядоченный средний ранг оценки этого понятия занимает промежуточное положение.

Таблица 1

Значимые различия оценок понятий всеми испытуемыми (N = 173)

Шкалы семантического дифференциала	Статистика хи-квадрата Фридмана / уровень значимости различий	Средние ранги			Значимые различия при парных сравнений
		«Информация» («И»)	«Новостная лента» («Л»)	«Фейковые новости» («Ф»)	
легкий – тяжелый	25,371 /0,000	1,98	2,25	1,77	Ф – Л (0,000); И – Л (0,030)
радостный – печальный	128,535 /0,000	2,33	2,30	1,37	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
слабый – сильный	44,792 / 0,000	2,37	1,86	1,77	Ф – И (0,000); Л – И (0,000)
плохой – хороший	179,133 /0,000	2,43	2,34	1,23	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
большой – маленький	18,822 /0,000	2,21	1,98	1,81	Ф – И (0,000)
темный – светлый	126,17 /0,000	2,41	2,21	1,38	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
активный – пассивный	15,617 /0,000	2,04	2,16	1,8	Ф – Л (0,003)
противный – приятный	157,090 /0,000	2,41	2,3	1,29	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
хаотичный – упорядоченный	21,958 /0,000	2,30	1,96	1,74	Л – И (0,005); Л – Ф (0,000)
гладкий – шершавый	62,98 /0,000	2,19	2,22	1,59	Ф – И (0,000); Ф – Л (0,000)
простой – сложный	47,53 /0,000	2,35	1,69	1,96	Л – Ф (0,032); Л – И (0,000); Ф – И (0,001)
расслабленный – напряженный	39,825 /0,000	2,00	1,70	2,30	Л – И (0,014); Л – Ф (0,000); И – Ф (0,018)
родной – чужой	75,366 /0,000	2,66	2,18	1,55	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
мягкий – твердый	21,758 /0,000	2,02	2,20	1,78	Ф – Л (0,000)
дорогой – дешевый	61,470 /0,000	2,36	2,02	1,62	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000); Л – И (0,005)
злой – добрый	129,268 /0,000	2,35	2,27	1,38	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
жизнерадостный – унылый	79,236 /0,000	2,29	2,18	1,53	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
любимый – ненавистный	146,393 /0,000	2,38	2,29	1,33	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
свежий – гнилой	111,704 /0,000	2,34	2,24	1,42	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
умный – глупый	163,470 /0,000	2,58	2,09	1,33	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000); Л – И (0,000)

острый – тупой	31,839 /0,000	2,26	2,01	1,74	Ф – Л (0,012); Ф – И (0,000)
чистый – грязный	125,851 /0,000	2,44	2,17	1,39	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000); Л – И (0,037)
полезный – вредный	165,687 /0,000	2,54	2,17	1,29	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000); Л – И (0,002)
ложный – правдивый	193,544 /0,000	2,50	2,29	1,21	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
агрессивный – миролюбивый	117,937 /0,000	2,29	2,31	1,40	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)
безопасный – опасный	123,855 /0,000	2,34	2,28	1,38	Ф – Л (0,000); Ф – И (0,000)

Оценка понятия «информация» по шкале слабый – сильный значимо отличается от оценок понятий «новостная лента» и «фейковые новости», при этом наибольший средний ранг имеют оценки понятия «информация», наименьший – понятия «фейковые новости».

По шкалам простой – сложный, расслабленный – напряженный, дорогой – дешевый, умный – глупый, чистый – грязный, полезный – вредный выявлены различия между всеми исследуемыми понятиями попарно. При этом по шкалам простой – сложный; расслабленный – напряженный наименьший средний ранг оценок понятия «новостная лента»; в оценке по шкалам дорогой – дешевый, умный – глупый, чистый – грязный, полезный – вредный наименьший средний ранг имеют оценки понятия «фейковые новости».

Парные сравнения выявили, что по шкалам активный – пассивный и мягкий – твердый наличествует лишь одно значимое различие между понятиями «фейковые новости» и «новостная лента», по шкале большой – маленький единственное значимое отличие в оценке понятий «фейковые новости» и «информация». В целом же, можно утверждать, что чаще значимые различия при парных сравнениях проявляются на более высоком уровне между оценками понятий «фейковые новости» и «информация».

Было проведено сравнение оценок понятий студентами медийных и не медийных направлений подготовки. Поскольку распределения оценок по шкалам семантического дифференциала отличаются от нормального, был использован непараметрический критерий Колмогорова-Смирнова как в минимальной степени чувствительный к повторяющимся значениям. Различия оценок понятия «информация» в двух подгруппах студентов не значимы. Выявлен ряд значимых различий в оценках понятий «новостная лента» и «фейковые новости» (таблица 2).

Таблица 2

Значимые различия распределения оценок понятий «новостная лента» и «фейковые новости» в подгруппах медийных и не медийных направлений подготовки

Шкалы семантического дифференциала	Медийные направления (среднее)	Немедийные направления (среднее)	Z Колмогорова-Смирнова / асимптотическая значимость (2-сторонняя)
«Новостная лента»			
противный – приятный	0,7	-0,1	1,455 / 0,029
хаотичный – упорядоченный	-0,3	-1,3	1,430 / 0,033
злой – добрый	0,2	-0,5	1,585 / 0,013
свежий – гнилой	1,6	0,8	1,414 / 0,037
безопасный – опасный	0,5	-0,4	1,457 / 0,029
«Фейковые новости»			
противный – приятный	-1,2	-2,0	1,518 / 0,020
расслабленный – напряженный	1,0	1,8	1,733/ 0,005
злой – добрый	-1,4	-2,1	1,604 / 0,012
любимый – ненавистный	-1,2	-2,0	1,848 / 0,002
свежий – гнилой	-0,4	-1,2	1,903 / 0,001
умный – глупый	-0,8	-1,5	1,403 / 0,039
чистый – грязный	-1,5	-2,2	1,389 / 0,042
агрессивный – миролюбивый	-1,5	-2,2	1,486 / 0,024

Учитывая, что оценки по ряду шкал подвыборки студентов, обучающихся по медианаправлениям, и студентов остальных направлений значимо различаются, была осуществлена процедура эксплораторного факторного анализа оценок понятий отдельно для двух подгрупп. Был использован метод главных компонент с вращением варимакс с нормализацией Кайзера. Поскольку оценивались семантически близкие понятия, в результате выделилось более трех факторов.

При факторизации оценок понятия «информация» студентами медиа направлений выделились 10 факторов с совокупной объясненной дисперсией 72,67%. КМО=0,521, что говорит о низкой адекватности факторной модели. Уровень значимости критерия сферичности Бартлетта менее 0,000, что говорит о приемлемости данных для факторного анализа. В данном случае мы продолжили факторный анализ, стремясь получить первичную информацию в рамках разведывательного исследования.

В первый биполярный фактор (оценки), объясняющий 11,16% дисперсии, вошли шкалы агрессивный – миролюбивый (нагрузка – 0,739), чистый – грязный (0,734), любимый – ненавистный (0,665), злой – добрый (0,608), темный – светлый (0,428), расслабленный – напряженный (0,704).

Во второй униполярный фактор (оценки качества) – 9,78% дисперсии – вошли шкалы острый – тупой (0,836), свежий – гнилой (0,731), умный – глупый (0,641), большой – маленький (0,583).

В третий униполярный фактор (активности и силы) – 8,14% – вошли шкалы активный – пассивный (0,777), слабый – сильный (0,687), радостный – печальный (0,586), противный – приятный (0,465); в четвертый униполярный фактор (оценки

конструктивности воздействия) – 7,48% – вошли шкалы безопасный – опасный (0,724), плохой – хороший (0,6), полезный – вредный (0,491).

Пятый униполярный фактор (принятия) – 7,61% – включает шкалы родной – чужой (0,768), жизнерадостный – унылый (0,727), влажный – сухой (0,484). В шестой биполярный фактор (легкости усвоения) – 6,43% – вошли шкалы простой – сложный (-0,829), легкий – тяжелый (0,761).

В седьмой униполярный фактор (тактильности) – 6,22% – вошли шкалы горячий – холодный (0,817), мягкий – твердый (0,671).

В восьмой униполярный фактор (ясности) – 6,09% – вошли шкалы хаотичный – упорядоченный (0,798), ложный – правдивый (0,563); в девятый фактор (цены) – 5,45% дисперсии – шкала дорогой – дешевый (0,978).

В десятый биполярный фактор (комфортности усвоения) – 4,76% – вошли шкалы гладкий – шершавый (0,742), быстрый – медленный (-0,466).

При факторизации оценок понятия «информация» студентами подвыборки немедийных направлений подготовки выделилось 8 факторов, объясняющих 63,73% совокупной дисперсии. KMO=0,791, что говорит о приемлемой адекватности факторной модели. Уровень значимости критерия сферичности Бартлетта менее 0,000.

В первый униполяный фактор (эмоциональной оценки) – 13,59% – вошли шкалы противный – приятный (0,782), радостный – печальный (0,723), плохой – хороший (0,678), темный – светлый (0,658), жизнерадостный – унылый (0,609), мягкий – твердый (0,468).

Во второй униполярный фактор (оценки конструктивности воздействия) –10,92% дисперсии – вошли шкалы агрессивный – миролюбивый (0,79), безопасный – опасный (0,665), злой – добрый (0,607), ложный – правдивый (0,597), чистый – грязный (0,445).

В третий униполярный фактор (оценки качества) – 8,83% дисперсии –вошли шкалы умный – глупый (0,747), острый – тупой (0,705), свежий – гнилой (0,634), полезный – вредный (0,520), любимый – ненавистный (0,469).

В четвертый биполярный фактор (легкости усвоения), объясняющий 7,4% дисперсии, вошли шкалы простой – сложный (-0,791), расслабленный – напряженный (-0,685), легкий – тяжелый (0,685).

В пятый биполярный фактор (комфортности усвоения) – 6,61% дисперсии – вошли шкалы гладкий – шершавый (0,689), хаотичный – упорядоченный (0,665), быстрый – медленный (-0,541).

В шестой униполярный фактор (активности) – 5,98% дисперсии – вошли шкалы активный – пассивный (0,774), большой – маленький (0,655).

В седьмой униполярный фактор (тактильности) – 5,5% дисперсии – вошли шкалы влажный – сухой (0,768), горячий – холодный (0,568), дорогой – дешевый (0,469).

В восьмой униполярный фактор (принятия силы) – 4,89% дисперсии – вошли шкалы родной – чужой (0,625), слабый – сильный (0,512).

При факторизации оценок понятия «новостная лента» в будущих медиа специалистов были выделены 8 факторов, объясняющих 71,68% общей дисперсии. При этом показатели KMO=0,692 и критерия сферичности Бартлетта, значимом на уровне 0,000, говорят о применимости данных для факторного анализа.

В первый униполярный фактор (оценки конструктивности воздействия), объясняющий 25,54% дисперсии, вошли шкалы безопасный – опасный (0,792), противный – приятный (0,664), злой – добрый (0,644), ложный – правдивый (0,642), агрессивный – миролюбивый (0,611), умный – глупый (0,6), полезный – вредный (0,527), плохой – хороший (0,518).

Во второй биполярный фактор (комфортности усвоения) – объясняет 11,91% дисперсии – вошли шкалы легкий – тяжелый (0,811), простой – сложный (-0,711), расслабленный – напряженный (-0,582), жизнерадостный – унылый (0,535), радостный – печальный (0,487).

В третий униполярный фактор (активности) – 6,57% дисперсии – вошли шкалы активный – пассивный (0,748), большой – маленький (0,745) острый – тупой (0,721).

В четвертый униполярный фактор (принятия) – 5,36% дисперсии – вошли шкалы родной – чужой (0,875), чистый – грязный (0,595).

В пятый униполярный фактор (ясности) – 5,1% дисперсии – 6,61% дисперсии – вошли шкалы гладкий – шершавый (0,82), хаотичный – упорядоченный (0,571), темный – светлый (0,553).

В шестой униполярный фактор (силы и притягательности) – 4,72% дисперсии вошли шкалы слабый – сильный (0,666), свежий – гнилой (0,616), дорогой – дешевый (0,564), любимый – ненавистный (0,559).

В седьмой униполярный фактор (динамики) – 4,65% дисперсии – вошла единственная шкала быстрый – медленный (0,84).

Восьмой униполярный фактор (тактильности 1) – 4,32% дисперсии – включает шкалы мягкий – твердый (0,788), влажный – сухой (0,654).

Девятый униполярный фактор (тактильности 2) – 3,53% дисперсии – содержит единственную шкалу горячий – холодный (0,728).

Факторный анализ оценок понятия «новостная лента» студентами немедийных направлений подготовки позволил выделить 8 факторов с совокупной объясненной дисперсией 65,32% (KMO=0,799; уровень значимости критерия сферичности Бартлетта 0,000).

В первый биполярный фактор (оценки конструктивности воздействия), объясняющий 17,06% дисперсии, вошли шкалы свежий – гнилой (0,723), безопасный – опасный (0,690), жизнерадостный – унылый (0,688), агрессивный – миролюбивый (0,687), родной – чужой (0,621), мягкий – твердый (0,620), ложный – правдивый (0,534), темный – светлый (0,514), злой – добрый (0,40), расслабленный – напряженный (-0,673).

Во второй биполярный фактор (оценки комфортности усвоения) – 13,23% дисперсии – вошли шкалы хороший – плохой (0,813), радостный – печальный (0,781), легкий – тяжелый (0,751), противный – приятный (0,629), любимый – ненавистный (0,528), простой – сложный (-0,417).

В третий униполярный фактор (интеллектуальной силы) – 8,61% дисперсии – вошли шкалы слабый – сильный (0,721), умный – глупый (0,616), дорогой – дешевый (0,603), полезный – вредный (0,484).

В четвертый униполярный фактор (упорядоченности) – 7,11% – вошли шкалы хаотичный – упорядоченный (0,819), чистый – грязный (0,643).

В пятый униполярный фактор, объясняющий 5,14% дисперсии, вошли шкалы влажный – сухой (0,783), активный – пассивный (0,478).

Шестой биполярный фактор (тактильности 1) – 5,09% дисперсии – содержит шкалы гладкий – шершавый (0,737), острый – тупой (-0,68).

Седьмой фактор (быстроты) – 4,55% дисперсии – включает единственную шкалу быстрый – медленный (0,858).

Восьмой униполярный фактор (тактильности 2) – 4,54% дисперсии – включает шкалы горячий – холодный (0,715) и

большой – маленький (0,582).

В результате факторизации оценок понятия «фейковые новости» студентами медианаправлений подготовки выделилось 8 факторов, объясняющих 71,05% общей дисперсии.

В первый униполярный фактор (оценки), объясняющий 17,78% дисперсии, вошли шкалы плохой – хороший (0,832), любимый – ненавистный (0,720), темный – светлый (0,692), чистый – грязный (0,681), родной – чужой (0,671), гладкий – шершавый (0,634), противный – приятный (0,584), умный – глупый (0,561), полезный – вредный (0,537).

Во второй биполярный фактор (оценки эмоционального воздействия), объясняющий 13,79% дисперсии, вошли шкалы мягкий – твердый (0,837), радостный – печальный (0,703), злой – добрый (0,695), жизнерадостный – унылый (0,684), легкий – тяжелый (0,672), расслабленный – напряженный (-0,394).

В третий фактор биполярный фактор (комфортности усвоения) – 7,79% дисперсии – вошли шкалы хаотичный – упорядоченный (0,749), агрессивный – миролюбивый (0,635), простой – сложный (-0,52).

В четвертый униполярный фактор (динамизма), объясняющий 7,32% дисперсии, вошли шкалы горячий – холодный (0,632), быстрый – медленный (0,612), свежий – гнилой (0,587).

В пятый униполярный фактор (величины и активности) – 6,68% дисперсии – вошли шкалы большой – маленький (0,81), активный – пассивный (0,732).

Шестой униполярный фактор (оценки безопасности) – 6,25% дисперсии – включает шкалы влажный – сухой (0,716), острый – тупой (0,59), безопасный – опасный (0,483).

Седьмой фактор (цены) – 5,87% дисперсии – включает шкалу дорогой – дешевый (0,846). В восьмой униполярный фактор (силы и правдивости) – 5,58% дисперсии – вошли шкалы слабый – сильный (0,837), ложный – правдивый (0,48).

Факторизация оценок понятия «фейковые новости» студентами немедийных направлений подготовки привела к выделению 9 факторов, объясняющих 66,64% совокупной дисперсии (КМО=0,772, коэффициент сферичности Бартлетта значим на уровне 0,000).

В первый биполярный фактор (оценки), описывающий 16,01% дисперсии, вошли шкалы расслабленный – напряженный (-0,747), любимый – ненавистный (0,657), злой – добрый (0,640), жизнерадостный – унылый (0,636), агрессивный – миролюбивый (0,628), родной – чужой (0,586), безопасный – опасный (0,554), радостный – печальный (0,536), чистый – грязный (0,529), гладкий – шершавый (0,501), полезный – вредный (0,427).

Во второй униполярный фактор (оценки качества) – 9,85% дисперсии – вошли шкалы умный – глупый (0,792), острый – тупой (0,747), свежий – гнилой (0,627).

Третий униполярный фактор (эмоциональной оценки) – 8,73% дисперсии – включает в себя шкалы темный – светлый (0,768), плохой – хороший (0,753), противный – приятный (0,685).

Четвертый биполярный фактор (комфортности усвоения) – 7,24% дисперсии – представлен шкалами легкий – тяжелый (0,612), мягкий – твердый (0,513), простой – сложный (-0,779), дорогой – дешевый (-0,479).

В пятый униполярный фактор (динамизма) – 5,19% дисперсии – вошли шкалы горячий – холодный (0,782), быстрый – медленный (0,525).

Шестой униполярный фактор (величины и активности) – 5,16% дисперсии – включает шкалы большой – маленький (0,733), активный – пассивный (0,478).

Седьмой фактор (правдивости) – 5,06% дисперсии – представлен шкалой ложный – правдивый (0,807), а восьмой фактор – 4,709% дисперсии – представляет шкала влажный – сухой (0,818).

Девятый униполярный фактор (упорядоченности и силы) – 4,63% дисперсии – включает шкалы хаотичный – упорядоченный (0,841), слабый – сильный (0,462).

Сравнение оценок всей выборкой студентов трех понятий по шкалам семантического дифференциала, обнаружило, что значимо более позитивные оценки в большинстве случаев студенты дают понятию «информация», значимо более негативные оценки получает понятие «фейковые новости». Несмотря на нейтральный статус понятия «новостная лента», в сознании студентов оно имеет сниженные коннотации (например, это проявляется в оценке упорядоченности, сложности новостной ленты). Понятие «фейковые новости» находится по большинству шкал на негативном полюсе, в то время как понятие «информация» оценивается испытуемыми менее однозначно, не являясь позитивным полюсом.

Анализ гистограмм распределения оценок понятий студентами медийных и немедийных направлений подготовки выявил направление различий между подгруппами. Студенты немедийных направлений значимо более негативно оценивают понятия «новостная лента» и «фейковые новости» по шкалам противный – приятный, злой – добрый, свежий – гнилой; понятие «новостная лента» по шкалам хаотичный – упорядоченный, безопасный – опасный; понятие «фейковые новости» по шкалам расслабленный – напряженный, любимый – ненавистный, умный – глупый, чистый – грязный, агрессивный – миролюбивый. Значимость различий распределения оценок понятия «фейковые новости» в двух подгруппах во многих случаях выше, чем значимость различий распределения оценок понятия «новостная лента».

Студенты-медийщики имеют больше знаний и опыта в анализе медиасреды, поэтому менее настороженно относятся к ряду неоднозначных явлений информационного пространства и, по сравнению со студентами немедийных направлений, реже дают экстремально негативные оценки понятиям «новостная лента» и «фейковые новости».

Результаты факторного анализа показывают, что факторные структуры всех понятий имеют некоторые общие черты. В сознании студентов различных направлений подготовки выделенные понятия, относящиеся к медиасфере, представляют собой достаточно сложные конструкты. Шкалы не «слипаются» в один или два фактора, напротив, классический осгудовский фактор оценки в ряде случаев «распадается» на несколько факторов (недифференцированные факторы оценки, включающие как эмоциональные, так и рациональные характеристики, факторы эмоциональной оценки, фактор оценки качества, фактор оценки конструктивности воздействия, фактор оценки безопасности). Оценочные факторы во всех случаях являются наиболее мощными.

Еще одной общей характеристикой всех выявленных факторных структур является выделение фактора комфортности усвоения. В данный фактор, в том числе, входят шкалы простой – сложный, легкий – тяжелый. Интересно, что был выделен отдельный фактор, условно обозначенный как фактор тактильности. Интерпретировать его можно традиционно – синестетической связанностью даже абстрактных понятий с тактильными ассоциациями, но, можно также связать это с потреблением информации современными студентами с помощью гаджетов через прикосновения к экранам тачпад.

В факторных структурах оценок понятий «новостная лента» и «информация» выделись факторы ясности и упорядоченности. Спецификой факторных структур оценки понятия «фейковые новости» является выделение факторов правдивости, силы и правдивости.

Сложность факторных структур не позволяет считать, что студенты однозначно и только лишь эмоционально относятся к предложенным им для оценки понятиям. В отношении студентов, изучающих медиасреду профессионально, эту особенность логично объяснить содержанием их образования. Однако и студенты других направлений, представляющих поколение «цифровых аборигенов», достаточно опытны в медиаповедении, чтобы неоднозначно, сложно, рефлексивно

оценивать медийные явления.

Факторный анализ позволил установить достаточно сложную структуру представлений студентов обеих групп об анализируемых явлениях, что свидетельствует о медийной осведомленности, рефлексии и значительном опыте медиакоммуникаций студентов, независимо от их профессиональной подготовки. Факторные структуры оценок всех исследуемых понятий проявляют ряд общих черт. Так, классический фактор оценки дифференцировался на несколько факторов (легкости усвоения, комфортности усвоения, фактор конструктивности воздействия, фактор оценки качества), отражающими специфику явлений в сфере медиа. Интересно выделение фактора тактильности, который отражает распространенный способ получения информации современными студентами, регулярно использующими тачпад смартфона. В факторной структуре оценок понятия «фейковые новости» обнаруживается специфический фактор «правдивости», который, однако, объясняет лишь небольшую часть дисперсии.

Выводы. Результаты психосемантического исследования представлений студентов о явлениях медиасферы свидетельствуют о том, что в сознании студентов понятия «информация», «новостная лента», «фейковые новости» достаточно отдалены друг от друга. Значимо более негативные оценки по большинству шкал семантического дифференциала были даны понятию «фейковые новости». При этом понятие «информация» оценивается студентами неоднозначно и не является «позитивным полюсом» в оценке данных трех понятий. Было выявлено сходство оценок понятия «информация» в группах студентов медийных и немедийных направлений подготовки. Значимые различия ряда оценок понятий «новостная лента» и «фейковые новости» в двух группах студентов свидетельствуют о более негативном отношении студентов немедийных направлений к данным явлениям. Также была обнаружена достаточно сложная структура представлений студентов обеих групп об анализируемых явлениях, что может объясняться медийной осведомленностью, рефлексией и значительным опытом медиакоммуникаций студентов, независимо от их профессиональной подготовки.

Результаты данного исследования будут положены в основу разработки частного семантического дифференциала для более глубокого изучения представлений о явлениях современной медиасферы.

Литература:

1. Гребенникова, О.В. Современная молодежь в информационном обществе: представления об информации и информационные предпочтения / О.В. Гребенникова, А.Н. Пархоменко // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 30. – 8 с.

2. Емельянова, Т.П. Функции СМИ с позиций исследователей и публики: социально-психологический подход / Т.П. Емельянова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2016. – № 3. – С. 62-72

3. Жижина, М.В. Исследование взаимосвязи социальных представлений о массмедиа с медиаповедением личности / М.В. Жижина // Социосфера. – 2012. – № 2. – С. 43-51

4. Макашова, В.В. Стереотипы восприятия массовой коммуникации в сознании студентов-гуманитариев в условиях постправды (по результатам ассоциативного эксперименте) / В.В. Макашова, Л.П. Казакова // Социально-гуманитарные знания. – 2026. – № 1. – С. 252-256

5. Солдатова, Г.У. Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, С.Н. Илюхина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – Т. 47. – № 2. – С. 175-200

6. Степнова, Л.А. Изучение цифрового сознания студентов методом семантического дифференциала / Л.А. Степнова, Т.Е. Сафонова, Ю.А. Костюк // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – С. 1-13. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN620.pdf (дата обращения: 26.03.2026)

7. Moreira, L. The Social Representations of the Internet: A Systematic Review of Literature Towards a Groundbreaking Research Agenda / L. Moreira, J.C. Paiva, C. Morais // Papers on Social Representations. – 2021. – Vol. 30. – № 1. – P. 1-34. – DOI: 10.1016/J.CHB.2005.08.013

8. Tkhostov, A.Sh. Fake News through the Eyes of Three Generations of Russians: Differences and Similarities in Social Representations / A.Sh. Tkhostov, A.M. Rikel, M.Ye. Vialkova // Psychology in Russia: State of the Art. – 2022. – Vol. 15. – № 1. – P. 83-102. – DOI: 10.11621/pir.2022.0106

Психология

УДК 378

старший преподаватель, аспирант Калинина Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СТРУКТУРЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПЕДВУЗА

Аннотация. Несмотря на высокую значимость межличностного взаимодействия в комплексной работе педагога-психолога, в современной практике высшего образования сохраняется дисбаланс между развитием жестких и гибких навыков. Существующий уровень коммуникативных компетенций выпускников часто не отвечает реальным запросам образовательных организаций, требующий от специалистов высокой готовности к разрешению конфликтов. Данное противоречие усугубляется дефицитом программ формирования и развития гибких навыков в условиях образовательного процесса. Это обусловливает объективную необходимость поиска и внедрения новых организационно-педагогических условий в системе высшего педагогического образования, направленных на системное развитие коммуникации как компонента гибких навыков для эффективного потенциала студентов. Особого внимания требует содержательное наполнение образовательной среды педвуза, которая должна выступать пространством для активного социального моделирования. Недостаточная разработанность диагностического инструментария для оценки уровня сформированности гибких навыков, в частности, у будущих педагогов-психологов также усложняет процесс управления их профессиональным развитием.

Ключевые слова: гибкие навыки, компоненты гибких навыков, коммуникация, педагог-психолог, педвуз, студенты.

Annotation. Despite the significant importance of interpersonal interaction in the comprehensive work of educational psychologists, an imbalance between the development of hard and soft skills persists in modern higher education. The current level of graduates' communicative competencies often fails to meet the real needs of educational organizations, which require specialists to be highly prepared for conflict resolution. This discrepancy is exacerbated by the lack of programs for developing soft skills in the educational process. This necessitates the search for and implementation of new organizational and pedagogical conditions in higher

pedagogical education aimed at systematically developing communication as a component of soft skills to maximize students' potential. Particular attention should be paid to the substantive content of the educational environment at pedagogical universities, which should serve as a space for active social modeling. The insufficient development of diagnostic tools for assessing the level of soft skills, particularly among future educational psychologists, also complicates the process of managing their professional development.
Key words: soft skills, soft skills components, communication, educational psychologist, pedagogical university, students.

Введение. В парадигме высшего образования XXI века приоритетное значение приобретает развитие гибких навыков, выступающих базовым критерием и индикатором сформированности универсальных компетенций будущих специалистов, включая представителей помогающих профессий. Происходит качественная трансформация подходов к развитию таких общепрофессиональных качеств, как социальное взаимодействие, командная работа, эмоциональный интеллект и креативность при решении нестандартных задач. В контексте психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса особое значение приобретает ключевые компоненты гибких навыков: коммуникация, кооперация, критическое мышление и креативность («навыки 4К). Данные компоненты определяют траекторию успешной профессионализации студентов-психологов, что обусловливает объективную необходимость комплексного исследования их специфики и научно-методического обеспечения процессов их формирования в пространстве педвуза.

Значительную роль в развитие исследования гибких навыков играют работы отечественных ученых, таких как Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.Г. Антонова, В.М. Бехтеров, А.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев и Л.Н. Степанова. Так, например, специфика формирования гибких навыков коммуникации в образовательной среде высших учебных заведений освещена в исследованиях Ю.М. Давлетшина, А.И. Ивониной, О.Л. Чулановой, Х.А. Шайхутдинова. Перечисленные исследования предоставляют ценные данные о гибких навыках, включая их проявления в образовательном процессе. Однако, несмотря на растущее количество исследований в области гибких навыков, вопрос их специфики и развития у студентов-психологов остается недостаточно изученным. Остаются нерешенными вопросы, касающиеся специфики формирования гибких навыков коммуникации у студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению. И хотя тема частично освещена в работах, посвященных гибким навыкам в образовательной среде, они часто рассматривают различные характеристики гибких навыков как свойства личности и как сформированные умения и навыки. Эти аспекты не противоречат друг другу, но не объясняют полностью структуру и элементы, формирующие данное явление. Также многие исследователи акцентируют внимание на важности гибких навыков в контексте профессиональной подготовки, однако недостаточно проанализированы именно их особенности в рамках психологического образования.

Изложение основного материала статьи. В современной российской практике результаты исследований П.Г. Лабзиной и С.Г. Меньшениной отмечено, что «процесс подготовки в вузе должен быть одновременно ориентирован на формирование профессиональных компетенций и передачу фундаментальных знаний, а также на развитие гибких навыков при помощи обучения мыслительной деятельности» [8].

По определению Л. С. Синячкиной, «навыки обычно рассматриваются как конкретные практические умения, которые человек может развивать и применять в различных ситуациях» [10].

В отличие от них, «компетенция же, в свою очередь, охватывает более широкий спектр – она включает не только навыки, но и знания. А также личные качества, которые необходимы для успешного выполнения задач» [6, С. 25].

В современных научных и профессиональных сферах в структуру компетенций обычно входят знания, умения и навыки, которые позволяют человеку эффективно решать профессиональные и жизненные задачи, достигать поставленных целей. Знания представляют собой теоретическую базу, на которой строятся умения и навыки.

Изучая данную проблематику, в своих работаах А.В. Хижная, Н.В. Быстрова, Е.Н. Шарыгина указывают, что «в данной возрастной группе наблюдается средний уровень развития гибких навыков коммуникации, кооперации, когнитивного мышления и креативности» [13]. Н.В. Уварина и А.В. Савченко отмечали, что «связано это, в свою очередь, с трудностями, возникающими в социальном взаимодействии и формировании межличностных отношений» [12].

Как отмечает В.А. Слепцов [11], развитие гибких навыков студента-психолога выступает как важная составляющая, характеризующая его деятельность.

Ориентируясь на мнение О.Б. Ганпанцуровой, «гибкие навыки определяют коммуникацию и деятельность личности в условиях постоянно изменяющегося социального окружения, а развитие этих навыков способствует более эффективному решению задач коммуникации и принятию оптимальных и адекватных решений» [6, С. 34]. В юношеском возрастном периоде «на первое место выходит коммуникационная составляющая» [6, С. 115]. Следовательно, все развитие гибких навыков в данном возрастном периоде обусловлено физиологической перестройкой организма [4; 5; 6].

Важным аспектом является то, что студенты-психологи, находясь на этапе формирования своей профессиональной идентичности, сталкиваются с необходимостью адаптации к новым условиям, что требует от них высокой степени гибкости и открытости к изменениям. В этом контексте развитие таких навыков, как эмоциональный интеллект, критическое мышление и способность к сотрудничеству, становится актуальным.

Учитывая тот момент, что современные студенты-психологи обучались несколько лет в средней школе в онлайн-формате, дистанционное обучение могло негативно сказаться на психологической безопасности обучающихся, согласно мнению О.В. Лебедевой, «риски, связанные с проблемами физического и психологического здоровья» и «риски, связанные с ослаблением или утратой навыков межличностной коммуникации» [9, С. 290].

Л.В. Воеводина и Е.Я. Галимова отмечают, что при развитии гибких навыков «важно опираться на педагогические технологии, которые помогут студентам сформировать определенную позицию в процессе их обучения» [3, С. 7]. К ним относятся: «формализация области применения, соответствие целям и предсказуемость результатов, связь с социальным контекстом, доступность» [3, С. 7].

Студенты-психологи педагогического университета обучаются в направлениях, где подразумевается работа с детьми. Если студент-психолог не освоит, как развивать в себе гибкие навыки, то такой будущий специалист не будет способен развивать в детях путь к самопознанию. Н.О. Барашникова считает, что «без развитых гибких навыков современному психологу невозможно обучать и воспитывать подрастающее поколение, не навредив ему» [1, С. 218].

С.Н. Бацуновым, И.И. Дереча, И.М. Кунгуровой и Е.В. Слизковой отмечается, что «особенности развития гибких навыков у студентов-психологов требует интеграции теоретических знаний с практическим опытом, что неотъемлемо способствует формированию и развитию целостного подхода к обучению» [2, С. 46]. В свою очередь, авторами под редакцией Д.М. Антипиной, Э.Т. Кокой, А.А. Сафонова и А.О. Стрельниковой отмечено, что «гибкие навыки студентов-психологов образуют систему, которая проявляется как эмоционально-познавательное отношение к учебным дисциплинам» [7, С. 42].

Коммуникация, как компонент гибких навыков характеризуетя способностью ясно и эффективно выражать свои мысли, а также активно слушать других. Это многогранный процесс, который включает в себя множество аспектов, способствующих успешному взаимодействию с окружающими.

Важнейшими компонентами коммуникации являются как вербальные, так и невербальные элементы, которые помогают передавать информацию и эмоции, а именно: вербальные навыки – умение четко выражать свои мысли и идеи словами в устной и письменной речи; невербальные навыки – жесты, мимика, интонация и паузы, позволяющие передать больше, чем слова (понимание невербальных сигналов помогает лучше воспринимать эмоции и намерения собеседника); активное слушание – умение слышать, понимать и адекватно обрабатывать информацию, поступающую от собеседника.

Выводы. Таким образом, становится очевидным, что категория «гибкие навыки» в психологических и педагогических исследованиях приобретает все большую значимость, особенно в контексте подготовки специалистов и формирования конкурентоспособной личности. В результате акцент на развитие гибких навыков в образовательных и психологических практиках становится важным шагом к формированию гармоничной и адаптивной личности, способной успешно взаимодействовать с окружающим миром и справляться с вызовами современности.

Следовательно, гибкие навыки играют ключевую роль в профессиональной деятельности и личностном развитии индивида. Наличие данных качеств определяет ключевую роль исследуемого феномена в профессиональной деятельности и личностном развитии будущего специалиста.

Ключевые компоненты гибких навыков, которые способствуют успешной профессиональной подготовке бакалавров в области «Психология» включает в себя: коммуникацию, кооперацию, критическое мышление и креативность. Педвуз представляет собой образовательно-воспитательную среду, в которой формируются не только профессиональные навыки будущих педагогов, но и их личностные качества, социальные установки и гражданская позиция. Образовательно-воспитательная среда педвуза создает оптимальные условия для профессионального самоопределения я формирования научного мировоззрения студентов.

Особенности развития гибких навыков студентов-психологов представляют собой интегральный эффект взаимодействия множества переменных, включая личностные качества, культурные особенности и профессиональные требования. Как итог – развитие этих навыков способствует не только личностному росту студентов, но и их успешной интеграции в профессиональную среду.

Литература:

1. Барышникова, Н.О. Период старшего школьного возраста как важнейший этап самопознания человека / Н.О. Барышникова // Гармонизация межнациональных отношений в условиях глобального общества: сборник статей и тезисов молодых ученых. – Нижний Новгород: Нижегородский научно-информационный центр, 2021. – С. 217-220
2. Бацунов, С.Н. Современные детерминанты развития soft skills / С.Н. Бацунов, И.И. Дереча, И.М. Кунгурова, Е.В. Слизкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4. – С. 45-49
3. Воеводина, Л.В. Формирование профессиональных компетенций в педагогике высшей школы: принципы педагогического проектирования / Л.В. Воеводина, Е.Я. Галимова // Развитие социально-культурной сферы юга России: материалы региональной научно-практической конференции молодых учёных. – Краснодар: КГИК, 2017. – С. 7-8
4. Ганпанцурова, О.Б. Коммуникативная компетентность как основа профессиональных "soft skills" педагога-психолога / О.Б. Ганпанцурова, А.Н. Помагаева // СМАЛЬТА. – 2021. – № 1. – С. 38-49
5. Ганпанцурова, О.Б. Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления: специальность 19.00.07 "Педагогическая психология": диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ганпанцурова Ольга Борисовна. – Ярославль, 2021. – 211 с.
6. Ганпанцурова, О.Б. Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления: монография / О.Б. Ганпанцурова; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – 154 с.
7. Гибкие навыки: компетенции новых ФГОС: материалы вебинаров, бесед и исследований Юрайт-академии. Выпуск 7. Зимняя школа преподавателя 2023 / под редакцией Д.М. Антипиной, Э.Т. Кокой, А.А. Сафонова, А.О. Стрельниковой; под общей редакцией Н.В. Рыбкиной. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 157 с.
8. Лабзина, П.Г. Междисциплинарное взаимодействие как условие развития гибких навыков студентов вуза / П.Г. Лабзина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9, №2. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-2-2 (дата обращения 24.04.2026).
9. Лебедева, О.В. Развитие навыков психологической резильентности обучающихся в условиях дистанционного обучения / О.В. Лебедева, А.А. Никитина, И.В. Калинина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 69, Ч. 3. – С. 289-292
10. Синячкина, Л.С. Формирование профессиональных компетенций и педагогических навыков у студентов высшей школы: риски, решения / Л.С. Синячкина // Глобальные риски – локальные решения: сборник материалов международной междисциплинарной научно-практической конференции / Балтийский институт экологии, политики и права; редакционный совет: А.Е. Рейфе, Н.Б. Бараева, А.М. Воронцов, Я.И. Гилинский, В.И. Доминяк, В.Е. Кантор, Е.Л. Кантор, Е.Д. Рейфе, М.Е. Рейфе. – Санкт-Петербург: ООО «НИЦ АРТ», 2014. – С. 294-300
11. Слепцов, В.А. К вопросу о проблемах формирования профессиональных компетенций у студентов высшей школы / В.А. Слепцов // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: материалы международной научно-методической конференции / Сибирский государственный университет путей сообщения. – Новосибирск: СГУПС, 2014. – С. 198-200
12. Уварина, Н.В. Формирование гибких навыков молодежи в условиях социального партнерства / Н.В. Уварина, А.В. Савченков // Современная высшая школа: innovatika-aspect. – 2021. – Т. 13, № 1 (51). – С. 23-31
13. Хижная, А.В. Развитие soft skills ("гибких навыков") для успешной карьеры выпускников вуза / А.В. Хижная, Н.В. Быстрова, Е.Н. Шарыгина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 261-264

УДК 316.6
магистр (образовательная программа «Психологическое сопровождение и безопасность человека в образовании и социальном взаимодействии», федеральный тренер Ассоциации тренеров Российского Союза молодежи Киселева Елена Николаевна
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

АТРИБУТИВНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния атрибутивного стиля и личностных особенностей педагога на психологическое благополучие подростков в условиях временного детского коллектива. Актуальность исследования обусловлена возрастанием требований к психологической устойчивости детей в условиях неопределенности современного мира. В работе анализируются теоретические подходы к пониманию психологического благополучия, включая модель субъективного благополучия, а также концепции атрибутивного стиля в рамках теории выученной беспомощности. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи между атрибутивным стилем педагогов и уровнем психологического благополучия подростков. Показано, что оптимистический атрибутивный стиль педагога оказывает влияние на возникновение более высокого уровня психологического благополучия воспитанников. Особое внимание уделяется роли личностных характеристик педагога как медиатора влияния образовательной среды. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов при отборе и подготовке педагогических кадров, а также в разработке программ психологического сопровождения в детских лагерях.
Ключевые слова: психологическое благополучие, атрибутивный стиль, подростки, временный детский коллектив, педагог, оптимизм.
Annotation. The article examines the influence of teachers attributional style and personality traits on adolescents psychological well-being in temporary childrens groups. The relevance of the study is caused by increasing demands on psychological resilience in a VUCA environment. The paper analyzes theoretical approaches to psychological well-being, including subjective models, as well as attribution theory within the framework of learned helplessness. The results of an empirical study aimed at identifying the relationship between teachers' explanatory style and adolescents' well-being are presented. It is shown that an optimistic attributional style is associated with higher levels of psychological well-being among adolescents. Particular attention is paid to the role of teacher personality as a mediator of the educational environment. The practical significance lies in applying the results to teacher training and psychological support programs in children's camps.
Key words: psychological well-being, attributional style, adolescents, temporary groups, teacher, optimism.

Введение. Современная образовательная среда функционирует в условиях высокой неопределенности и изменчивости, что предъявляет повышенные требования к психологической устойчивости детей и подростков. В этих условиях особую значимость приобретает изучение факторов, влияющих на психологическое благополучие ребенка.

Одним из таких факторов выступает педагог – не только как носитель знаний, но и как ключевой элемент среды, формирующей эмоциональный климат и модели интерпретации происходящих событий. В частности, важную роль играет атрибутивный стиль педагога – устойчивый способ объяснения причин происходящих событий.

Несмотря на значительное количество исследований в области психологического благополучия, вопрос его связи с особенностями мышления и личности педагога в условиях временного детского коллектива остается недостаточно изученным.

Цель исследования – выявить взаимосвязь атрибутивного стиля и личностных особенностей педагога с психологическим благополучием подростков.

Изложение основного материала статьи. Материалом для данного исследования послужил анализ концептуальных положений, изложенных в подходах М. Селигмана [6; 7]. Атрибутивный стиль – это то, как люди объясняют причины событий, происходящих в их жизни. М. Селигман выделяет три основные размерности: локус контроля – внутренний (причина в себе) или внешний (причина во внешних обстоятельствах); стабильность – стабильная (причина постоянна) или нестабильная (причина временна); глобальность – глобальная (причина влияет на все сферы жизни) или специфическая (причина влияет только на конкретную ситуацию).

Оптимисты склонны объяснять успехи внутренними, стабильными и глобальными причинами, а неудачи - внешними, нестабильными и специфическими. Пессимисты, наоборот, объясняют успехи внешними, нестабильными и специфическими причинами, а неудачи – внутренними, стабильными и глобальными [4; 6].

Психологическое благополучие как научная категория рассматривается как интегральный показатель позитивного функционирования личности, включающий самопринятие, автономию, управление средой, наличие целей и личностный рост. Данный подход наиболее полно представлен в модели К. Рифф [5].

Субъективное благополучие, в свою очередь, включает когнитивный и аффективный компоненты: удовлетворенность жизнью, а также баланс положительных и отрицательных эмоций. Важно отметить, что благополучие формируется как под влиянием внутренних факторов (личностные особенности), так и внешних - прежде всего социальной среды.

Атрибутивный стиль как фактор благополучия представляет собой способ объяснения человеком причин происходящих событий. В рамках теории М. Селигмана, три ключевых измерения – стабильность, локус контроля и глобальность – показывают атрибутивный стиль личности. Оптимистический атрибутивный стиль предполагает интерпретацию негативных событий как временных и частных, а позитивных - как устойчивых и значимых. Исследования показывают, что данный стиль связан с более высоким уровнем психологического благополучия, снижением тревожности и большей устойчивостью к стрессу.

Роль педагога в формировании благополучия подростков во временном детском коллективе становится ключевой и данную роль трудно переоценить. Педагог выступает не просто как организатор деятельности, но и как ключевой элемент среды, формирующий эмоциональный климат и задающий рамку восприятия для подростков. Его стиль взаимодействия, эмоциональные реакции и, что особенно важно, способы интерпретации событий – как собственных, так и происходящих с воспитанниками – оказывают глубокое влияние на их психологическое состояние и адаптацию.

В контексте концепции атрибутивного стиля, становится очевидным, что не только «что» говорит педагог, но и «как» он объясняет происходящее, определяет, какой атрибутивный стиль усвоят подростки. Педагог, обладающий оптимистичным атрибутивным стилем, не просто декларирует позитивные установки, но и демонстрирует их в своей интерпретации событий.

Оптимистичный стиль педагога способствует:

– формированию чувства безопасности, поскольку подросток понимает, что ошибки - это нормальная часть процесса обучения и роста;

– развитию уверенности у подростков, так как они видят, что их усилия ценятся, даже если результат не сразу достигнут;

– снижению уровня тревожности, поскольку акцент делается не на негативных последствиях неудачи, а на возможностях для улучшения;

– повышению удовлетворенности жизнью в условиях смены, ведь подросток чувствует поддержку и понимание, что помогает ему адаптироваться к новым обстоятельствам.

Таким образом, педагог влияет не напрямую на поведение ребенка, а через настройку среды и смыслов, в которых ребенок существует. Он формирует не только знания и навыки, но и модель интерпретации мира, которая определяет, как подросток будет реагировать на жизненные вызовы и строить свое будущее. Педагог, осознанно культивирующий оптимистичный атрибутивный стиль, становится не просто наставником, но и архитектором благополучия своих воспитанников, помогая им развить устойчивость к стрессу, веру в себя и способность к успешной адаптации в постоянно меняющемся мире. Важно, чтобы педагоги не только знали о концепции атрибутивного стиля, но и активно работали над развитием собственного оптимистичного мышления, чтобы служить положительным примером для своих учеников. Это может включать в себя рефлексию над собственными объяснениями событий, осознанное перефразирование негативных мыслей и акцент на позитивных аспектах любой ситуации. И, как показывают исследования, оптимистичный или пессимистичный фокус мышления обязательно скажется на качестве отношений, которые выстроит педагог и на уровне безопасности образовательной среды [1; 3].

Эмпирическое исследование, в рамках данной темы, было направлено на выявлении влияния атрибутивного стиля и личностных особенностей педагога (вожатого) на психологическое благополучие ребенка во временном детском коллективе. В исследовании приняли участие педагоги (вожатые) и подростки, находящиеся во временных детских коллективах детских оздоровительных лагерей г. Санкт-Петербурга и Новосибирской области.

Использовались методики:

– Методика «Расширенный тест Оптимизма/Пессимизма Мартина Селигмана» [6].

– Методика «16-факторный личностный опросник Кеттелла, форма С» (адаптация А.Н. Капустина) [2].

– Шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Н.Н. Лепешинский) [5].

На основном этапе исследовании, направленном на выявление атрибутивного стиля, личностных особенностей вожатых-педагогов, а также выявление взаимосвязи между атрибутивным стилем и личностными особенностями педагога приняло участие 26 вожатых-педагогов женского пола в возрасте от 20-22 лет, в качестве респондентов выступали 80 детей, возраста 14-15 лет. Из них 18 респондентов мужского пола (22.5%) и 62 респондента женского пола (77.5%). Для решения задач исследования были выбраны 4 группы детей по 20 человек, а также 12 вожатых-педагогов. К каждой группе детей было прикреплено по 3 вожатых-педагога, которые по результатам прохождения опросника обладали большей склонностью к пессимизму или оптимизму. Интерес представляет динамика психологического благополучия подростков в зависимости от длительности взаимодействия (длительность смены) с педагогами с различным атрибутивным стилем. Сравнительный анализ позволил сделать вывод, что до и после смены у детей из группы оптимистов существуют значимые различия с детьми из группы пессимистов по шкалам «Психологическое благополучие», «Позитивные отношения», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Самопринятие». Действительно атрибутивный стиль вожатого-педагога, а также его личностные особенности способны влиять на психологическое благополучие ребенка во временном детском коллективе: подростки, воспитывающиеся под руководством вожатых-пессимистов, характеризуются более низкими показателями благополучия в отличии от подростков, воспитывающихся вожатыми оптимистами. Результаты показали наличие статистически значимой взаимосвязи между оптимистическим атрибутивным стилем педагога и уровнем психологического благополучия подростков. Также выявлено, что личностные характеристики педагога (эмоциональная устойчивость, уровень тревожности, коммуникативные качества) усиливают или ослабляют данное влияние.

Выводы. Настоящее исследование подтверждает, что атрибутивный стиль педагога играет ключевую роль в формировании психологического благополучия подростков, особенно в условиях временного детского коллектива. Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Атрибутивный стиль педагога является значимым фактором психологического благополучия подростков, превосходя по влиянию простое трансляцию позитивных установок. Недостаточно лишь говорить о важности усилий и веры в себя. Реальное влияние оказывает «способ», которым педагог объясняет как собственные успехи и неудачи, так и события, происходящие с воспитанниками. Подростки, наблюдая за атрибуциями педагога, бессознательно усваивают модель интерпретации мира, которая формирует их собственные стратегии совладания со стрессом, уровень самооценки и общую удовлетворенность жизнью. Это влияние происходит на глубинном, когнитивном уровне, формируя устойчивые паттерны мышления. В частности, оптимистичный стиль педагога способствует развитию у подростков навыков позитивного переосмысления, что является важным ресурсом для преодоления трудностей.

2. Оптимистический стиль объяснения событий способствует формированию более благоприятной психологической среды, характеризующейся повышенным уровнем безопасности, доверия и мотивации. Такая среда не только снижает уровень тревожности и стресса у подростков, но и стимулирует их к активному участию в жизни коллектива, проявлению инициативы и развитию творческого потенциала. Оптимистичный педагог создает атмосферу, в которой ошибки воспринимаются не как провалы, а как ценные уроки, что способствует формированию у подростков более здорового отношения к неудачам и готовности к риску. Более того, оптимистичный стиль педагога может оказывать «заразительное» влияние на других членов коллектива, создавая позитивную спираль взаимодействия. Важно отметить, что оптимизм в данном контексте не подразумевает игнорирование проблем, а скорее это - акцент на возможностях для их решения и веру в способность подростков к росту и развитию.

3. Личностные особенности педагога усиливают влияние атрибутивного стиля, определяя его аутентичность и убедительность. Оптимистичный атрибутивный стиль, демонстрируемый педагогом, который в целом склонен к позитивному восприятию мира и обладает высоким уровнем эмоционального интеллекта, оказывает гораздо более сильное воздействие на подростков, чем тот же стиль, используемый педагогом, испытывающим внутренний конфликт или склонным к цинизму. Аутентичность педагога, его искренность и эмпатия, позволяют подросткам почувствовать его поддержку и доверие, что усиливает эффект от его оптимистичных атрибуций. В то же время, несоответствие между декларируемым оптимизмом и реальным поведением педагога может привести к потере доверия и снижению эффективности его воздействия. Таким образом, развитие оптимистичного атрибутивного стиля должно быть неотъемлемой частью профессионального развития педагога, включающей в себя психологическую работу над личностными качествами и эмоциональным благополучием.

4. Временный детский коллектив является особенно чувствительной средой, где влияние педагога, опосредованное его атрибутивным стилем, особенно выражено. В отличие от стабильных школьных классов, где у подростков есть возможность поддерживать связи с друзьями и получать поддержку из других источников, во временном коллективе педагог становится центральной фигурой, определяющей эмоциональный климат и формирующей нормы взаимодействия. Подростки, оказавшиеся в новой и незнакомой среде, особенно нуждаются в четких ориентирах и поддержке, которые может предоставить педагог. В этих условиях атрибутивный стиль педагога оказывает решающее влияние на то, как подростки адаптируются к новым условиям, насколько комфортно они чувствуют себя в коллективе и насколько успешно они справляются с возникающими трудностями. Поэтому, работа с педагогами, задействованными во временных детских коллективах (лагеря, смены, пришкольные площадки), должна быть направлена на развитие их оптимистичного атрибутивного стиля и повышение их осознанности в отношении влияния своих интерпретаций на благополучие подростков.

В заключение, необходимо подчеркнуть, что понимание роли атрибутивного стиля педагога в формировании благополучия подростков открывает новые перспективы для разработки эффективных программ подготовки и поддержки педагогических кадров, а также для создания благоприятной психологической среды в образовательных учреждениях. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение специфики влияния атрибутивного стиля педагога на различные возрастные группы подростков, а также на разработку методов психологической диагностики и коррекции атрибутивных стилей педагогов. Полученные результаты подтверждают важность учета когнитивных и личностных характеристик педагога при организации образовательной среды. Практическое применение исследования возможно в разработке программ психологического сопровождения, в подготовке вожатых и педагогов, формировании образовательной среды в детских лагерях.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук / И.А. Баева. – Санкт-Петербург, 2002. – 386 с.

2. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 55-81, 96-97

3. Киселева, Е.В. Педагогика отношений / Е.В. Киселева, Н.Н. Киселев, Н.Л. Селиванова // Известия Российской академии образования. – 2024. – № 4(68). – С. 155-173

4. Махнач, А.В. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция / А.В. Махнач, А.И. Лактионова // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. – Москва, 2007. – С. 290-312

5. Пергаменщик, Л.А. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф: процесс и результаты адаптации / Л.А. Пергаменщик, Н.Н. Лепешинский // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 73-97

6. Селигман, М. Как научиться оптимизму / М. Селигман. – Москва: Альпина Паблишер, 2021. – С. 73-80

7. Seligman, M.E.P. Optimism, pessimism, and mortality / M.E.P. Seligman // Mayo Clinic Proceedings. – 2000. – Vol. 75. – № 2. – P. 133-134

Психология

УДК 159.9

студент Крылова Инна Иннокентьевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
доктор педагогических наук Корнилова Алла Георгиевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ АДАПТАЦИЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ШКОЛЕ

Аннотация. В исследовании рассматривается проблема управления адаптацией первоклассников в школьной среде. Цель работы – выявить и эмпирически проверить наиболее эффективные методы управления адаптацией, способствующие снижению тревожности и успешной социализации учащихся. Гипотеза исследования предполагала, что комплексная программа, объединяющая психолого-педагогическое сопровождение с элементами игровой терапии, дифференцированный подход в обучении и вовлечение родителей, повысит уровень адаптации первоклассников. Исследование проводилось на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения национальной гимназии «Айыы кыьата» с разделением выборки на экспериментальную и контрольную группы по 32 человека. В диагностике применялись стандартизированные методики оценки тревожности и мотивации к обучению, а также анкетирование родителей и педагогов и структурированное наблюдение. Результаты заключительной диагностики показали, что в экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем адаптации выросла с 28,1% до 65,6%, а с низким сократилась до 3,1%; в контрольной группе динамика была менее выраженной. Анкетирование родителей и учителей подтвердило положительную динамику: отмечено улучшение эмоционального состояния детей, рост учебной мотивации и коммуникативных навыков в экспериментальной группе. Статистически значимые различия между группами свидетельствуют об эффективности разработанной программы. Выводы подтверждают исходную гипотезу и демонстрируют практическую ценность комплексного подхода к управлению адаптацией первоклассников. Полученные результаты могут быть использованы для оптимизации адаптационных процессов в начальной школе.

Ключевые слова: управление адаптацией, психолого-педагогическое сопровождение, игровая терапия, дифференцированный подход, вовлечение родителей, школьная тревожность, учебная мотивация, начальная школа.

Annotation. This study examines the problem of managing the adaptation of first-graders in the school environment. The objective of the study was to identify and empirically test the most effective adaptation management methods that contribute to the reduction of anxiety and the successful socialization of students. The study hypothesis assumed that a comprehensive program combining psychological and pedagogical support with elements of play therapy, a differentiated approach to learning, and parental involvement would improve the level of adaptation of first-graders. The study was conducted at the Municipal General Education Budgetary Institution National Gymnasium «Aiyy Kyyata» with the sample divided into experimental and control groups of 32 people. The diagnostics utilized standardized methods for assessing anxiety and motivation for learning, as well as questionnaires for parents and teachers and structured observation. The results of the final diagnostics showed that in the experimental group, the proportion of students with a high level of adaptation increased from 28,1% to 65,6%, while those with a low level decreased to 3,1%. In the control group, the dynamics were less pronounced. A survey of parents and teachers confirmed positive results:

improvements in children's emotional well-being, increased academic motivation, and increased communication skills were noted in the experimental group. Statistically significant differences between the groups indicate the effectiveness of the developed program. The findings support the initial hypothesis and demonstrate the practical value of a comprehensive approach to managing the adaptation of first-graders. The results can be used to optimize adaptation processes in elementary schools.

Key words: adaptation management, psychological and pedagogical support, play therapy, differentiated approach, parental involvement, school anxiety, academic motivation, primary school.

Введение. Адаптация первоклассников к школьной жизни представляет собой сложный многоаспектный процесс, в ходе которого ребенок осваивает новую социальную роль, выстраивает систему взаимоотношений с педагогами и сверстниками, приспосабливается к изменившемуся режиму дня и учебной нагрузке. Актуальность исследования современных методов управления адаптацией первоклассников обусловлена высокой значимостью успешного прохождения данного этапа для дальнейшего познавательного и личностного развития ребенка, а также профилактики возникновения школьной дезадаптации, которая может повлечь за собой снижение учебной мотивации, эмоциональные нарушения и трудности в социализации.

Психолого-педагогические основы адаптации первоклассников базируются на положениях возрастной психологии и педагогики, согласно которым поступление в школу знаменует собой переход от игровой деятельности к учебной как ведущей. В соответствии с концепцией периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, младший школьный возраст характеризуется формированием произвольности психических процессов, внутреннего плана действий и рефлексии [8, С. 31]. Эти новообразования возникают и развиваются в контексте учебной деятельности, что делает процесс адаптации особенно напряженным: ребенку необходимо одновременно осваивать новые правила поведения, усваивать учебный материал и выстраивать социальные связи в коллективе.

С точки зрения теории деятельности А.Н. Леонтьева, адаптация первоклассника включает в себя не только привыкание к внешним условиям, но и внутреннее принятие учебной деятельности как значимой и ценной. Это предполагает формирование учебно-познавательной мотивации, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, а также осознание своей новой социальной позиции «ученика» [4, С. 28]. В контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского особую роль в адаптации играет взаимодействие ребенка с «более компетентным другим» (учителем, старшими детьми), которое обеспечивает зону ближайшего развития и способствует освоению новых способов действия [6, С. 178].

Современные подходы к управлению адаптацией первоклассников опираются на комплексный учет физиологических, психологических и социальных факторов. Физиологический аспект адаптации связан с изменением режима дня, увеличением статической нагрузки, необходимостью длительного удержания позы во время уроков. Психологический компонент включает в себя развитие когнитивных функций (внимания, памяти, мышления), формирование учебной мотивации и самооценки. Социальный аспект адаптации предполагает освоение норм школьного поведения, построение отношений с учителем и одноклассниками, включение в групповую деятельность [2, С. 52].

В современной педагогической практике выделяются следующие ключевые направления управления адаптацией: создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы в классе, дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся, организация щадящего режима учебных нагрузок, использование игровых и интерактивных методов обучения, а также активное взаимодействие с родителями [5, С. 76]. Особое значение придается преемственности дошкольного и начального школьного образования, которая позволяет опираться на уже сформированные у ребенка навыки и представления, минимизируя стресс от перехода к новым условиям.

Важным элементом управления адаптацией является психолого-педагогическое сопровождение, включающее диагностику уровня готовности к школе, мониторинг хода адаптации и своевременную коррекционно-развивающую работу. Диагностический инструментарий охватывает оценку познавательной сферы (внимание, память, мышление), эмоционально-волевой сферы (тревожность, самооценка) и социально-поведенческих навыков (умение взаимодействовать в группе, следовать правилам). На основе полученных данных разрабатываются индивидуальные и групповые программы поддержки, направленные на преодоление трудностей адаптации.

Значимую роль в управлении адаптацией играет профессиональная компетентность педагога, включающая знание возрастных особенностей первоклассников, владение методами создания ситуации успеха, умение дифференцировать задания с учетом индивидуальных возможностей детей и способность к эмпатичному взаимодействию. Современные исследования подчеркивают необходимость повышения квалификации учителей начальных классов в области возрастной психологии и коррекционной педагогики, что позволяет более эффективно организовывать процесс адаптации и предотвращать возникновение дезадаптационных явлений.

Так, управление адаптацией первоклассников в современной школе представляет собой системную деятельность, интегрирующую педагогические, психологические и социальные компоненты. Эффективность данного процесса определяется согласованностью действий всех участников образовательного процесса (учителей, психологов, родителей), применением научно обоснованных методов сопровождения и учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Дальнейшее изучение и совершенствование методов управления адаптацией позволит повысить качество начального образования и создать условия для гармоничного развития личности младшего школьника.

Изложение основного материала статьи. Практическая часть настоящего исследования была реализована на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения национальной гимназии «Айыы кыьата». Цель исследования заключается в выявлении и эмпирической проверке наиболее эффективных методов управления адаптацией первоклассников к школьной среде, способствующих снижению уровня тревожности, формированию положительной учебной мотивации и успешной социализации учащихся в условиях начального общего образования. В рамках поставленной цели предполагается комплексно оценить влияние психолого-педагогического сопровождения, дифференцированного подхода в обучении и взаимодействия семьи и школы на динамику адаптационного процесса у детей 6-7 лет.

Гипотеза исследования состоит в том, что применение системы взаимосвязанных методов управления адаптацией, включающей психолого-педагогическое сопровождение с элементами игровой терапии, дифференцированный подход к организации учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей первоклассников, а также активное вовлечение родителей в процесс адаптации через регулярные консультации и совместные мероприятия, позволит существенно повысить уровень социально-психологической адаптации учащихся первых классов. Предполагается, что реализация данной системы приведет к снижению показателей школьной тревожности, росту познавательной активности и формированию позитивного отношения к учебной деятельности, а также к улучшению коммуникативных навыков и укреплению межличностных отношений в детском коллективе.

Для достижения целей исследования был подобран комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих всестороннюю оценку процесса адаптации первоклассников и эффективности применяемых управленческих подходов. В качестве основных методов выступили методы психодиагностики, включающие стандартизированные методики оценки

уровня тревожности (в частности, методика «Тест тревожности» Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен) [7], самооценки (по методике Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации для младших школьников) [3] и мотивации к обучению (анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой) [1].

В рамках практической части настоящего исследования нами были разработаны специальные диагностические материалы, дополняющие стандартный инструментарий. В частности, создана анкета для родителей, состоящая из 20 вопросов закрытого и полузакрытого типа, направленных на выявление изменений в эмоциональном фоне ребенка, его отношении к школе, особенностях взаимодействия с одноклассниками и педагогами, а также на оценку степени вовлеченности семьи в процесс адаптации. Параллельно разработана анкета для учителей начальных классов, содержащая блоки вопросов о поведенческих и учебных трудностях первоклассников, уровне их социальной активности и способах реагирования на школьные требования.

Для проверки гипотезы исследования и оценки эффективности разработанной программы управления адаптацией первоклассников выборка была разделена на две группы – экспериментальную и контрольную.

Экспериментальная группа включала 32 учащихся (16 мальчиков и 16 девочек) первых классов Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения национальной гимназии «Айыы кыьата». В данной группе в течение трех месяцев реализовывалась комплексная программа управления адаптацией, включающая: психолого-педагогическое сопровождение с элементами игровой терапии (групповые занятия на сплочение коллектива и развитие эмоциональной саморегуляции), дифференцированный подход к организации учебной деятельности (задания с учетом индивидуальных особенностей познавательной сферы) и активное вовлечение родителей (консультации, совместные мероприятия, домашние задания для выполнения совместно с ребенком). Занятия проводились 2 раза в неделю педагогом-психологом и классным руководителем с последующей текущей диагностикой динамики адаптации.

Контрольная группа состояла из 32 учащихся (15 мальчиков и 17 девочек), сопоставимых с экспериментальной группой по результатам первичной диагностики. В этой группе образовательный процесс осуществлялся в традиционном формате без внедрения специальных адаптационных мероприятий.

Результаты первичной диагностики уровня адаптации первоклассников позволили получить исходные данные о состоянии эмоционально-психологического благополучия детей, их учебной мотивации и коммуникативных навыках на начальном этапе школьного обучения. В таблице 1 представлено распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп по уровням адаптации на основе комплексной оценки показателей тревожности, мотивации и социальной активности до начала экспериментального воздействия.

Таблица 1

Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп по уровням адаптации (результаты первичной диагностики)

Уровень адаптации	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Основные характеристики
	Количество учащихся	Доля от группы (%)	Количество учащихся	Доля от группы (%)	
Высокий	9	28,1	8	25	Низкий уровень тревожности, высокая учебная мотивация, активное взаимодействие со сверстниками и педагогами.
Средний	14	43,8	16	50	Умеренная тревожность, стабильная учебная мотивация, эпизодические трудности в коммуникации.
Низкий	9	28,1	8	25	Повышенный уровень тревожности, сниженная учебная мотивация, затруднения в установлении контактов со сверстниками.

Анализ данных таблицы 1 демонстрирует, что распределение учащихся по уровням адаптации в экспериментальной и контрольной группах практически идентично. В обеих группах около половины участников демонстрируют средний уровень адаптации, что свидетельствует о наличии определенных трудностей в привыкании к школьной среде. При этом четвертая часть первоклассников в каждой группе испытывает существенные сложности, требующие целенаправленного психолого-педагогического сопровождения.

Ход основной части практического исследования включал реализацию программы управления адаптацией в экспериментальной группе, базирующейся на выдвинутой гипотезе, при параллельном наблюдении за контрольной группой, обучавшейся в традиционном формате.

В процессе реализации программы в экспериментальной группе возникли определенные трудности. Некоторые дети демонстрировали повышенную утомляемость уже в середине учебного дня, что требовало оперативной корректировки нагрузки и включения коротких двигательных пауз. Кроме того, отмечалась недостаточная вовлеченность отдельных родителей в процесс сопровождения адаптации: несмотря на регулярные приглашения на консультации и совместные мероприятия, часть семей проявляла пассивность, что снижало эффективность комплексного подхода.

Дополнительной сложностью стало ограничение временных ресурсов для проведения индивидуальных занятий с детьми из группы риска: в условиях стандартной школьной нагрузки педагогу-психологу было затруднительно выделить достаточное количество часов для работы с каждым ребенком, испытывающим трудности. Для преодоления этой проблемы были внедрены элементы взаимопомощи среди учащихся – более адаптированные дети привлекались к поддержке сверстников в рамках игровых и учебных ситуаций под наблюдением педагога.

Результаты заключительной диагностики позволили оценить динамику уровня адаптации первоклассников в экспериментальной и контрольной группах после реализации программы управления адаптацией. В таблице 2 представлено распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп по уровням адаптации на заключительном этапе исследования.

Таблица 2

Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп по уровням адаптации (результаты заключительной диагностики)

Уровень адаптации	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество учащихся	Доля от группы (%)	Количество учащихся	Доля от группы (%)
Высокий	21	65,6	11	34,4
Средний	10	31,3	18	56,3
Низкий	1	3,1	3	9,3

Анализ данных таблицы 2 демонстрирует положительную динамику в экспериментальной группе: доля учащихся с высоким уровнем адаптации увеличилась с 28,1% до 65,6%, а с низким уровнем сократилась с 21,9% до 3,1%. В контрольной группе изменения оказались менее выраженными: доля детей с высоким уровнем адаптации выросла лишь до 34,4%, а с низким – снизилась до 9,3%. Это свидетельствует о значимом влиянии реализованной программы на успешность адаптации первоклассников.

Результаты анкетирования родителей подтвердили положительную динамику эмоционального состояния детей в экспериментальной группе. По данным анкеты из 20 вопросов, 84% родителей отметили улучшение настроения ребенка по утрам перед школой, 78% – более активное обсуждение школьных событий дома, 72% – снижение жалоб на усталость и трудности в общении с одноклассниками. В контрольной группе аналогичные показатели составили 45%, 52% и 38% соответственно. Родители из экспериментальной группы также отметили рост вовлеченности в образовательный процесс благодаря регулярным консультациям и совместным мероприятиям.

Анкетирование педагогов выявило существенные различия в поведении и учебной активности учащихся двух групп. Учителя экспериментальной группы указали, что 87% детей стали проявлять большую инициативность на уроках, 81% – демонстрировать устойчивый интерес к учебным заданиям, а 75% – легче находить общий язык со сверстниками. В контрольной группе эти показатели составили 56%, 62% и 58% соответственно. Педагоги особо отметили снижение уровня тревожности и рост уверенности в себе у детей экспериментальной группы, что проявлялось в готовности отвечать у доски и участвовать в коллективных проектах.

Выводы. Итак, выводы настоящего исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что применение системы взаимосвязанных методов управления адаптацией, включающей психолого-педагогическое сопровождение с элементами игровой терапии, дифференцированный подход к организации учебной деятельности и активное вовлечение родителей, существенно повышает уровень социально-психологической адаптации первоклассников. Статистически значимые различия в динамике показателей между экспериментальной и контрольной группами свидетельствуют об эффективности разработанной программы: она способствует снижению школьной тревожности, росту познавательной активности, формированию позитивного отношения к учебной деятельности и улучшению коммуникативных навыков учащихся. Полученные результаты могут служить основанием для внедрения аналогичных программ в практику начального образования с целью оптимизации процесса адаптации детей к школьной среде.

Литература:

1. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. – 2021. – URL: https://uotula.ru/wp-content/uploads/2022/03/anketa-oczenki-urovnya-shkolnoj-motivaczii.pdf (дата обращения: 25.04.2026)

2. Ахметшина, И.А. Современные подходы и проблемы к пониманию особенностей адаптации первоклассников к школе / И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 51-54

3. Измерение самооценки по методике Дембо-Рубинштейн. – 2018. – URL: https://ddt-msh.edu.yar.ru/18__dembo__rubinshteyn.pdf (дата обращения: 25.04.2026)

4. Капустина, И.М. К вопросу о социально-психологической адаптации первоклассников / И.М. Капустина, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – № 3. – С. 26-38

5. Малашкина, И.Ю. Проблема формирования учебной мотивации первоклассников как условие адаптации к школе / И.Ю. Малашкина, Н.Н. Илюшина // Вестник магистратуры. – 2023. – № 6-2(141). – С. 75-77

6. Масаева, З.В. Методологические основы культурно-исторической теории Л.С. Выготского как инструмента развития личности дошкольника / З.В. Масаева // МНКО. – 2025. – № 1(110). – С. 177-180

7. Тест тревожности (Р. Тэммпл, В. Амен, М. Дорки). – 2024. – URL: https://mgppu.ru/resources/files/fkc_metod/1.1.2%20%D0%94%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%20%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%20%D0%A0.%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%BB%2C%20%D0%9C.%D0%94%D0%BE%D1%80%D0%BA%D0%B8%2C%20%D0%92.%D0%90%D0%BC%D0%B5%D0%BD..pdf (дата обращения: 25.04.2026)

8. Улановская, И.М. О некоторых развивающих эффектах обучения в начальной школе по программе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / И.М. Улановская, М.А. Янишевская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – № 3. – С. 29-43

Психология

УДК 159.9

студент Крылова Инна Иннокентьевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
доктор педагогических наук Корнилова Алла Георгиевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

СЕМЕЙНО-ШКОЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПЕРЕХОДА РЕБЁНКА В ШКОЛУ

Аннотация. В исследовании рассматривается семейно-школьное партнёрство как фактор успешного перехода ребёнка из дошкольного учреждения или домашней среды в начальную школу. Актуальность работы обусловлена значимостью периода адаптации первоклассников для их дальнейшей учебной траектории и психоэмоционального благополучия. Цель исследования – выявить и эмпирически обосновать влияние семейно-школьного партнёрства на успешность адаптации первоклассников в Муниципальном общеобразовательном бюджетном учреждении национальной гимназии «Айыы

кыьата». Объектом изучения выступает процесс перехода детей из дошкольного звена в начальную школу как комплексное психолого-педагогическое явление, а предметом – семейно-школьное партнёрство в роли значимого фактора этого перехода. В рамках работы реализована специальная программа взаимодействия школы и семьи, нацеленная на повышение информированности родителей и поддержку развития учебных навыков у детей. Методология включала сравнительный анализ показателей готовности к школе и динамики адаптации в экспериментальной и контрольной группах. Результаты показали значительное увеличение доли детей с высоким уровнем сформированности предпосылок учебной деятельности в экспериментальной группе. Выявленный положительный эффект связан с более целенаправленным развитием необходимых навыков в домашней среде благодаря информированности родителей о школьных требованиях. Сделан вывод о прямом позитивном влиянии программы семейно-школьного партнёрства на когнитивное и психофизиологическое развитие первоклассников. Полученные данные имеют практическую ценность для совершенствования стратегий взаимодействия образовательных учреждений и семей в период школьной адаптации.

Ключевые слова: семейно-школьное партнерство, адаптация к школе, готовность к школе, первоклассники, успешный переход, образовательное партнерство.

Annotation. This study examines family-school partnerships as a factor in a child's successful transition from preschool or home to primary school. The relevance of this research lies in the importance of the adaptation period for first-graders for their subsequent academic trajectory and psycho-emotional well-being. The aim of the study was to identify and empirically substantiate the influence of family-school partnerships on the successful adaptation of first-graders at the Municipal General Education Budgetary Institution, the National Gymnasium «Aiyy Kyyata». The object of the study is the process of children's transition from preschool to primary school as a complex psychological and pedagogical phenomenon, and the subject is family-school partnerships as a significant factor in this transition. The study implemented a special school-family interaction program aimed at raising parental awareness and supporting the development of children's academic skills. The methodology included a comparative analysis of school readiness indicators and adaptation dynamics in the experimental and control groups. The results showed a significant increase in the proportion of children with a high level of development of prerequisites for academic activity in the experimental group. The identified positive effect is associated with more targeted development of essential skills at home, thanks to parents' awareness of school requirements. A conclusion is drawn regarding the direct positive impact of the family-school partnership program on the cognitive and psychophysiological development of first-graders. The findings have practical value for improving strategies for interaction between educational institutions and families during the school transition period.

Key words: family-school partnership, adaptation to school, school readiness, first-graders, successful transition, educational partnership.

Введение. Семейно-школьное партнерство представляет собой сложный, многогранный феномен, обозначающий систематическое, целенаправленное и взаимовыгодное взаимодействие между образовательным учреждением и семьями учащихся, основанное на принципах доверия, взаимного уважения и общей ответственности за развитие, обучение и воспитание ребёнка. Теоретические основы семейно-школьного партнерства разрабатывались в рамках различных психолого-педагогических концепций. Так, модель шести типов родительского участия Джойс Эпштейн, рассмотренная в исследовании С.О. Авчинниковой, предлагает системный подход к организации взаимодействия, выделяя такие направления, как создание благоприятной домашней среды для обучения, коммуникация школы и семьи, волонтерская деятельность родителей, поддержка обучения на дому, участие в принятии решений и сотрудничество с сообществом [1, С. 100]. Е.Е. Андреева, в свою очередь, акцентирует внимание на формировании взаимных, обогащающих отношений между школой и семьей, подчеркивая необходимость создания атмосферы уважения и понимания культурных особенностей каждой семьи [2, С. 10]. В отечественной педагогике идеи партнерства нашли отражение в концепции А.В. Петровского о развитии личности в коллективе, где ребенок, родитель и педагог выступают как равноправные субъекты, активно влияющие друг на друга и на образовательную среду [7, С. 293]. Эти теоретические подходы формируют концептуальную базу для понимания механизмов и условий построения эффективного семейно-школьного партнерства.

Переход ребёнка в начальную школу является одним из наиболее значимых и стрессогенных периодов в его развитии, требующим глубоких психофизиологических и социальных изменений. Под успешным переходом понимается не только поступление ребёнка в образовательное учреждение, но и его продуктивная интеграция в новую социальную и учебную среду, способность эффективно справляться с предъявляемыми требованиями при сохранении эмоционального благополучия [8, С. 108]. Это понятие тесно связано со школьной адаптацией, которая определяется как процесс приспособления организма и личности ребёнка к новым условиям обучения, общения и деятельности, ведущий к формированию адекватных поведенческих стратегий, усвоению школьных норм и правил, а также успешному освоению учебной программы.

В период перехода и адаптации дети часто сталкиваются с рядом типичных трудностей. Эмоциональные трудности могут проявляться в повышенной тревожности, страхах, плаксивости, изменении настроения, замкнутости или, наоборот, гиперактивности. Нередко возникают психосоматические реакции, такие как головные боли, нарушения сна и аппетита. Когнитивные трудности связаны с недостаточной сформированностью внимания, памяти, мышления, что ведет к затруднениям в усвоении учебного материала, снижению успеваемости. Ребёнок может испытывать сложности с пониманием инструкций, удержанием последовательности действий, выполнением заданий в требуемом темпе. Поведенческие трудности выражаются в нарушениях дисциплины, демонстративном поведении, импульсивности, неспособности следовать школьным правилам. Наконец, коммуникативные трудности проявляются в сложностях налаживания контактов со сверстниками и педагогами, неумении разрешать конфликтные ситуации, что может приводить к социальной изоляции и формированию негативного отношения к школе. Своевременное выявление и коррекция этих трудностей являются залогом успешной адаптации.

Итак, семейно-школьное партнерство играет фундаментальную роль в обеспечении успешной адаптации первоклассников к условиям начальной школы, выступая как мощный интегрирующий фактор, который сглаживает переходный период и минимизирует потенциальные трудности. Его влияние распространяется на все ключевые аспекты адаптации: физиологический, психологический, социальный и учебный. Эффективный информационный обмен, являясь краеугольным камнем партнерства, непосредственно воздействует на психологическую готовность ребенка, снижая уровень тревожности как у детей, так и у родителей [3, С. 185].

Изложение основного материала статьи. Итак, целью настоящего исследования является выявление и эмпирическое обоснование влияния семейно-школьного партнерства на успешность адаптации первоклассников в условиях Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения национальная гимназия «Айыы кыьата». Достижение поставленной цели предполагает последовательное решение ряда исследовательских задач:

Объектом данного исследования выступает процесс перехода детей из дошкольного образовательного звена в начальную школу, рассматриваемый как комплексное психолого-педагогическое явление. В качестве предмета

исследования выделяется семейно-школьное партнерство, изучаемое как фактор, оказывающий значимое влияние на успешность этого перехода.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой эффективно организованное семейно-школьное партнерство, интегрирующее различные формы взаимодействия, такие как информационные, консультационные и совместные практические мероприятия, выступает в качестве значимого и детерминирующего фактора, существенно способствующего успешной адаптации детей к условиям начальной школы и повышению общего уровня их готовности к обучению.

В рамках настоящего исследования был применен комплекс эмпирических методов, включающий диагностические методики для детей, родителей и педагогов, а также методы математической статистики для обработки и интерпретации результатов. Для оценки уровня психофизиологической готовности детей к школьному обучению были использованы следующие диагностические методики. Тест «Графический диктант» Д.Б. Эльконина направлен на комплексную диагностику развития произвольного внимания, пространственной ориентировки и тонкой моторики руки, что является критически важным для формирования навыков письма и графической деятельности в целом [5]. Методика позволяет оценить способность ребёнка к выполнению заданий по словесной инструкции, удержанию образца и контролю за собственными действиями, что выступает индикатором сформированности учебных предпосылок. Дополнительно применялась методика «Домик» Н.И. Гуткиной, которая служит для оценки сформированности таких ключевых предпосылок учебной деятельности, как умение ориентироваться на образец, концентрация и устойчивость произвольного внимания, а также способности к самоконтролю и точности воспроизведения [6]. Выполнение задания, требующего тщательного копирования изображения с соблюдением мелких деталей, позволяет выявить уровень развития зрительно-моторной координации и способности к целенаправленным действиям.

Диагностика родителей осуществлялась посредством анкетирования, разработанного специально для целей данного исследования. Анкетирование позволило получить обширные данные об уровне информированности родителей относительно процесса подготовки к школе и школьных требований, их ожиданиях от образовательного учреждения, а также о предпочтительных и актуально используемых формах участия в жизни дошкольного учреждения или школы. Важной частью анкеты являлась субъективная оценка родителями готовности собственного ребёнка к обучению, что давало возможность сравнить родительскую перцепцию с объективными диагностическими данными. Данный метод обеспечил сбор количественных и качественных данных, необходимых для анализа текущего состояния семейно-школьного партнерства и выявления потребностей семей.

В работе с педагогическим составом была задействована «Карта наблюдений за адаптацией первоклассников» Н.Г. Лускановой [4]. Эта методика представляет собой структурированный опросник для учителя, позволяющий систематически фиксировать динамику адаптационного процесса каждого ребёнка в начальный период обучения. Она охватывает различные аспекты адаптации, включая эмоциональное состояние, поведенческие реакции, взаимодействие со сверстниками и педагогами, а также успешность освоения учебной программы.

Для обеспечения репрезентативности и достоверности результатов была сформирована выборка. Основную группу составили 40 детей – будущих первоклассников (в возрасте 6-7 лет), которые были разделены на две подгруппы: экспериментальную (20 человек) и контрольную (20 человек). В исследовании также приняли участие 40 родителей этих детей (по одному от каждого ребенка), а также 6 педагогов дошкольного и начального звеньев и 2 представителя администрации МОБУ НГ «Айыы кыьата».

На констатирующем этапе исследования для детей экспериментальной и контрольной групп проводилась диагностика с использованием теста «Графический диктант» Д.Б. Эльконина и методики «Домик» Н.И. Гуткиной, что позволило оценить уровень развития произвольного внимания, пространственной ориентировки, мелкой моторики и сформированность предпосылок учебной деятельности. Результаты комплексной диагностики позволили выявить распределение детей по уровням развития произвольного внимания, пространственной ориентировки, мелкой моторики и умения работать по образцу. Средние показатели демонстрируют наличие группы детей с недостаточным уровнем сформированности данных навыков, что может потенциально затруднить их успешную адаптацию к школе (Таблица 1).

Таблица 1

Распределение детей по уровням сформированности предпосылок учебной деятельности (по результатам методик «Графический диктант» и «Домик» на констатирующем этапе, в %)

Уровень сформированности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	25%	30%
Средний	45%	40%
Ниже среднего	20%	20%
Низкий	10%	10%

Данные таблицы показывают, что в обеих группах преобладает средний уровень сформированности предпосылок учебной деятельности, при этом доля детей с высоким уровнем составляет около одной трети, а с уровнем ниже среднего и низким – около одной трети. Это свидетельствует о неоднородности готовности детей к школьному обучению и необходимости дифференцированного подхода к поддержке.

Результаты анкетирования родителей указывают на то, что значительная часть родителей (около 60%) считает себя недостаточно или лишь частично информированной о процессе подготовки детей к школе, что создает дефицит знаний и может повышать тревожность. Уровень регулярного участия родителей в жизни образовательного учреждения также невысок (20-25%), при этом преобладает эпизодическое вовлечение.

Результаты анкетирования педагогов подтверждают неоднородность готовности детей к школе, при этом половина педагогов отмечает, что лишь около половины детей демонстрируют адекватную готовность. Основными трудностями во взаимодействии с родителями педагоги единодушно называют отсутствие у родителей времени (100%), низкую инициативу (83%) и посещаемость школьных мероприятий (67%).

На формирующем этапе была разработана и внедрена модель/программа по развитию семейно-школьного партнерства, направленная на повышение успешности перехода детей в школу. Программа включала в себя серию мероприятий, таких как тематические семинары для родителей по вопросам адаптации и подготовки к школе, совместные проекты детей и родителей, а также индивидуальные консультации специалистов. Целью данного этапа была апробация эффективности предложенных форм партнерства.

Была разработана модель «Мост к школе: две недели партнерства», представляющая собой интенсифицированную

систему взаимосвязанных мероприятий, фокусирующихся на ключевых аспектах подготовки к школе и оптимизации взаимодействия между семьями и образовательным учреждением в сжатые сроки. Программа включала три основных направления: информационно-просветительское, консультационное и деятельностное.

В рамках информационно-просветительского направления были проведены два тематических онлайн-семинара для родителей: первый – «Основы психологической готовности к школе: как создать благоприятную домашнюю среду» (лекционный формат с элементами дискуссии), и второй – «Ожидания и реалии школьной жизни: советы педагога по адаптации» (с ответами на вопросы родителей). Дополнительно был создан временный информационный чат в мессенджере для оперативного обмена информацией и публикации рекомендаций.

Консультационное направление включало организацию «Дней открытых дверей» для родителей в школе, где они могли получить индивидуальные консультации от педагога-психолога и учителя начальных классов по вопросам готовности ребенка, а также задать вопросы об организации учебного процесса. Эти консультации проводились по предварительной записи в течение трех дней формирующего этапа.

Деятельностное направление предполагало активное вовлечение родителей в совместную деятельность, способствующую формированию позитивного отношения к школе и укреплению связей. Были проведены три простых, но эффективных мастер-класса, в которых активно участвовали будущие первоклассники вместе со своими родителями. Первый – мастер-класс «Моя школьная эмблема», где дети с помощью родителей придумывали и рисовали (или вырезали, лепили) личный символ, отражающий их представление о школе. Эта деятельность позволяла в игровой форме обсудить значимость образовательного процесса и формировала чувство принадлежности. Второй – мастер-класс «Школьный портфель мечты», в рамках которого дети и родители создавали аппликации или рисунки «идеального школьного портфеля», заполняя его «предметами», которые, по их мнению, пригодятся в школе. Третий – мастер-класс «Школьные правила в картинках», где каждая пара «ребенок-родитель» иллюстрировала одно или два простых правила школьной жизни, что способствовало их лучшему пониманию и запоминанию. Кульминацией деятельностного направления стал «Родительский час» с чаепитием, организованный для неформального общения родителей с учителями и администрацией, обмена впечатлениями и ответов на оставшиеся вопросы.

На завершающем этапе осуществлялась повторная диагностика всех участников исследования. У детей экспериментальной и контрольной групп повторно оценивался уровень готовности/адаптации к школе с помощью теста «Графический диктант» Д.Б. Эльконина и методики «Домик» Н.И. Гуткиной (Таблица 2).

Таблица 2

Динамика распределения детей по уровням сформированности предпосылок учебной деятельности (по результатам методик «Графический диктант» и «Домик» до и после эксперимента, в %)

Уровень сформированности	Экспериментальная группа после эксперимента	Контрольная группа после эксперимента
Высокий	60%	35%
Средний	35%	45%
Ниже среднего	5%	15%
Низкий	0%	5%

Данные таблицы демонстрируют выраженное повышение уровня сформированности предпосылок учебной деятельности у детей экспериментальной группы после реализации программы семейно-школьного партнерства. Доля детей с высоким уровнем готовности возросла с 25% до 60%, а количество детей с уровнем ниже среднего и низким значительно сократилось (с 30% до 5%). В контрольной группе, где целенаправленного воздействия не осуществлялось, изменения носят менее значимый характер. Результаты заключительного анкетирования родителей свидетельствуют о существенном повышении уровня информированности родителей экспериментальной группы (на 40%), а также об их значительно возросшей вовлеченности в жизнь школы (рост регулярного участия на 45%). Удовлетворенность взаимодействием со школой в этой группе увеличилась на 35%. В контрольной группе аналогичные изменения незначительны, что указывает на прямую связь между реализацией программы партнерства и улучшением качества взаимодействия школы и семьи.

Заключительная оценка педагогов показала, что в экспериментальной группе значительно больше детей (60% против 30%) продемонстрировали высокий уровень адаптации к школе по сравнению с контрольной группой. Доля детей с низким уровнем адаптации или признаками дезадаптации в экспериментальной группе значительно ниже (5% против 25%). Это подтверждает, что активное семейно-школьное партнерство, реализованное в формирующем этапе, позитивно сказалось на успешности адаптации первоклассников, снижая количество трудностей и способствуя более комфортному вхождению в школьную среду.

Выводы. Таким образом, исследование демонстрирует, что даже краткосрочные, но интенсивно организованные программы семейно-школьного партнерства способны давать значимый положительный эффект на подготовку детей к школе. Это позволяет образовательным учреждениям с ограниченными ресурсами разрабатывать и внедрять эффективные модели взаимодействия. Результаты исследования подчеркивают важность системного подхода к обеспечению преемственности между дошкольным и начальным образованием, где семья выступает не пассивным наблюдателем, а активным участником образовательного процесса, что в конечном итоге способствует формированию более адаптированных, мотивированных и успешных первоклассников.

Литература:

1. Авчинникова, С.О. Креативные форматы психолого-педагогического взаимодействия педагога с семьей обучающегося / С.О. Авчинникова // Концепт. – 2023. – № 10. – С. 89-101

2. Андреева, Е.Е. Дефициты и перспективные направления партнерства школы и семьи: результаты прикладного исследования / Е.Е. Андреева // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 8-20

3. Бурыкина, Н.М. Пути установления партнерских отношений между школой, семьей и сообществом / Н.М. Бурыкина // Образование. Наука. Научные кадры. – 2023. – № 4. – С. 184-188

4. Диагностика адаптации первоклассников к школе: методики проведения. – 2017. – URL: https://pedsovet.su/metodika/6392_diagnostika_adaptacii_pervoklassnikov_v_shkole (дата обращения: 21.04.2026)

5. Методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина. – 2019. – URL: https://grafdiktant.ru/wp-content/uploads/2019/11/metodika_ehlkonina.pdf (дата обращения: 21.04.2026)

6. Методика «Домик» Н.И. Гуткиной. – 2024. – URL: https://dporcchap.ru/wp-content/uploads/2024/05/metodika-n.i.-gutkina-domik.pdf (дата обращения: 21.04.2026)

7. Миназова, З.М. Анализ социально-психологической адаптации младших школьников в коллективе одноклассников / З.М. Миназова, З.Н. Алибекова, С.А. Алиева // МНКО. – 2023. – № 2(99). – С. 292-294
8. Смолякова, О.С. Значимость партнерства между родителями и учителем / О.С. Смолякова, А.Е. Тарасова // Инновационная наука. – 2022. – № 12-2. – С. 108-109

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
старший преподаватель Гаах Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Универсал Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ

Аннотация. В статье рассматривается проблема противоречия между стремительным развитием цифровых технологий и негативным опытом пользователей при взаимодействии с цифровыми сервисами. Актуальность исследования обусловлена повсеместной цифровизацией, сопровождающейся недоверием пользователей, сложностью интерфейсов и психологическим дискомфортом. Теоретическую основу работы составляет междисциплинарный синтез подходов психологии взаимодействия человека с компьютером (HCI), теории пользовательского опыта (UX) и исследований цифровой грамотности, а также модели компонентов качественного опыта П. Морвиля и концепции цифровой компетентности Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой. Эмпирическая часть базируется на результатах опроса 81 респондента. Выявлено, что большинство пользователей используют смартфоны для доступа к образовательным платформам, при этом ключевыми факторами первого впечатления являются удобная навигация и визуальное оформление. Установлено, что кислотные и неоновые цвета вызывают дискомфорт у респондентов, тогда как спокойные оттенки воспринимаются положительно. Доказано, что цветовая маркировка значительно ускоряет усвоение учебного контента, а устаревший дизайн снижает доверие к образовательной организации. В выводах обосновывается необходимость перехода от чисто технологического и правового подходов к психологически ориентированному проектированию цифровых продуктов. Показано, что инвестиции в адаптивный, эргономичный интерфейс с возможностью выбора цветовой темы являются инструментом повышения вовлечённости и доверия пользователей. Ограничением исследования служит преобладание в выборке молодёжи 19-25 лет, что требует осторожности при обобщении выводов на другие возрастные группы.

Ключевые слова: психологические особенности, проектирование, образовательные платформы, опыт пользователей, исследования.

Annotation. This article examines the contradiction between the rapid development of digital technologies and negative user experiences with digital services. The relevance of the study lies in the widespread digitalization, accompanied by user mistrust, complex interfaces, and psychological discomfort. The theoretical basis of the work is an interdisciplinary synthesis of approaches from the psychology of human-computer interaction (HCI), user experience (UX) theory, and digital literacy research, as well as P. Morville's model of qualitative experience components and G.U. Soldatova and E.I. Rasskazova's concept of digital competence. The empirical part is based on the results of a survey of 81 respondents. It was found that most users use smartphones to access educational platforms, with convenient navigation and visual design being key factors in first impressions. It was found that acidic and neon colors evoke discomfort in respondents, while calmer shades are perceived positively. Color coding has been proven to significantly accelerate the absorption of educational content, while outdated design reduces trust in the educational institution. The findings substantiate the need to shift from purely technological and legal approaches to psychologically oriented digital product design. Investments in a responsive, ergonomic interface with a choice of color themes are shown to be a tool for increasing user engagement and trust. A limitation of the study is the predominance of young people aged 19–25 in the sample, which requires caution when generalizing the findings to other age groups.

Key words: psychological characteristics, design, educational platforms, user experience, research.

Введение. Цифровая трансформация общества обусловила повсеместное проникновение цифровых сервисов и мобильных приложений в повседневную жизнь, сделав их ключевым инструментом коммуникации, работы, обучения и потребления. Этот процесс сопровождается формированием новой социальной реальности – цифровой среды, которая не только предоставляет беспрецедентные возможности, но и порождает комплекс вызовов, связанных с адаптацией человека к технологическим инновациям [5].

Однако наблюдается парадоксальная ситуация: несмотря на экспоненциальный рост технологических возможностей и повсеместную цифровизацию, значительная часть пользователей сталкивается с негативным опытом взаимодействия с цифровыми продуктами [1]. Этот опыт характеризуется недоверием к системам безопасности, сложностью освоения интерфейсов, навязчивостью рекламных моделей и технической нестабильностью. Существует заметный разрыв между технологическим потенциалом цифровых сервисов и их реально воспринимаемой полезностью, и удобством для конечного пользователя. Данный разрыв указывает на недостаточность чисто технологического подхода к разработке и требует смещения акцента на психологические особенности конечных пользователей цифровых продуктов.

Изложение основного материала статьи. Теоретическую базу исследования составил междисциплинарный синтез подходов, разработанных в рамках психологии взаимодействия человека с компьютером (HCI), теории пользовательского опыта (UX) и исследований цифровой грамотности. Таким образом, проблемное поле исследования формируется на пересечении перечисленных теоретических направлений и формулируется следующим образом: каковы конкретные эмпирические проявления дефицита цифровой компетентности и нарушений принципов UX-дизайна в повседневных практиках пользователей.

Рассмотрим данные подходы более подробно. Базовым для концепции пользовательского опыта (User Experience, UX) выступает классическое определение Я. Нильсена, трактующего UX как совокупность всех аспектов взаимодействия конечного пользователя с компанией, её услугами и продуктами. Дальнейшая операционализация понятия опирается на

модель П. Морвиля, в которой выделено семь структурных компонентов качественного опыта: полезность, удобство, желательность, доступность, достоверность, находимость и ценность [4].

С психологической точки зрения, эти компоненты отражают удовлетворение фундаментальных психических потребностей: в автономии, компетентности и безопасности (в терминологии теории самодетерминации) [2]. Применительно к проблеме нашего исследования, наиболее значимыми выступают компоненты удобства, достоверности и желательности, поскольку они напрямую связаны с наиболее частыми проблемами, возникающими у пользователей при взаимодействии с цифровыми продуктами:

– сложностью интерфейсов (дефицит удобства);

– недоверием к системам безопасности (дефицит достоверности);

– навязчивостью рекламных сообщений (дефицит желательности).

Нарушение любого из этих компонентов порождает когнитивный диссонанс, фрустрацию и, как следствие, избегающее поведение либо рискованные компенсаторные действия.

Наряду с качеством дизайна, важнейшим фактором успешного взаимодействия выступает подготовленность самого субъекта. Мы опираемся на определение цифровой компетентности, предложенное Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой [5]. Данное понятие рассматривается как интегративное личностное образование, включающее четыре основных компонента: когнитивный (знание о цифровых технологиях и критическая оценка информации), операционно-технический (навыки работы с устройствами и программами), коммуникативный (эффективное взаимодействие в цифровой среде) и компонент безопасности (защита персональных данных). Как показывают эмпирические исследования, дефицит любого из перечисленных компонентов систематически приводит к формированию негативного пользовательского опыта, повышению цифровой уязвимости и снижению эффективности цифрового участия.

Кроме психологических и педагогических исследований в данной области необходимо учитывать правовые и нормативные аспекты взаимодействия пользователей (обучаемых) с цифровыми программными продуктами. В Российской Федерации базовые требования в области защиты персональных данных и обеспечения информационной безопасности регламентируются Федеральным законом № 152-ФЗ «О персональных данных». Он устанавливает правовые основания для деятельности операторов, но, как показывают практика и опросы пользователей, автоматически не устраняет психологические барьеры недоверия.

Так, в работах А.М. Федотова обосновывается следующий тезис: исключительно правовое регулирование (законы, подзаконные акты, регламенты) является необходимым, но недостаточным условием для формирования доверия пользователей. Доверие возникает только при одновременном соблюдении трех дополнительных условий:

– прозрачности процессов сбора, обработки и использования персональных данных;

– понятности интерфейсов с точки зрения информирования пользователя о том, какие данные и с какой целью собираются;

– реального, инструментально обеспеченного пользовательского контроля над собственными данными (возможность просмотра, экспорта, исправления и удаления).

С психологической точки зрения, дефицит любого из этих компонентов означает не просто отсутствие знания или навыка, а сформированную уязвимость на уровне операциональной структуры деятельности [3]. Как показывают эмпирические исследования, такой дефицит систематически приводит к: негативному пользовательскому опыту (как следствие хронической фрустрации и когнитивных затруднений); повышению цифровой уязвимости (вплоть до финансовых и репутационных потерь) – что субъективно переживается как угроза базовому чувству безопасности; снижению эффективности цифрового участия (избегание, передача контроля внешним агентам).

В рамках данного исследования был проведен опросник, направленный на изучение взаимодействия пользователей (студентов) и цифровых платформ.

В исследовании приняли участие 81 респондент. По возрастному составу выборка в основном представлена студентами: наибольшую долю составляют участники в возрасте 19-21 года (53,1%), далее следует группа 22-25 лет (37%). Респонденты 16-18 лет составляют 7,4%, а доля участников старше 25 лет минимальна. Таким образом, полученные данные отражают в первую очередь особенности восприятия молодой аудитории, активно использующей образовательные цифровые сервисы. Обратимся к анализу полученных результатов.

Частота использования образовательных платформ показывает, что большинство респондентов взаимодействуют с ними регулярно. Так, 40,7% используют такие сервисы несколько раз в неделю, 32,1% – ежедневно, 14,8% – редко, а 9,9% – раз в неделю. Лишь небольшая часть практически не обращается к подобным ресурсам, что подтверждает актуальность исследования.

Анализ устройств, с которых осуществляется доступ, показал преобладание мобильных решений. Смартфоны используют 80,2% респондентов, ноутбуки и компьютеры – 53,1%, планшеты – 4,9%. Это говорит о том, что взаимодействие с образовательными платформами чаще всего происходит в мобильном или смешанном формате, что делает адаптивность интерфейса обязательным требованием.

Цветовое оформление интерфейса является заметным фактором восприятия. Почти половина участников (48,1%) обращает на него внимание и считает важным элементом, ещё 43,2% также замечают цвет, но не придают ему решающего значения. Только небольшая часть респондентов не рассматривает цвет как значимый фактор.

Если говорить о предпочтениях, то наиболее комфортными оказались спокойные и мягкие оттенки. Фиолетово-лавандовая гамма получила 49,4% положительных ответов, нейтральные цвета – 48,1%, синие и голубые оттенки – 42%. Также были отмечены зелёные оттенки (19,8%) и тёплые цвета (12,3%). При этом часть респондентов указала, что цвет не играет для них существенной роли (9,9%).

В то же время определённые цветовые решения вызывают выраженный дискомфорт. Наиболее негативно воспринимаются кислотные и неоновые цвета, а также слишком пёстрые интерфейсы – по 63% ответов. Ярко-красные оттенки вызывают раздражение у 51,9% респондентов, а тёмные, перегруженные интерфейсы – у 22,2%.

Интересно, что цвет напрямую влияет на поведение пользователей. Более половины участников (59,3%) отметили, что приятная цветовая гамма повышает их желание пользоваться сайтом. В то же время 16% заявили, что могут покинуть ресурс при неудачном цветовом решении. Остальные либо ориентируются исключительно на функциональность, либо не придают цвету значения.

Отдельно рассматривалось восприятие фиолетово-лавандовой гаммы. Большинство респондентов (76,5%) воспринимают её как приятную и спокойную, ещё 21% относятся нейтрально. Негативные оценки встречаются редко, что позволяет рассматривать данный цветовой диапазон как удачный для образовательных интерфейсов.

Психологические аспекты восприятия проявляются и при работе с перегруженными интерфейсами. Почти половина участников (45,7%) испытывают усталость, но продолжают попытки разобраться; 29,6% отмечают раздражение и стремление закрыть сайт, а 22,2% испытывают растерянность. Эти данные подтверждают, что избыточная визуальная

нагрузка негативно влияет на пользовательский опыт.

Скорость формирования первого впечатления о сайте достаточно высокая. 19,8% принимают решение о продолжении использования в первые 3-5 секунд, 39,5% – в течение 10-15 секунд, 18,5% – в течение минуты, и только 22,2% готовы дать сайту больше времени независимо от первого впечатления.

Среди факторов, влияющих на первое впечатление, чаще всего выделяются: удобная навигация (58%), визуальное оформление (44,4%), наличие необходимого функционала (38,3%), а также общая сбалансированность интерфейса (38,3%) и скорость загрузки (37%). Это показывает, что восприятие сайта формируется комплексно, а не под влиянием одного фактора.

Отношение к анимациям в интерфейсе в целом положительное. Более половины респондентов (56,8%) считают, что они делают сайт более современным и качественным, 24,7% отмечают умеренное улучшение восприятия, 14,8% не видят значимого эффекта, и лишь небольшая часть воспринимает анимации негативно.

Отдельное внимание в исследовании было уделено роли цветового оформления в процессе восприятия учебного контента. Респондентам предлагалось оценить, способствует ли цветовая маркировка (например, зелёный – положительный результат, красный – отрицательный) более быстрому усвоению информации.

Полученные данные свидетельствуют о достаточно однозначной позиции участников: 60,5% выбрали вариант «скорее да», ещё 30,9% – «да, значительно помогает». В совокупности это составляет 91,4% положительных ответов. Лишь небольшая часть респондентов не отметила заметного влияния цвета либо отдала предпочтение исключительно текстовому формату представления данных.

Такой результат согласуется с положениями когнитивной психологии, согласно которым цветовые стимулы относятся к предвнимательным признакам и позволяют ускорять процесс категоризации информации при снижении нагрузки на рабочую память. В рамках образовательных интерфейсов это подтверждает целесообразность использования стандартной цветовой системы обозначений (например, зелёный – успех, красный – ошибка, жёлтый – предупреждение), поскольку её внедрение не требует значительных ресурсов, но повышает удобство взаимодействия.

В ходе опроса также рассматривалось влияние визуального состояния образовательного сайта на уровень доверия к организации. Более трети респондентов (39,5%) отметили, что устаревший дизайн создаёт впечатление недостаточной серьёзности учреждения. Ещё 16% указали на частичное снижение доверия.

Таким образом, 55,5% участников в той или иной степени связывают качество визуального оформления с восприятием уровня образования. При этом 30,9% не придавали этому значения, а 13,6% считают, что решающим фактором остаётся содержание обучения, а не внешний вид платформы.

Полученные результаты подтверждают наличие эффекта ореола в цифровой среде, когда визуальная составляющая интерфейса влияет на общее восприятие организации. В образовательном контексте это означает, что обновление дизайна сайта следует рассматривать не только как эстетическое улучшение, но и как инструмент формирования доверия и репутации.

Анализ предпочтений пользователей относительно структуры навигации показал, что 39,5% респондентов предпочитают горизонтальное меню в верхней части интерфейса. Вертикальное меню слева выбрали 12,3% участников, а 14,8% не выразили явных предпочтений. При этом 33,3% отметили, что удобство навигации зависит от типа устройства.

Последний показатель особенно важен, поскольку отражает ориентацию значительной части пользователей на мультиплатформенное использование сервисов. Это также коррелирует с ранее выявленным высоким уровнем использования смартфонов (80,2%). С учётом полученных данных можно сделать вывод о необходимости адаптивной реализации навигации. Для настольных устройств более уместно горизонтальное меню, тогда как для мобильных интерфейсов – вертикальная сворачиваемая структура (бургер-меню). Игнорирование адаптивности может негативно сказаться на удобстве примерно трети пользователей.

Респондентам было предложено оценить, повлияет ли более привлекательный и удобный дизайн на частоту использования образовательной платформы. Положительный ответ («определённо да») дали 19,8% участников, ещё 9,9% выбрали вариант «скорее да». В сумме это составляет 29,7% пользователей, допускающих рост активности при улучшении интерфейса.

В то же время 39,5% считают, что оформление не оказывает влияния на частоту использования, а 30,9% используют платформу исключительно по необходимости, независимо от её внешнего вида.

Таким образом, дизайн в большей степени влияет на субъективный комфорт и лояльность пользователей, чем на базовую частоту обращения к системе. При этом почти треть аудитории потенциально может быть более вовлечена при улучшении визуальной составляющей интерфейса, что представляет собой значимый резерв повышения активности.

В рамках опроса участникам было предложено определить наиболее значимые функции личного кабинета. Результаты распределились следующим образом:

– расписание занятий – 98,8%;
– оценки и успеваемость – 77,8%;
– уведомления об изменениях – 66,7%;
– учебные материалы – 49,4%;
– профиль с личными данными – 37%;
– информация о курсах – 29,6%;
– чат с преподавателями – 19,8%.

Наибольший приоритет получили функции, связанные с организацией учебного процесса. Практически все респонденты (98,8%) отметили важность доступа к расписанию, что подчёркивает его базовую роль в структуре личного кабинета.

Относительно низкий интерес к встроенному чату с преподавателями может объясняться использованием альтернативных каналов коммуникации, таких как мессенджеры и электронная почта, которые уже закрепились в повседневной практике студентов.

Респондентам также предлагалось оценить значимость функции выбора цветовой темы интерфейса (светлая, тёмная, пользовательская). Большинство участников (55,6%) отметили, что данная опция была бы полезным дополнением. Ещё 11,1% считают её важной. При этом 30,9% заявили о безразличии к данному параметру. В совокупности это указывает на поддержку внедрения данной функции со стороны двух третей опрошенных. Наличие тёмной темы особенно актуально при работе в вечернее время или в условиях низкой освещённости, а также для пользователей с повышенной чувствительностью к яркому свету.

При оценке влияния цветового оформления на комфорт использования интерфейса большинство респондентов выбрали высокие значения. Наиболее распространённой стала оценка 4 (46,9%), далее следует оценка 3 (24,7%) и максимальная оценка 5 (21%). Низкие оценки (1–2) в совокупности составили около 7,4%. Среднее значение показателя

составляет примерно 3,8 из 5, что свидетельствует о заметной, но не абсолютной значимости цветового оформления. При этом 67,9% участников дали оценки 4 и 5, что подтверждает его существенное влияние на восприятие интерфейса.

Завершающий вопрос касался значимости учёта психологических особенностей пользователей при проектировании образовательных платформ. Оценку 4 дали 39,5% респондентов, максимальную оценку 5-21%, а оценку 3-32,1%. Низкие оценки составили около 7,4%. Таким образом, 60,5% участников считают данный аспект важным или критически важным, а ещё треть занимает нейтральную позицию.

Выводы. Таким образом, эмпирические данные полностью согласуются с теоретической рамкой исследования: дефициты в компонентах удобства, достоверности и желательности (в терминологии П. Морвиля) систематически порождают негативный пользовательский опыт, снижают доверие и формируют избегающее поведение. Полученные результаты подтверждают недостаточность исключительно технологического или правового подходов к разработке цифровых продуктов и обосновывают необходимость междисциплинарного, психологически ориентированного проектирования.

Литература:

1. Котлярова, О.А. Цифровая компетентность педагогов в условиях современных вызовов и рисков / О.А. Котлярова, О.Н. Поваляева, У.И. Турко // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 12. – С. 55-57

2. Кряжева, Е.В. Анализ психолого-педагогических аспектов формирования информационной культуры / Е.В. Кряжева, М.Ю. Виноградская, А.А. Салдаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 163-167

3. Курмангалеева, Г.Ф. Проблема учета психологических особенностей людей при проектировании веб-интерфейсов / Г.Ф. Курмангалеева // Молодой ученый. – 2011. – № 10(33). – Т. 2. – С. 146-148

4. Розенфельд, Л. Информационная архитектура в Интернете / Л. Розенфельд, П. Морвиль. – Санкт-Петербург: Символ-Плюс, 2005. – 544 с.

5. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – Москва: Фонд развития Интернет, 2020. – 144 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Скворцова Юлия Вахидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ВОЛЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ-СИРОТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоциональных и волевых нарушений у детей-сирот с задержкой психического развития (ЗПР). Актуальность исследования обусловлена увеличением числа детей, находящихся в условиях социальной депривации и испытывающих трудности в эмоционально-личностном развитии. Особое внимание уделяется влиянию неблагоприятных условий воспитания на формирование эмоциональной сферы, включая повышенную тревожность, агрессивность и эмоциональную неустойчивость. Анализируются характерные проявления волевых нарушений, такие как низкий уровень самоконтроля, недостаточная целенаправленность поведения и слабость регуляторных функций. В работе раскрываются причины возникновения данных нарушений, включая дефицит привязанности, педагогическую запущенность и ограниченность социального опыта. Рассматриваются особенности межличностных отношений детей-сирот с ЗПР и их трудности в адаптации к образовательной среде. Подчеркивается роль психолого-педагогической поддержки в коррекции эмоционально-волевой сферы. Описываются основные направления коррекционной работы, направленные на развитие эмоциональной отзывчивости, формирование произвольного поведения и повышение уровня саморегуляции. Делается вывод о необходимости комплексного подхода к сопровождению данной категории детей. Результаты исследования могут быть использованы в практике психологов, педагогов и специалистов системы опеки.

Ключевые слова: дети-сироты, задержка психического развития, эмоциональные нарушения, волевые нарушения, социальная депривация, саморегуляция, адаптация, психолого-педагогическая помощь.

Annotation. The article examines the characteristics of emotional and volitional disorders in orphaned children with mental retardation (developmental delay). The relevance of the study is due to the growing number of children living in conditions of social deprivation and experiencing difficulties in emotional and personal development. Special attention is paid to the influence of unfavorable upbringing conditions on the formation of the emotional sphere, including increased anxiety, aggressiveness, and emotional instability. The paper analyzes typical manifestations of volitional disorders, such as low self-control, lack of goal-directed behavior, and weak regulatory functions. The causes of these disorders are revealed, including attachment deficits, pedagogical neglect, and limited social experience. The features of interpersonal relationships of orphaned children with developmental delay and their difficulties in adapting to the educational environment are considered. The importance of psychological and pedagogical support in correcting the emotional and volitional sphere is emphasized. The main directions of corrective work aimed at developing emotional responsiveness, forming voluntary behavior, and increasing the level of self-regulation are described. The study concludes that a comprehensive approach is necessary for supporting this category of children. The results can be applied in the practice of psychologists, teachers, and child welfare specialists.

Key words: orphans, developmental delay, emotional disorders, volitional disorders, social deprivation, self-regulation, adaptation, psychological and pedagogical support.

Введение. Актуальность исследования эмоциональных и волевых нарушений у детей-сирот с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлена современными социальными условиями, в которых значительное количество детей воспитывается вне семьи. Социальное сиротство, неблагоприятные условия раннего развития, дефицит эмоционального контакта со значимыми взрослыми и недостаток индивидуального внимания оказывают существенное влияние на формирование личности ребенка. Особенно остро данные проблемы проявляются у детей с ЗПР, поскольку их психическое развитие изначально характеризуется замедленностью и неравномерностью формирования познавательных, эмоциональных и волевых процессов.

Эмоционально-волевая сфера играет ключевую роль в становлении личности ребенка, определяя его способность к саморегуляции, взаимодействию с окружающими, адаптации к образовательной и социальной среде. У детей-сирот с ЗПР нередко наблюдаются выраженные нарушения в данной сфере: повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, агрессивность, импульсивность, а также низкий уровень развития волевых качеств, таких как целеустремленность, настойчивость и способность к контролю поведения. Эти особенности значительно затрудняют процесс социализации, обучения и интеграции в общество.

Проблема изучения эмоциональных и волевых нарушений у данной категории детей является междисциплинарной и находится на стыке психологии, педагогики и дефектологии. Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвященных детям с ЗПР и детям-сиротам, комплексный анализ их эмоционально-волевой сферы с учетом сочетания указанных факторов остается недостаточно разработанным. Это обусловливает необходимость более глубокого изучения данной проблемы и разработки эффективных методов психолого-педагогической коррекции.

Целью настоящего исследования является изучение особенностей эмоциональных и волевых нарушений у детей-сирот с задержкой психического развития. Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач: анализ научной литературы по проблеме исследования; выявление специфики эмоциональных нарушений у детей-сирот с ЗПР; изучение особенностей волевой сферы данной категории детей; определение факторов, влияющих на формирование нарушений; обоснование направлений психолого-педагогической коррекции.

Объектом исследования выступает эмоционально-волевая сфера детей-сирот с задержкой психического развития. Предметом исследования являются особенности проявления эмоциональных и волевых нарушений у данной категории детей.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных результатов в деятельности педагогов, психологов, социальных работников и специалистов системы опеки при организации коррекционно-развивающей работы с детьми-сиротами с ЗПР. Полученные данные могут способствовать повышению эффективности психолого-педагогического сопровождения, а также улучшению условий социальной адаптации данной категории детей.

Таким образом, изучение эмоциональных и волевых нарушений у детей-сирот с ЗПР является важной научной и практической задачей, решение которой способствует развитию системы помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Изложение основного материала статьи. Эмоционально-волевая сфера детей-сирот с задержкой психического развития (ЗПР) представляет собой одну из наиболее уязвимых сторон их психического развития, поскольку формируется в условиях сочетанного влияния биологических нарушений и неблагоприятной социальной среды. В современной психолого-педагогической науке подчеркивается, что дефицит эмоционального взаимодействия с близкими взрослыми, характерный для условий сиротства, приводит к искажению формирования базовых психических функций, включая эмоции, мотивацию и волевую регуляцию поведения [9, С. 112].

Одной из ключевых характеристик эмоциональной сферы данной категории детей является повышенный уровень тревожности. Это связано с отсутствием устойчивого чувства безопасности, которое формируется в процессе ранней привязанности. По данным современных исследований, от 55 до 65% детей-сирот с ЗПР демонстрируют высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, что значительно превышает аналогичные показатели у детей, воспитывающихся в семье [5]. Тревожность проявляется в постоянном ожидании негативных событий, страхах, неуверенности в собственных силах и избегании новых социальных ситуаций.

Таблица 1

Уровень тревожности у детей-сирот с ЗПР

Уровень тревожности	Доля детей (%)
Низкий	12
Средний	28
Высокий	60

Высокий уровень тревожности оказывает негативное влияние на когнитивную деятельность, снижает концентрацию внимания и ухудшает учебную успеваемость. Дети часто испытывают трудности при выполнении заданий, требующих самостоятельности, что обусловлено страхом ошибки и негативной оценки со стороны взрослых и сверстников [2, С. 145].

Не менее значимым проявлением является эмоциональная неустойчивость. Дети-сироты с ЗПР характеризуются резкими перепадами настроения, повышенной раздражительностью и склонностью к аффективным реакциям. В поведении таких детей часто наблюдаются вспышки гнева, плаксивость, обидчивость, что затрудняет их взаимодействие с окружающими. Эмоциональные реакции носят ситуативный характер и слабо контролируются, что связано с недостаточной сформированностью механизмов саморегуляции [3, С. 210].

Агрессивное поведение также занимает важное место в структуре эмоциональных нарушений. Оно может проявляться как в форме открытой агрессии (физическое воздействие, грубость), так и в форме скрытой (игнорирование, негативизм). По статистическим данным, около 40-50% детей-сирот с ЗПР демонстрируют различные формы агрессии, что объясняется накоплением внутреннего напряжения и отсутствием адекватных способов его выражения [7, С. 78].

Таблица 2

Распределение форм агрессии

Вид агрессии	Процент (%)
Физическая	18
Вербальная	27
Косвенная	10
Отсутствует	45

Наряду с агрессивностью наблюдается сниженный уровень эмпатии. Дети испытывают трудности в понимании эмоциональных состояний других людей, что обусловлено ограниченным опытом межличностного взаимодействия. Недостаточное развитие эмпатии препятствует формированию дружеских отношений и снижает уровень социальной

адаптации [8, С. 96].

Особенности волевой сферы у детей-сирот с ЗПР проявляются в слабости произвольной регуляции поведения. Воля как психическая функция формируется постепенно и требует участия взрослого в организации деятельности ребенка. В условиях сиротства данный процесс нарушается, что приводит к недостаточному развитию таких качеств, как целеустремленность, настойчивость и самоконтроль [1, С. 67].

Таблица 3

Уровень развития волевых качеств

Показатель	Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
Самоконтроль	8	22	70
Настойчивость	12	28	60
Целеустремленность	10	30	60

Как видно из таблицы, преобладает низкий уровень развития волевых качеств. Дети испытывают трудности в планировании своей деятельности, быстро утомляются, часто отказываются от выполнения заданий при возникновении малейших трудностей. Они склонны к импульсивным действиям, не способны длительно удерживать цель и контролировать свои поступки [6, С. 134].

Одной из причин формирования указанных нарушений является дефицит привязанности. Согласно теории привязанности, ранние эмоциональные связи с близкими взрослыми формируют базовое доверие к миру и обеспечивают эмоциональную стабильность. У детей-сирот данный механизм нарушен, что приводит к формированию тревожно-избегающего или дезорганизованного типа привязанности [4, С. 201].

Другим значимым фактором является социальная депривация. Ограниченность эмоционального общения, отсутствие индивидуального внимания и однообразие социальной среды препятствуют полноценному развитию личности ребенка. В условиях интернатных учреждений ребенок часто лишен возможности проявлять инициативу и самостоятельность, что негативно влияет на развитие волевой сферы [5].

Таблица 4

Факторы, влияющие на развитие нарушений

Фактор	Степень влияния (%)
Социальная депривация	35
Дефицит привязанности	30
ЗПР (биологический фактор)	25
Педагогическая запущенность	10

Проблемы социальной адаптации являются закономерным следствием указанных нарушений. Дети-сироты с ЗПР испытывают трудности в установлении контактов со сверстниками, часто оказываются изолированными в группе, демонстрируют либо чрезмерную зависимость от взрослых, либо, наоборот, негативизм и протестное поведение [8].

В образовательной среде данные особенности проявляются в низкой учебной мотивации. Ребенок не проявляет интереса к учебной деятельности, избегает выполнения заданий и не стремится к достижению успеха. Это связано с отсутствием внутренней мотивации и преобладанием внешнего контроля [2].

Таблица 5

Уровень учебной мотивации

Уровень мотивации	Доля (%)
Высокий	10
Средний	25
Низкий	65

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», одной из приоритетных задач является создание условий для полноценного развития личности каждого ребенка, включая детей с особыми образовательными потребностями [10]. Это предполагает организацию комплексной психолого-педагогической помощи, направленной на коррекцию эмоционально-волевых нарушений.

Коррекционная работа должна включать развитие эмоциональной отзывчивости, формирование навыков саморегуляции и обучение конструктивным способам выражения эмоций. Важную роль играют игровые методы, арт-терапия, психокоррекционные занятия и индивидуальная работа с психологом. Эффективность таких программ подтверждается снижением уровня тревожности на 20-30% и повышением уровня самоконтроля у детей [6].

Таблица 6

Эффективность коррекционной работы

Показатель	До (%)	После (%)
Высокая тревожность	60	35
Низкий самоконтроль	70	45
Агрессивное поведение	45	25

Рисунок 1 показывает эффективность коррекционной работы (до и после).

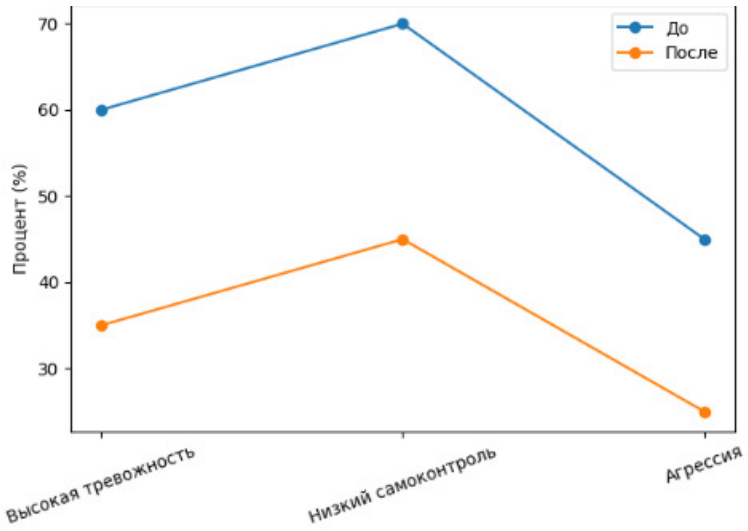


Рисунок 1. Эффективность коррекционной работы (до и после)

Таким образом, эмоциональные и волевые нарушения у детей-сирот с ЗПР имеют комплексный характер и обусловлены взаимодействием биологических и социальных факторов. Их проявления затрагивают все стороны психического развития и требуют системного подхода к коррекции. Эффективная психолого-педагогическая помощь способствует улучшению эмоционального состояния, развитию волевых качеств и повышению уровня социальной адаптации детей данной категории [1].

Выводы. Проведённое исследование позволило выявить, что эмоционально-волевая сфера детей-сирот с задержкой психического развития (ЗПР) характеризуется выраженными нарушениями, обусловленными сочетанием биологических и социальных факторов. Установлено, что ключевыми особенностями эмоциональной сферы данной категории детей являются повышенный уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость, агрессивность и сниженная способность к эмпатии. Эти проявления напрямую связаны с дефицитом привязанности, социальной депривацией и ограниченным опытом межличностного взаимодействия.

Анализ волевой сферы показал, что у детей-сирот с ЗПР наблюдается недостаточная сформированность саморегуляции поведения, низкий уровень самоконтроля, слабая целеустремлённость и недостаточная настойчивость в достижении целей. Дети испытывают значительные трудности в планировании деятельности, преодолении препятствий и доведении начатых действий до завершения. Это негативно сказывается на их учебной деятельности и социальной адаптации.

Полученные данные подтверждают, что более 60% детей характеризуются высоким уровнем тревожности, около 45% демонстрируют различные формы агрессивного поведения, а у большинства испытуемых выявлен низкий уровень развития волевых качеств. Эти показатели свидетельствуют о необходимости целенаправленного психолого-педагогического воздействия и разработки комплексных программ сопровождения.

Выявлено, что основными причинами нарушений являются социальная депривация, дефицит эмоционально значимых отношений со взрослыми, педагогическая запущенность и особенности психического развития, обусловленные ЗПР. Взаимодействие данных факторов усиливает негативные проявления и затрудняет процесс социализации детей.

Результаты исследования показали, что применение коррекционных программ, направленных на развитие эмоциональной сферы и волевой регуляции, способствует значительному улучшению показателей. Отмечено снижение уровня тревожности, уменьшение агрессивного поведения и повышение уровня самоконтроля. Это подтверждает эффективность системного подхода, включающего индивидуальную и групповую работу, использование игровых и арт-терапевтических методов, а также организацию поддерживающей образовательной среды.

Таким образом, эмоциональные и волевые нарушения у детей-сирот с ЗПР требуют комплексного и междисциплинарного подхода к коррекции. Важным условием успешной работы является создание условий, способствующих формированию устойчивых эмоциональных связей, развитию навыков саморегуляции и социальной компетентности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов в деятельности педагогов, психологов и специалистов системы опеки при разработке и реализации программ сопровождения детей-сирот с ЗПР. Реализация предложенных подходов позволит повысить уровень их социальной адаптации, улучшить эмоциональное состояние и создать предпосылки для успешной интеграции в общество.

Литература:

1. Timofeeva, I.G. Developing a Model for the Volitional Self-Direction Formation in Orphans and Abandoned Children / I.G. Timofeeva // Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. – 2021. – Vol. 4(4). – P. 306-314. – DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-4-306-314

2. Ахметова, В.В. Эмоциональные и волевые нарушения у детей в условиях материнской депривации / В.В. Ахметова, Т.П. Тарасова, Н.В. Говорин. – Казань: Бук, 2020. – 162 с. – ISBN 978-5-00118-518-5

3. Байер, Е.А. Исследование эмоционально-волевой сферы детей, оставшихся без попечения родителей и детей, проживающих в кровных семьях / Е.А. Байер, М.В. Залужная // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 1.

4. Дунаева, Н.И. Формирование личностных образований, составляющих психологическую структуру сопротивляемости личности подростков, старшеклассников и студентов в условиях современной образовательной среды / Н.И. Дунаева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4(49). – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-13

5. Кожевникова, С.В. Психолого-педагогические особенности детей с задержкой психического развития по данным литературных источников / С.В. Кожевникова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2023. – № 4(98). – С. 82-96. – DOI: 10.52252/26867222_2023_4_82

6. Колягин, В.В. Задержки психического развития, пограничные формы интеллектуальной недостаточности / В.В. Колягин // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2022. – № 3. – С. 52-59

7. Конева, И.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития / И.А. Конева, Н.В. Карпушкина, С.Н. Каштанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 456-458
8. Косенко, А.В. Экспериментальное исследование эмоциональной сферы у нормально развивающихся детей и детей с ЗПР дошкольного возраста / А.В. Косенко // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2021. – № 6. – С. 67-76
9. Куницына, И.А. Особенности эмоционально-волевой сферы подростков, воспитывающихся в центрах содействия семейному воспитанию / И.А. Куницына, Н.С. Тихомирова, Е.Н. Яхудина // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2022. – № 5. – С. 220-228. – DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2022-5-28
10. Мешкова, М.Д. Отечественные и зарубежные исследования познавательной и эмоциональной сферы детей с задержанным психическим развитием / М.Д. Мешкова // Наукосфера. – 2024. – № 1-1. – С. 123-127
11. Нигматуллина, А.И. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / А.И. Нигматуллина // Перспективные исследования в современном мире: сборник статей XXIII международной научной конференции (Санкт-Петербург, 14 августа 2025 года). – Санкт-Петербург: Международный институт перспективных исследований имени Ломоносова, 2025. – С. 35-38
12. Цветкова, Н.И. Комплексная система помощи подросткам с задержкой психического развития в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних / Н.И. Цветкова // Модернизация современного образования и совершенствование педагогической деятельности: сборник статей VI Международной научно-практической конференции (Пенза, 15 апреля 2023 года). – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 106-111
13. Эклер, Е.В. Проблема развития эмоционально-личностной сферы у детей с ЗПР / Е.В. Эклер, С.А. Ратке // Педагогическое призвание 2022: сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса (Петрозаводск, 24 февраля 2022 года). – Ч. 2. – Петрозаводск: Новая Наука (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 150-155

Психология

УДК 159.9

доцент, кандидат психологических наук Куимова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель, аспирант Калинина Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель, аспирант Моренкова Виктория Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье представлено детальное изучение процесса формирования семейных ценностей у современного подрастающего поколения. Данный вопрос рассматривается через призму глубоких изменений, происходящих в условиях постиндустриального информационного общества. В центре внимания исследователя находятся негативные тенденции, подрывающие традиционные семейные устои. Автор констатирует, что многовековой культ семьи сегодня активно вытесняется эгоцентрическими идеями и стремлением к абсолютной личной автономии. Для решения этой проблемы в статье упорядочены ключевые теоретические подходы из области философии, социологии и психологии. Все они направлены на глубинное изучение природы, структуры и внутренних механизмов развития личной ответственности. На основе масштабного анализа научной литературы было сформулировано точное авторское определение ответственного отношения к семье. Под этим термином понимается осознанная, зрелая и полностью самостоятельная жизненная позиция ученика старших классов. Важное место в публикации занимает исторический экскурс, соединенный с оценкой текущей ситуации в общеобразовательных учреждениях. В финале обосновывается вывод о том, что эффективное воспитание будущего семьянина возможно только при системном взаимодействии школы и родителей в период старшего школьного возраста.

Ключевые слова: семья, семьецентризм, эгоцентризм, социализация, социальная ответственность, ответственное отношение к семье, старшеклассники.

Annotation. This article presents a detailed study of the development of family values in today's younger generation. This issue is examined through the lens of profound changes occurring in the post-industrial information society. The researcher focuses on negative trends undermining traditional family foundations. The author notes that the centuries-old cult of family is currently being actively supplanted by egocentric ideas and a desire for absolute personal autonomy. To address this issue, the article organizes key theoretical approaches from philosophy, sociology, and psychology. All of these approaches are aimed at an in-depth study of the nature, structure, and internal mechanisms of developing personal responsibility. Based on a comprehensive analysis of the scientific literature, the author formulates a precise definition of a responsible attitude toward family. This term refers to a conscious, mature, and completely independent life position of a high school student. A significant place in the publication is given to a historical overview, combined with an assessment of the current situation in general educational institutions. Finally, the author substantiates the conclusion that the effective education of future family members is possible only through systematic interaction between the school and parents during the high school years.

Key words: family, family-centrism, egocentrism, socialization, social responsibility, responsible attitude towards family, high school students.

Введение. Проблематика внутрисемейных отношений и домашнего вопитания носит фундаментальный характер, непрерывно исследуется в рамках гуманитарных, психологических и педагогических дисциплин. Ключевым медиатором между индивидом и социумом является семья. За счет внутренних регуляторных процессов семья гармонизирует индивидуальные и коллективные потребности, формирует духовную сферу человека и обеспечивает его базовую интеграцию в социум. Данный институт обладает значительным ресурсом влияния на глобальны социальные процессы, формирование гражданской позиции населения и воспроизводство качественных человеческих ресурсов.

На современном этапе постиндустриального развития в большинстве развитых стран латентно решены базовые проблемы дефицита ресурсов (голода, абсолютной нищеты) и достигнут высокий уровень медицинского обслуживания.

Данные факторы обусловливают пролонгацию периода социального взросления молодежи до 24-25 лет. Следствием этого становятся феномены поздних браков и снижение деторождения (до 1-2 детей в семье).

Одновременно с этим исследователи фиксируют глубокие изменения в семейном укладе. На смену семьецентрической модели, основанной на ответственности и рождении детей, приходит эгоцентрическая система, где главными ориентирами становятся личный успех и независимость. Данный кризис проявляется в деградации межличностных отношений внутри семьи, нарушении преемственности поколений и высокой статистике расторжения браков.

Вектор преодоления кризиса института семьи задан на государственном уровне. Так, в соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации, реализуется комплекс мер по поддержке семейного воспитания и модернизации системы образования. Данные инициативы направлены на формирование ответственного родительства, повышение престижа, а также на разработку психолого-педагогических программ подготовки молодежи к брачным отношениям. Несмотря на то, что на государственном уровне официально провозглашен курс на воспитание ответственного гражданина и родителя. В педагогической наук и практике до сих пор отсутствует целостная система формирования готовности молодежи к созданию семьи и выполнению супружеских ролей.

Данный кризис обусловлен рядом объективных факторов: отсутствием системного блока по формированию семейных ценностей в школьной программе, дефицитом профильных методических материалов и недостаточной подготовкой педагогов в сфере духовно-нравственного воспитания. В этих условиях возрастает необходимость исследования личностных качеств современной молодежи.

Действенным способом противодействия деградации института семьи является целенаправленное воспитание у подрастающего поколения отношения к браку как к фундаментальной социальной ценности.

Изложение основного материала статьи. В академическом дискурсе содержание понятия «ответственность» имеет междисциплинарный характер. Проблема формирования ответственности находилась в центре внимания классических педагогических систем А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого.

В «Словаре современного русского литературного языка» категория определяется как «возлагаемое на кого-либо или взятое кем-либо обязательство отчитываться в каких-нибудь своих действиях и принять на себя вину за возможные их последствия» [18, С. 58]. В рамках указанного подхода определяются обязательства типа обещания или договора, требующие безусловного выполнения, где ответственность реализует регулятивно-контролирующую функцию. В контексте настоящего исследования подобная интерпретация ориентирует на формирование правовой грамотности старшеклассников посредством анализа нормативно-правовых документов (Конституции РФ, Семейного кодекса РФ), регламентирующих обязанности членов семьи.

Социологический аспект феномена представлен в трудах И.С. Кона, А.В. Мудрика и других исследователей, рассматривавших «социальную ответственность через призму социализации – как совокупность процессов усвоения индивидом системы знаний, норм и ценностей, необходимых для интеграции в социум» [6].

Л.Э. Семенова и Е.А. Урусова в своем исследовании отмечают, что «представления подростков о семье в настоящее время большей частью складываются стихийно, но при этом, не исключено, все еще содержат традиционные (патриархат(ль)ные) взгляды о «правилах» построения супружеских и детско-родительских отношений [17, С. 23].

В психологической науке дифференцируются несколько ключевых подходов к изучению ответственности:

1. Онтогенетический подход, исследующий генезис и механизмы развития данного свойства в процессе индивидуального развития (Л. Колберг, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже, Ф. Хайдер). Воспитание ответственности у юношей и подростков в семье и школе в рамках данного подхода подробно исследовали Л.И. Грядунова. Т.А. Куликова, И.С. Марьенко, Н.А. Минкина, Л.И. Новикова, А.М. Сизанов, В.А. Сысенко, Г.В. Пархоменко, М.И. Шилова, А.И. Борисов, Е.П. Басов, Т.Т. Гаева, Л.И. Ительсон, Е.М. Кнохинов. М.В. Панасенко, В.П. Прядеин [8; 9; 12].
2. Субъектно-деятельностный подход, трактующий ответственность как характеристику локуса контроля (Е.Ф. Бажин, А.А. Реан), либо как «внутренний регулятор совместной деятельности в коллективе» [14, С. 38] (А.В. Петровский).
3. Личностный подход, исследующий феномен как интегральное качество субъекта (Л.И. Грядунова, К. Музлыбаев, А.Т. Панова, Е.П. Ильина). Взгляды авторов во многом определяются базовой теорией личности, в которой ответственность может рассматриваться как черта характера, индивидуально-типологическая особенность или профессионально важное качество [4].

Особое значение имеют работы Е.П. Ильина, определявшего «ответственность как сложную морально-волевую (синтетическую) характеристику личности, сопряженную с чувством долга, принципиальностью и мужеством» [4].

Исходя из идей о социальном характере личности и об отношениях как сферах проявления ее социальности, А.В. Мудрик выделяет четыре вида отношений человека, среди которых ключевым является «отношение к миру как обобщенная система взглядов на природную и социальную среду» [10, С. 341]. Ответственное отношение к миру ориентирует субъекта на учет причинно-следственных связей, систематизированное познание действительности и взвешенность при принятии решений. Понятия «ответственность» и «ответственное отношение» в работах ряда исследователей (В.А. Артеменко, Н.А. Головко, И.В. Тетеревкова) отождествляются.

Категория «отношение», согласно концепции В.Н. Мясищева, является «формой отражения человеком окружающей его действительности, представляя собой активную, сознательную и избирательную связь личности с миром, выполняющую регулятивную роль в поведении человека» [11]. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что «не всякое отношение обладает устойчивостью, и лишь некоторые из них при определенных условиях становятся качеством личности» [11]. В свою очередь, А.В. Плахотный рассматривает ответственное отношение как «необходимый этап в становлении ответственности как интегрального свойства субъекта» [13].

В исследованиях В.П. Познякова и Е.А. Груздевой ответственное отношение интерпретируется как «комплекс эмоционально окрашенных представлений и оценок, выражающих позицию личности относительно ответственности за качественные характеристики взаимодействия» [15, С. 228]. В то же время в прикладных исследованиях В.Н. Мясищева была выявлена «прямая связь ответственного отношения к деятельности со степенью осознания субъектом своих обязанностей и действенным овладением практическими задачами» [11, С. 51]. Данный факт указывает на когнитивную и поведенческую составляющие ответственного отношения, что свидетельствует о его многокомпонентной структуре.

В психолого-педагогической литературе, несмотря на многочисленность трактовок понятия «семья», в настоящее время нет единого консенсусного определения. Т.А. Куликова верифицирует семью как «малую социальную группу, члены которой связаны родственными или брачными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью» [8]. С.М. Вишнякова дополняет эту дефиницию «правовыми и нравственными аспектными связями» [3], а Б.М. Бим-Бад акцентирует внимание «на функциях взаимопомощи и воспроизводства новых поколений» [2]. В социально-психологическом контексте семья понимается как спефическая малая группа с особой системой отношений, регулируемой морально-этическими нормами и традициями.

Наиболее полное описание данного понятия дал А.Г. Харчев, определивший семью как «исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта, взаимной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [19, С. 14].

На основе анализа теоретических подходов нами было сформулировано центральное понятие исследования: ответственное отношение к семье – это самостоятельно регулируемая позиция личности, выражающаяся в осознанных ответственных решениях и действиях в отношении семьи.

Ответственные отношения пронизывают все функции семьи: деторождение, воспитание, хозяйственно-экономическую и другие. Н.А. Минкина подчеркивает, что «семья является первичным субъектом ответственных отношений, позволяющих создавать в ней социально-психологическую общность, в которой и формируется ответственность как качество личности» [9]. Г.В. Пархоменко отмечает, что в случае, если «семья не справляется с данной функцией, ведущая роль переходит к институтам системы образования» [12]. Как демонстрируют работы Е.Г. Кожевникова, «современные родители нередко делегируют полномочия по воспитанию школе» [5]. Данный факт обусловливает необходимость создания школой педагогических условий для продуктивного сотрудничества с семьей.

Исторический анализ показывает, что на общегосударственном уровне проблема подготовки учащихся к семейной жизни в отечественной практике системно решалась дважды:

1. Введение «родительского всеобуча» (1927 г.).

2. Создание школьного курса «Этика и психология семейной жизни» (1982 г.), предусматривавшего специальную подготовку старшеклассников к браку.

Важность формирования у подрастающего поколения качеств будущего семьянина на основе национальных культурных ценностей, серьезной подготовки молодежи к «родительской профессии», воспитания сознательного и ответственного отношения к супружеству отмечалась такими выдающимися отечественными педагогами, как П.П. Блонский, К.Н. Венцель, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, М.М. Манасеина, Н.И. Пирогов, И.А. Сикорский, К.Д. Ушинский.

В современной педагогической практике, как доказывают исследования Н. А Поздняковой, по-прежнему «отсутствует целенаправленный систематический подход к формированию ответственного отношения подрастающего поколения к семье, а роль школы и конкретные педагогические условия остаются неопределенными» [16].

Выводы. Трансформация современного постиндустриального общества привела к глубинному кризису института семьи, выражающемуся в переходе от традиционной системы «семьецентизма» к индивидуализированной системе «эгоцентризма». Это повлекло за собой увеличение периода социального взросления молодежи, рост числа разводов и ослабление межпоколенческих связей.

Категория ответственности в контексте семейного воспитания является сложным многокомпонентным волевым и этико-нравственным качеством личности. На основе синергии подходов А.Г. Харчева, В.Н. Мясищева и АВ. Мудрика автором определено, что «ответственное отношение к семье представляет собой самостоятельно регулируемую позицию субъекта, интегрирующую когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты» [10].

Личная ответственность будущего семьянина находится в прямой детерминационной зависимости от степени сформированности базовых качеств волевой регуляции личности, к числу которых относятся самостоятельность, настойчивость, инициативность, дисциплинированность и креативность.

Исторический и современный педагогический опыт свидетельствует о дефиците системных и неидеологизированных программ подготовки старшеклассников к семейной жизни. В условиях, когда современные родители частично делегируют воспитательные функции государству, школа призвана создать организационно-педагогические условия для тесного сотрудничества с семьей.

Разрешение выявленного противоречия между осознанием педагогами необходимости формирования у молодежи традиционных семейных ценностей и фактическим отсутствием систематического подхода требует детального изучения психолого-педагогических характеристик старшего школьного возраста, который является наиболее сензитивным периодом для интериоризации ответственности перед будущей семьей.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного уеловекознания / Б.Г. Ананьев. – Москва: Наука, 1977. – 380 с.

2. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энцикпопедический словарь / Б.М. Бим-Бад – Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная пексика / С.М. Вишнякова. – Москва: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

4. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 286 с.

5. Кожевников, Е.Г. Взаимодействие семьи и школы в воспитании ценностного отношения к семье у старшеклассников / Е.Г. Кожевников // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 112-116

6. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – Москва Просвещение, 1982. – 191 с.

7. Кон, И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1979. – 175 с.

8. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для вузов / Т.А. Куликова. – Москва: Академия, 2000. – 232 с.

9. Минкина, Н.А. Воспитание ответственностью; учебное пособие / Н.А. Минкина. – Москва: Просвещение, 1990. – 144 с.

10. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – Москва: МПСИ, 2009. – 568 с.

11. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев; под редакцией А.А. Бодалева. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 165 с.

12. Пархоменко, Г.В. Семейное воспитание / Г.В. Пархоменко. – Ленинград: Наука, 1976. – 32 с.

13. Петровский, А.В. Трехфакторная модель значимого другого / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 7-18

14. Плахотный, А.Ф. Проблема социальной ответственности / А.Ф. Плахотный. – Харьков: Политиздат, 1981. – 192 с.

15. Позднякова, Н.А. Формирование ответственного отношения подростков в семье: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Позднякова Наталья Анатольевна: Кузбасская государственная педагогическая академия. – Новокузнецк, 2012. – 195 с.

16. Позняков, В.П. Социально-психологические факторы ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия / В.П. Позняков, Е.А. Груздева // Знание. Понимание Умение. – 2013. – № 3. – С. 226-235

17. Семенова, Л.Э. Источники становления представлений старших подростков о семье: психологический анализ / Л.Э. Семенова, Е.А. Урусова // Вестник Мининского университета. – 2015. – Том 10, № 3. – С. 22-31
18. Словарь русского языка: в 4 томах / Российская академия наук, Институт лингвистических исследований; под редакцией А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – Москва: Русский язык; Полисафресусы, 1999. – Т. 2: К-О. – 736 с.
19. Харчев, А.Г. Брак и семья в СССР. Опыт социологического исследования / А.Г. Харчев. – Москва: Мысль, 1979. – 367 с.

УДК 159.9

доцент, кандидат психологических наук Куимова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
педагог-психолог Марова Ирина Александровна
МБОУ «Школа № 93» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ V-VI КЛАССОВ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ «ДИАЛОГ – ШКОЛА ОБЩЕНИЯ»

Аннотация. В статье представлены результаты лонгитюдного эмпирического исследования (2024-2026 гг.), посвящённого оценке эффективности дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Диалог – школа общения» для учащихся 5-6 классов. Исследование проводилось на базе МБОУ «Школа № 93» г. Нижнего Новгорода с участием экспериментальной и контрольной групп. Диагностический комплекс включал шкалу социально-ситуационной тревоги Р. Кондаша, методику изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой и методику диагностики мотивации учения А.Д. Андреевой. Авторами установлено, что переход в среднюю школу сопровождается у младших подростков феноменом «чрезмерного спокойствия», свидетельствующим о низкой рефлексии эмоциональных состояний. Реализация первоначального варианта программы показала позитивную динамику в снижении тревожности, однако выявила негативные тенденции в динамике самооценки. На основе промежуточных результатов программа была скорректирована с усилением блока «Я и мой внутренний мир» и добавлением упражнений на самопринятие. Повторная реализация скорректированной программы привела к значимому снижению школьной и самооценочной тревожности в экспериментальной группе: доля учащихся с нормальным уровнем тревожности достигла 82%. Кроме того, удалось стабилизировать самооценку: доля учащихся со средним уровнем самооценки выросла на 12%, а доля с низким уровнем снизилась на 12%, что позволило преодолеть негативную возрастную динамику. В то же время учебная мотивация оказалась устойчивой к изменениям в рамках программы, что указывает на необходимость интеграции психологических и педагогических методов воздействия. Практическая значимость работы заключается в готовности программы к внедрению в систему психолого-педагогического сопровождения общеобразовательных школ для плавной адаптации учащихся при переходе из начального в среднее звено.

Ключевые слова: адаптация к средней школе, младшие подростки, школьная тревожность, самооценка, учебная мотивация, общеразвивающая программа, лонгитюдное исследование, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article presents the results of a longitudinal empirical study (2024-2026) dedicated to assessing the effectiveness of the additional general education program Dialogue – School of Communication for students of grades 5-6. The study was conducted on the basis of MBOU «School № 93» in Nizhny Novgorod with the participation of experimental and control groups. The diagnostic complex included the scale of social-situational anxiety by R. Kondash, the method of studying the general self-assessment by G.N. Kazantseva and the method of diagnostics of the motivation of teaching by A.D. Andreeva. The authors found that the transition to secondary school is accompanied by the phenomenon of «excessive calmness» in younger adolescents, which indicates a low level of emotional reflection. The implementation of the initial version of the program showed positive dynamics in reducing anxiety, but revealed negative trends in the dynamics of self-esteem. Based on the intermediate results, the program was adjusted by strengthening the «Me and My Inner World» block and adding exercises on self-acceptance. The repeated implementation of the adjusted program led to a significant decrease in school and self-esteem anxiety in the experimental group, with the proportion of students with normal anxiety levels reaching 82%. In addition, self-esteem was stabilized: the share of students with an average level of self-esteem increased by 12%, and the share with a low level decreased by 12%, which allowed to overcome the negative age dynamics. At the same time, academic motivation proved to be resistant to changes within the framework of the program, which indicates the need for the integration of psychological and pedagogical methods of influence. The practical significance of the work lies in the readiness of the program to be introduced into the system of psychological and pedagogical support of general education schools for the smooth adaptation of students during the transition from primary to secondary school.

Key words: adaptation to middle school, young adolescents, school anxiety, self-esteem, learning motivation, developmental program, longitudinal study, psychological and pedagogical support.

Введение. Переход обучающегося из начальной школы в среднее звено традиционно рассматривается в педагогической психологии как один из наиболее сложных и критических этапов школьного онтогенеза. Данный период характеризуется синхронизацией двух значимых кризисов: внешнего образовательного кризиса, связанного с изменением условий, форм и содержания обучения (появление нескольких учителей-предметников, увеличение учебной нагрузки, новая система требований), и внутреннего возрастного кризиса, обусловленного вхождением ребёнка в подростковый возраст (10-12 лет) с его ведущей деятельностью – интимно-личностным общением со сверстниками. Наложение этих процессов создает уникальную социальную ситуацию развития, в которой младший подросток вынужден адаптироваться к новой многопредметной системе, разным стилям педагогического взаимодействия и усложняющейся системе межличностных отношений.

Эффективность адаптации к условиям средней школы во многом определяется комплексом личностных характеристик учащегося, среди которых центральное место занимают школьная тревожность, учебная мотивация и самооценка. Их динамика и взаимовлияние в этот период становятся ключевыми факторами, определяющими успешность или, напротив, дезадаптивный характер протекания переходного этапа. Многочисленные исследования фиксируют тревожную картину: до 58% младших подростков имеют высокий уровень общей тревожности, а наиболее выраженным фактором является страх ситуации проверки знаний, который испытывают до 82% учащихся. Одновременно около 50% пятиклассников демонстрируют низкую учебную мотивацию, а 19% – негативное отношение к школе. Самооценка в этот период становится

крайне уязвимой, переходя от тотальной зависимости от оценки учителя к ориентации на мнение референтной группы сверстников.

В связи с этим особую актуальность приобретает разработка и внедрение научно обоснованных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на снижение тревожности, стабилизацию самооценки и поддержку учебной мотивации младших подростков. Однако, как показывает анализ литературы, многие существующие программы не имеют убедительных эмпирических подтверждений своей эффективности, а их влияние на разные сферы личности (эмоциональную, оценочную, мотивационную) изучено недостаточно.

Настоящее исследование выполнено на базе МБОУ «Школа № 93» г. Нижнего Новгорода в период с октября 2024 по март 2026 года. Цель исследования – оценить эффективность дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-гуманитарной направленности «Диалог – школа общения» в коррекции тревожности, стабилизации самооценки и поддержке учебной мотивации младших подростков в адаптационный период перехода из 5-го в 6-й класс. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что специально разработанная и скорректированная по результатам промежуточной диагностики программа будет способствовать значимому снижению уровня тревожности, предотвращению негативной возрастной динамики самооценки и, при условии интеграции с педагогическими методами, улучшению мотивационных показателей.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе МБОУ «Школа №93» г. Нижнего Новгорода в три этапа:

1. Первичная диагностика (сентябрь-октябрь 2024 г.) учащихся 5-х классов (общая выборка 79 человек) [1].

● реализация первоначального варианта программы «Диалог – школа общения» в параллели «А» (экспериментальная группа, 18 человек) с октября 2024 по апрель 2025 года.

2. Первая повторная диагностика (сентябрь 2025 г.) учащихся 6-х классов (экспериментальная группа – 17 человек, контрольная группа – 57 человек) [2].

● коррекция программы на основе полученных данных (усиление блока «Я и мой внутренний мир», акцент на самопринятие);

● повторная реализация скорректированной программы (октябрь 2025 – март 2026 г.) в той же экспериментальной группе.

3. Вторая повторная диагностика (март 2026 г.) и сравнительный анализ результатов.

Контрольную группу составили учащиеся параллелей «Б», «В», «Г» (61 человек в 5-м классе, 57 – в 6-м), которые не участвовали в программе.

Диагностический комплекс включал три методики:

● Шкала социально-ситуационной тревоги Р. Кондаша (в адаптации А.М. Прихожан), позволяющая оценить школьную, самооценочную, межличностную и общую тревожность, а также выявить феномен «чрезмерного спокойствия» (аномально низкие баллы, свидетельствующие о недостаточной рефлексии или использовании защитного механизма вытеснения);

● Методика изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой, предназначенная для измерения уровня самооценки (высокий, средний, низкий);

● Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в модификации А.Д. Андреевой, выделяющая уровни от I (выраженная продуктивная мотивация) до V (резко отрицательное отношение к учению).

Статистическая обработка включала корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) с использованием программы IBM SPSS Statistics 26.

Программа разработана автором исследования на основе результатов первичной диагностики, выявившей высокий уровень «чрезмерного спокойствия» (до 84% учащихся), низкую рефлексию эмоциональных состояний и начальные признаки снижения самооценки.

Цель программы: формирование навыков культурного общения, развитие эмоционально-личностной сферы и создание условий для плавной адаптации учащихся при переходе в среднее звено школы.

Структура программы (общий объём – 51 академический час, занятия 1 раз в неделю по 1 часу):

● Блок «Я и мой внутренний мир» (10 часов) – самопознание, принятие своих сильных и слабых сторон, работа с самооценкой. Упражнения: «Автобус» (пантомимическое изображение характеров), «Здравствуй, Я, мой любимый» (формирование самопринятия), «Мой портрет в лучах солнца» (визуализация позитивного образа Я), «Дракон моих недостатков» (поиск ресурсов для преодоления проблем).

● Блок «Эмоции и чувства» (10 часов) – знакомство с базовыми эмоциями, развитие эмоционального интеллекта, распознавание и выражение чувств. Упражнения: «Таблица чувств», «Скульптор», «Этюды с животными», техники работы с обидой и гневом.

● Блок «Эффективное общение и уверенное поведение» (9 часов) – отработка навыков конструктивной коммуникации, техник саморегуляции, уверенного отказа. Упражнения: «Я-высказывание», «Способы сказать „нет“», «Уверенные, неуверенные, грубые ответы», «Круг силы».

● Блок «Жизненные ценности и безопасность» (5 часов) – формирование ценностных ориентаций, профилактика рискованного поведения. Упражнения: «Болото» (метафора преодоления вредных привычек), «Последствия», ролевые игры на отказ.

● Итоговые занятия (2 часа) – создание коллажа «Звездная карта жизни» (5-й класс) и повторное итоговое занятие (6-й класс) для интеграции полученных знаний и самопрезентации.

После первой повторной диагностики (сентябрь 2025 г.), выявившей негативную динамику самооценки в экспериментальной группе (доля низкой самооценки выросла с 50% до 59%), программа была скорректирована: усилен блок «Я и мой внутренний мир» (добавлены упражнения на самопринятие: «Пять добрых слов», «Копилка моих успехов», техники позитивной аффирмации), а также введены дополнительные техники саморегуляции для работы с самооценочной тревожностью.

Результаты исследования.

● Динамика тревожности.

В 5-м классе во всех параллелях доминировал феномен «чрезмерного спокойствия» (от 63% до 84% учащихся), что интерпретируется как недостаточная эмоциональная рефлексия или использование защитного механизма вытеснения в ответ на стрессовую ситуацию перехода. К 6-му классу в экспериментальной группе (параллель «А») произошла выраженная нормализация: доля учащихся с нормальным уровнем школьной тревожности выросла с 5% (2024 г.) до 76% (2025 г.), а после повторной реализации скорректированной программы – до 82% (2026 г.). Показатель «чрезмерного спокойствия» по школьной тревожности в экспериментальной группе снизился с 79% до 0% (2025 г.), что свидетельствует о переходе к осознанному эмоциональному реагированию.

Особенно важным является улучшение по самооценочной тревожности – наиболее инертному показателю. После скорректированной программы доля учащихся с нормальным уровнем самооценочной тревожности в экспериментальной группе увеличилась с 59% (2025) до 65% (2026), а доля «чрезмерного спокойствия» снизилась с 35% до 17%. Это прямое следствие целенаправленной работы в блоке «Я и мой внутренний мир».

В контрольной группе динамика была менее выраженной и неоднородной. В параллели «В» доля «чрезмерного спокойствия» по школьной тревожности снизилась с 61% до 42% (2025 г.), однако к 2026 г. вновь выросла очень высокий уровень тревожности (до 8%). В параллели «Б» нормальный уровень школьной тревожности не только не вырос, но и снизился с 63% до 58% (2025-2026 гг.). Эти данные подтверждают, что без целенаправленного психологического сопровождения адаптация может протекать стихийно и не всегда благополучно.

- Динамика самооценки.

Возрастная тенденция в контрольной группе оказалась негативной: доля учащихся с низкой самооценкой увеличилась с 51% в 5-м классе до 54-75% в 6-м (в разных параллелях). В экспериментальной группе после первоначальной реализации программы доля низкой самооценки также выросла (с 50% до 59%), что потребовало коррекции программы. После внесения изменений и повторной реализации удалось не только остановить падение, но и улучшить показатели: доля учащихся со средним уровнем самооценки выросла с 41% до 53%, а доля с низким уровнем снизилась с 59% до 47%. Высокий (неадекватно завышенный) уровень самооценки в экспериментальной группе отсутствовал как в 5-м, так и в 6-м классе, что является благоприятным признаком формирования реалистичного самовосприятия. В контрольной группе позитивных изменений не произошло: в параллели «В» низкий уровень самооценки достиг 75%, в параллелях «Б» и «Г» ситуация осталась без улучшений.

- Динамика учебной мотивации.

В 5-м классе в экспериментальной группе распределение по уровням мотивации было следующим: II (низкий) – 6%, III (средний) – 50%, IV (сниженный) – 22%, V (резко отрицательный) – 22%. В 6-м классе после первоначальной программы: III – 35%, IV – 41%, V – 24% (продуктивные I-II уровни отсутствовали). После скорректированной программы (2026 г.): III – 36%, IV – 42%, V – 22%. В контрольной группе ситуация аналогична: преобладают III и IV уровни, V уровень сохраняется у 11-25% учащихся, продуктивные уровни не зафиксированы ни в одной из параллелей.

Этот результат свидетельствует о том, что программа «Диалог – школа общения», ориентированная преимущественно на развитие коммуникативных и эмоционально-личностных компетенций, не оказывает прямого влияния на учебную мотивацию. Мотивационная сфера, по-видимому, является более инертной и требует: а) более длительного системного воздействия; б) интеграции с педагогическими методами (создание ситуаций успеха на уроках, поддержка учителей-предметников); в) включения специальных мотивационных модулей (например, формирование познавательного интереса, связь учебного материала с жизненными целями подростков).

Обсуждение результатов и практическая полезность программы.

Полученные данные позволяют сделать вывод о высокой эффективности программы «Диалог – школа общения» в коррекции тревожности (особенно школьной и самооценочной) и частичной стабилизации самооценки при условии целенаправленной работы над самопринятием. Программа может быть рекомендована для использования педагогами-психологами в общеобразовательных школах как часть системы психолого-педагогического сопровождения адаптационного периода.

Конкретные практические полезные результаты программы:

- Нормализация эмоционального состояния. Учащиеся экспериментальной группы научились распознавать и называть свои эмоции, снизился уровень неосознаваемой тревожности (феномен «чрезмерного спокойствия» практически исчез). Это подтверждается динамикой по шкале школьной тревожности (норма выросла с 5% до 82%) и самооценочной тревожности (норма с 11% до 65%).
- Стабилизация самооценки. Благодаря усиленному блоку «Я и мой внутренний мир» удалось не только остановить возрастное падение самооценки, но и улучшить показатели: доля учащихся со средним уровнем самооценки выросла на 12 процентных пунктов (с 41% до 53%), доля с низким уровнем снизилась на 12% (с 59% до 47%). Это особенно ценно, поскольку в подростковом возрасте самооценка обычно имеет тенденцию к снижению.
- Развитие навыков саморегуляции и уверенного поведения. Учащиеся освоили техники управления эмоциями (глубокое дыхание, «Выкинь»), конструктивного выражения чувств (Я-высказывания), уверенного отказа. Эти навыки имеют трансферный характер и могут применяться не только в школе, но и в общении с родителями, друзьями, в будущей профессиональной деятельности.
- Профилактика дезадаптивных форм поведения. Снижение межличностной тревожности (норма выросла с 11% до 71%) и исчезновение высокого уровня школьной тревожности (с 11% до 0%) снижают риски развития школьной дезадаптации, психосоматических расстройств и отклоняющегося поведения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с внедрением программы во все 5 классы для более плавной адаптации при переходе в среднюю школу.

Выводы. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности «Диалог – школа общения» доказала свою высокую эффективность в коррекции школьной, самооценочной и межличностной тревожности у младших подростков в период адаптации к средней школе. Наиболее выраженные положительные изменения зафиксированы в экспериментальной группе (параллель «А»), где доля учащихся с нормальным уровнем тревожности достигла 65-82%, а феномен «чрезмерного спокойствия» практически исчез.

Программа показала свою полезность в стабилизации самооценки при условии включения целенаправленных модулей на самопринятие и формирование позитивного образа «Я». После внесения корректив в экспериментальной группе доля учащихся с низкой самооценкой снизилась на 12%, а со средней – выросла на 12%, что позволило преодолеть негативную возрастную тенденцию, наблюдавшуюся в контрольной группе.

Учебная мотивация оказалась устойчивой к изменениям в рамках программы. В обеих группах – экспериментальной и контрольной – не было отмечено значительного роста продуктивных уровней мотивации (I-II). Доля учащихся с резко отрицательным отношением к учебе (V уровень) почти не изменилась, что, впрочем, тоже хорошо, так как стабильность лучше, чем ухудшение результатов.

Практическая ценность программы заключается в её готовности к внедрению в систему психолого-педагогического сопровождения общеобразовательных школ. Программа обеспечивает плавную адаптацию учащихся при переходе из начального в среднее звено, снижает риски школьной дезадаптации, развивает эмоциональный интеллект, навыки уверенного поведения и конструктивной коммуникации. Рекомендуется к использованию педагогами-психологами, классными руководителями и социальными педагогами. В перспективе – масштабирование программы на другие школы Нижнего Новгорода и Нижегородской области с целью создания единой системы психолого-педагогического сопровождения адаптационного периода в среднем звене образования.

Литература:
1. Куимова, Н.Н. Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у младших подростков в период адаптации / Н.Н. Куимова, И.А. Марова, И.Г. Мясникова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2026. – № 88. – Ч. 3. – 482 с.
2. Куимова, Н.Н. Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у младших подростков в период адаптации: лонгитюдное исследование / Н.Н. Куимова, И.А. Марова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2026. – № 90. – Ч. 3. – 334 с.

Психология

УДК 359.9
доктор психологических наук, доцент, первый проректор Лучинкина Анжелика Ильнична
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
соискатель Афанасьев Михаил Сергеевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

МОДИФИКАЦИЯ ОПРОСНИКА «ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ МИГРАНТСКИХ НАРРАТИВОВ»

Аннотация. В статье рассмотрены этапы и результаты стандартизации опросника «Определение уровня развития критического мышления студентов в контексте мигрантских нарративов». Аргументирована актуальность и необходимость данного опросника. Приведен анализ существующих стандартизированных методики по измерению уровня критического мышления. Апробация опросника проводилась на выборке из 200 респондентов – обучающихся колледжей и высших образовательных учреждений Республики Крым. Все респонденты были в возрасте от 18 до 25 лет, юноши – 54 человека, девушки – 146 человек. В ходе процедуры стандартизации изучались ретестовая надежность, α-Кронбаха. В качестве исследуемых видов валидности определены содержательная и критериальная валидности опросника. Целью созданного опросника является изучение уровня критического мышления у студентов в отношении мигрантов. Проведенная процедура стандартизации модифицированной версии опросника Ю.Ф. Гущина по определению уровня критического мышления позволила сделать вывод о ее высокой надежности и валидности как психодиагностического инструмента. Доказана возможность его применения для исследований в области изучения представлений о мигрантах и отношения к ним со стороны студенческой молодежи.
Ключевые слова: критическое мышление, опросник, надежность, валидность, мигрант.
Annotation. This article examines the stages and results of standardizing the questionnaire "Determining the Level of Critical Thinking Development of Students in the Context of Migrant Narratives." The relevance and necessity of this questionnaire are substantiated. An analysis of existing standardized methods for measuring critical thinking is provided. The questionnaire was tested on a sample of 200 respondents – students at colleges and higher education institutions in the Republic of Crimea. All respondents were aged 18 to 25 years: 54 were male and 146 were female. Test-retest reliability and Cronbach's α were studied during the standardization process. Content and criterion validity were identified as the types of validity studied. The purpose of the questionnaire was to study students' critical thinking regarding migrants. A standardization procedure for a modified version of Yu.F. Gushchin's questionnaire for determining critical thinking levels revealed its high reliability and validity as a psychodiagnostic tool. Its applicability to research on student perceptions and attitudes toward migrants has been demonstrated.
Key words: critical thinking, questionnaire, reliability, validity, migrant.

Введение. Современный этап развития общества требует от личности умения анализировать информацию, способности строить причинно-следственные связи, умения анализировать и делать заключение о причинах явлений, умения видеть в информации оттенки и обнаруживать ложные сигналы. Следует отметить, что указанные умения включены в категорию «критическое мышление», сформированность которого является не только мощной составляющей интеллекта в целом, но инструментом усвоения социального опыта. Особенно указанные умения необходимы молодежи, которая уже родилась в мощном информационном потоке противоречивой информации, где конструктивное формирование представлений о жизни в целом и о Другом невозможно без сформированного аппарата критического мышления. При этом, методик, позволяющих оценить его уровень у молодых людей, либо недостаточно, либо они труднодоступны, что затрудняет процедуру исследования. На сегодняшний стандартизированные методики представлены тестами Уотсона-Глейзера, Корнелл [11, 12, 17]. Тест Уотсона-Глейзера для измерения уровня критического мышления у студентов и взрослых людей и применяется чаще для отбора и развития персонала. Современная версия имеет 3 шкалы – распознавание допущений, оценка аргументов, формулирование выводов.Тест коммерческий и требует специального обучения для его применения [17].

Методика Корнелл (Роберт Эннис и Джейсон Миллман) имеет несколько возрастных уровней, включая подростков, старшеклассников, студентов и взрослых. Имеет 7ми-факторую структуру и для старшеклассников, студентов и взрослых содержит следующие шкалы: индукция, дедукция, достоверность/надежность суждений, выявление допущений, семантика, определение, прогнозирование [11, 12]. Методика также является коммерческой.

Методика Лоурен Старки ориентирован на студентов и взрослых. В международной версии содержит 30 вопросов. Базируется на работах Р. Пола и Л. Элдер о критическом мышлении [13, 14]. Имеет 4-х компонентную структуру: анализ аргументов, оценка доказательств, логический вывод, распознавание логических ошибок. Оригинальная методика Старки построена на универсальных логических заданиях, не привязанных к конкретной тематике [15, 16]. Имеет русскоязычные адаптации; Е.Л. Луценко (2014) – кросскультурная адаптация [7], перевод Е. Волкова (2010-2013) [2, 3, 6]. Несмотря на то, что сама методика и ее русскоязычные версии находятся в свободном доступе, они требуют временных затрат и не предназначены для работы в мигрантском нарративе.

В исследовании М.А. Короля [5] установлена конвергентная валидность теста Старки (в адаптации Е.Л.Луценко) [7] с тестами А.А. Вихмана [1] и Ю.Ф. Гущина [4], что подтверждает сопоставимость методик. Методика Старки находится в свободном доступе, но требует 40-50 минут для ее прохождения, что является существенной временной затратой при проведении многовекторного исследования.

Среди русскоязычных версий отметим уже названную выше версию теста критического мышления А.А. Вихмана (ТКМ-17) – диагностического инструмента, предназначенного для оценки критического мышления взрослых, включая

студентов. Методика содержит 17 заданий, распределенных по шкалам анализа, оценки и вывода [1]. Методика интересна, требует малых временных затрат, однако есть проблемы с ее полной версией. Кроме того, методика не предназначена для прохождения онлайн, что значительно утяжеляет исследование.

Для нас интересна методика Ю.Ф. Гущина для подростков. Методика включает 15 заданий, распределенных по следующим шкалам: Умение делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ; Умение оценивать последовательности умозаключений; Умение анализировать и делать заключение о причинах явлений; Умение анализировать и оценивать содержание текстов; Умение обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов; Умение обнаруживать релевантную информацию на фоне избыточной. Эта методика находится в свободном доступе [4]. Однако измеряет общий уровень критического мышления и требует адаптации под задачи исследования. В связи с эти нами предложена авторская модификация опросника В.Ф. Гущина «Определение уровня критического мышления» в контексте мигрантских нарративов для молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет.

Изложение основного материала статьи. Модифицированная форма опросника включала 15 заданий с вопросами, разнесенным по представленным выше шкалам. Респондентам давалась следующая инструкция: «Перед вами задания и вопросы к ним. Необходимо выбрать в каждом задании тот ответ, который вы считаете правильным. Время выполнения заданий – 25 минут». Подсчет результатов ведется по каждой шкале. Если респондент дал правильный ответ, то ему присваивается 1 балл, если дал пояснение к ответу – еще 1 балл. Общий уровень критического мышления рассчитывается по сумме ответов на все вопросы.

В качестве примера приведем некоторые задания по шкалам.

Шкала 1. «Умение делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ»: Даны два утверждения:

1. Все мигранты сталкиваются с трудностями при адаптации в новой стране.

2. Некоторые студенты нашего вуза – мигранты.

Какой вывод правильный?

а) Некоторые студенты нашего вуза сталкиваются с трудностями адаптации.

б) Все студенты нашего вуза сталкиваются с трудностями адаптации.

Шкала «Умение оценивать последовательности умозаключений»: Реши задачу. «Ахмед приехал в Россию раньше, чем Тимур. Тимур знает русский язык лучше, чем Ахмед. Лейла живёт в России дольше, чем Тимур. Лейла знает русский язык хуже, чем Ахмед. Ахмед живёт в России меньше, чем Лейла».

Кто знает русский язык лучше всех, кто живёт в России дольше всех и кто приехал позже всех?

а) Лучше всех знает русский язык _____

б) Дольше всех живёт в России _____

в) Позже всех приехал _____

Шкала 2. «Умение оценивать последовательности умозаключений»:

Шкала 3. «Умение анализировать и делать заключение о причинах явлений»: Трое студентов по-разному относятся к мигрантам. Первый вырос в регионе, где много мигрантов, часто общался с ними в школе, но сейчас учится в вузе, где мигрантов почти нет. Второй вырос в регионе с небольшим числом мигрантов, никогда с ними не общался, но сейчас в его группе учится мигрант, с которым он подружился. Третий вырос в регионе с большим числом мигрантов, никогда с ними не общался, и сейчас в его группе нет мигрантов. Все трое демонстрируют низкую социальную дистанцию и позитивные поведенческие интенции.

Вопрос. Что было наиболее вероятной причиной их позитивного отношения?

Шкала 4. «Умение анализировать и оценивать содержание текстов»: *Прочти текст.* «В нашем обществе существует множество стереотипов о мигрантах. Часто можно услышать, что мигранты не хотят учить русский язык. Многие считают, что они создают конкуренцию на рынке труда. Однако социологические опросы показывают, что большинство мигрантов стремятся интегрироваться в общество и изучают язык. Приезжие часто занимаются тяжёлым низкоквалифицированным трудом. Исследования подтверждают, что межкультурный диалог способствует снижению напряжённости». *Скажите, нет ли в данном тексте предложений, которые противоречат общему смыслу или не соответствуют основной идее?*

Шкала 5. «Умение обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов»: В ходе обсуждения миграционной политики один из участников предложил следующее определение: «Мигрантом следует считать человека, который приехал в нашу страну с целью изменить наш образ жизни и навязать свои порядки». *Согласны ли вы с таким определением? Почему? В чём его логическая уязвимость?*

Шкала 6. Умение обнаруживать релевантную (существенную в данном случае) информацию на фоне избыточной: Предположим, вы проводите исследование отношения студентов к мигрантам. В первой группе опросили 6 юношей и 2 девушек. Во второй группе 2 юношей и 1 девушку. В третьей группе – 1 юношу и 2 девушек. В четвёртой группе – 3 юношей и 3 девушек. В пятой группе опросили 3 юношей и 2 девушек (с учётом выбывших и добавленных). *Кто проводит это исследование? (Как зовут исследователя?).*

Стандартизация опросника проходила на группе из 200 респондентов – обучающихся колледжей и высших образовательных учреждений Республики Крым. Все респонденты были в возрасте от 18 до 25 лет, юноши – 54 человека, девушки – 146 человек. На первом этапе исследовалась надежность модифицированного инструмента:

На первом этапе изучались гомогенность, стабильность, константность адаптированной формы опросника. Для проверки гомогенности методики использовался метод расщепления: опросник был поделен на четные и нечетные задания, между которыми анализировалась корреляция при помощи метода корреляции Спирмена. Коэффициент корреляции между частями опросника – $r = 0,92$, $\alpha = 0,83$, что подтверждает гомогенность инструмента. Для проверки стабильности опросника использовался ретестовый метод. Через 3 недели после первого тестирования на 200 человеках выборки проводилось повторное тестирование в тех же условиях. Респонденты приглашались в ту же аудиторию, в то же время дня, с тем же диагностом. Ретестовая надёжность опросника ($n = 200$, интервал 3 недели) составила $r = 0,83$ ($p < 0,001$), что свидетельствует о хорошей стабильности результатов.

Константность опросника проверялась с помощью замены экспериментатора. Общий результат по опроснику $\rho = 0,91$. Таким образом, проведенное исследование показало высокий уровень надежности предлагаемого опросника.

В ходе апробации проверялись критериальная и содержательная валидности модифицированной версии опросника. Критериальная валидность оценивалась путем сравнения с другими опросниками. В качестве основных выступил опросник по определению уровня критического мышления Л.Старки и опросник Ю.Ф. Гущина (Таблица 1).

Таблица 1

Оценка критериальной валидности модифицированной версии опросника

Проверяемая методика	Стандартизированная методика/шкала	Коэффициент корреляции, r при p <0,001
Модифицированная методика определения уровня критического мышления	Тест критического мышления Ю.Ф. Гущина	0,96
	Методика определения уровня критического мышления Л. Старки	0,93

Как видно по результатам, представленным в Таблице 1, коэффициенты корреляции модифицированной версии опросника со стандартизированными формами высоки, что подтверждает высокую критериальную валидность модифицированной формы опросника.

Для изучения содержательной валидности привлекались 10 экспертов-психологов опытом диагностической работы не менее 10 лет, среди них – 2 специалиста в области этнической психологии. По рекомендации экспертов уточнены задания в п. 2, 3, 5, 13.

Так в п. 2 было: Даны два утверждения:

1. Все мигранты сталкиваются с трудностями при адаптации в новой стране. 2. Некоторые студенты нашего вуза – мигранты.

Какой вывод правильный?

а) Некоторые студенты нашего вуза сталкиваются с трудностями адаптации. б) Все студенты нашего вуза сталкиваются с трудностями адаптации.

Стало: Даны два утверждения: 1. Мигранты сталкиваются с трудностями при адаптации в Крыму. 2. Некоторые студенты крымских вузов – мигранты.

Какой вывод правильный? а) Некоторые студенты крымских вузов сталкиваются с трудностями адаптации. б) Все студенты крымских вузов сталкиваются с трудностями адаптации.

В п. 3 было: Реши задачу. «Ахмед приехал в Россию раньше, чем Тимур. Тимур знает русский язык лучше, чем Ахмед. Лейла живёт в России дольше, чем Тимур. Лейла знает русский язык хуже, чем Ахмед. Ахмед живёт в России меньше, чем Лейла». Кто знает русский язык лучше всех?

Стало: Реши задачу. «Ахмед приехал в Россию раньше, чем Тимур. Тимур знает русский язык лучше, чем Ахмед. Лейла живёт в России дольше, чем Тимур. Лейла знает русский язык хуже, чем Ахмед. Ахмед живёт в России меньше, чем Лейла». Кто знает русский язык лучше всех, кто живёт в России дольше всех и кто приехал позже всех?

В п. 13 было: в дискуссии о необходимости строительства общежития для студентов-мигрантов один из участников заявил: «Все нормальные люди понимают, что эти приезжие – маргиналы и криминальные элементы. Они не хотят учиться, а только ищут лёгкой наживы. Кроме того, у них нет нашей культуры и традиций, они чужды нашему менталитету. И потом, всем известно, что они приезжают сюда исключительно за социальными пособиями». В результате голосования по вопросу строительства общежития большинство высказалось против. Вопрос: Что, на ваш взгляд, сыграло решающую роль в таком решении?

Стало: в дискуссии о размещении студентов-мигрантов в одном общежитии с коренными жителями один из участников заявил: «Все нормальные люди понимают, что эти приезжие – маргиналы и криминальные элементы. Они не хотят учиться, а только ищут лёгкой наживы. Кроме того, у них нет нашей культуры и традиций, они чужды нашему менталитету». В результате дискуссии к этой точке зрения присоединилось большинство. Вопрос: Что, на ваш взгляд, сыграло решающую роль в таком решении?

Оценка экспертами каждого пункта опросника по его необходимости и полезности показала, что коэффициент Лоуша для данного опросника CVR=0,97, что превышает минимальное значение. Затем для расчета индекса содержательной валидности CVI экспертам было предложено разделить все пункты опросника по релевантности по 4-х балльной шкале Лайкерта. Для данного опросника S-CVI = 0,94, что свидетельствует о высокой содержательной валидности опросника.

Изучение нормального распределения по опроснику позволило определить границы нормы в зависимости от уровня выраженности признака: низкий, средний, высокий. Следует отметить, что нет достоверных различий между разными возрастными группами по обозначенным шкалам значений. Изучение нормального распределения по опроснику позволило определить границы нормы в зависимости от уровня выраженности признака: низкий, средний, высокий. Следует отметить, что нет достоверных различий между разными возрастными группами по обозначенным шкалам значений: 16-25 баллов – высокий уровень развития критического мышления; 11-15 баллов – средний уровень развития критического мышления; 0-10 баллов – низкий уровень развития критического мышления.

Выводы. Проведенная процедура стандартизации модифицированной версии опросника Ю.Ф. Гущина по определению уровня критического мышления позволила сделать вывод о ее высокой надежности и валидности как психодиагностического инструмента и возможности применения для исследований в области изучения представлений о мигрантах и отношения к ним со стороны студенческой молодежи.

Литература:

1. Вихман, А.А. Тест «Критическое мышление подростка»: разработка и психометрическая оценка / А.А. Вихман // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». - 2024. - №2. – С. 166-169

2. Волков, Е.Н. Научение научному (критическому) мышлению и визуальная объективизация знаний: содержание, практика, инструменты / Е.Н. Волков // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. - 2016. -№2 (42). – С. 199-203

3. Волков, Е.Н. Тесты критического мышления: вводный обзор / Е.Н. Волков // Психологическая диагностика. – 2015. - № 3. – С. 5-23

4. Гущин, Ю.Ф. Оценка уровня развития критического мышления учащихся / Ю.Ф. Гущин, Н.В. Смиронова. – URL: http://psyhoinfo.ru/ocenka-urovnya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-uchashchihsya (дата обращения: 15.04.2026)

5. Король, М.А. Критическое мышление: мета-анализ научных исследований / М.А. Король // Наука - практике: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 17 мая 2024 г.: в 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т; редкол.: В.В. Климук (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи: БарГУ, 2024. – Ч. 2. – С. 210-212

6. Критическое мышление: отчет об экспертном консенсусе для целей образовательного анализа, оценки и обучения (Дельфи-доклад). – URL: https://evolkov.net/critic.think/basics/ delphi.report.html (дата обращения: 18.14.2026)

7. Луценко, Е.Л. Адаптация теста критического мышления Л. Старки / Е.Л. Луценко // Вестник Харьковского

национального университета им. В.Н. Каразина. Серия: Психология. – 2014. – № 1110. – С. 65-70
8. Смирнова, М.И. Критическое мышление как неотъемлемая составляющая самостоятельности / М.И. Смирнова // Символ науки. - 2017. - №3. – С. 155-156
9. Талов, Д.П. Проблемы психологической диагностики критического мышления подростков / Д.П. Талов, А.В. Орлова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. - №3. - С. 691-696
10. Халперн ,Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
11. Эннис, Р.Х. Тесты критического мышления Корнелла, уровень X и уровень Z: руководство / Р.Х. Эннис, Дж. Миллман, Т.Н. Томко // Пасифик-Гроув, Калифорния: Midwest Publication, 3-е издание, 1985. – 30 с.
12. Ennis, R.H. Critical Thinking Assessment / R.H. Ennis, D. Fasko // Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice. Hampton Press. – 2003. - № 3. – С. 179-186
13. Paul, R.W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique / R.W. Paul, J.A. Binkler. – URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1434052 (дата обращения: 12.04.2026)
14. Sadler, G. Reconciling Four Models of Critical Thinking: FSU QEP, Paul-Elder, CLA, and APA Delphi / G. Sadler. – URL: https://www.academia.edu/480151/Reconciling_Four_Models_of_Critical_Thinking_FSU_QEP_Paul-Elder_CLA_and_APA_Delphi (дата обращения:12.04.2026)
15. Starkey, L. Critical thinking skills success in 20 minutes a day / L. Starkey. – NY: Learning Express, LLC., 2004. - URL: https://xpdf4u.com/reviews/A10TJG/997278/4991876-critical-thinking-skills-success-in-20-minutes-a-day (дата обращения: 12.04.2026)
16. Starkey, L. Critical thinking skills success / L. Starkey. - NY: Learning Express, LLC., 2004. – 169 p.
17. Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. – URL: https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm (дата обращения: 12.04.2026)

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Оленникова Марина Васильевна
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Лучшева Людмила Михайловна
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург);
магистрант 2 курса Кулачинская Ольга Николаевна
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург)

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ АСПИРАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается мотивационный профиль личности, ценностные ориентации и потребности аспирантов инженерных специальностей. Подготовка научных и научно-педагогических кадров в инженерных направлениях сегодня приобретает прикладное значение для технологического развития страны и устойчивости высокотехнологичных отраслей. Инженерная аспирантура перестала быть «продолжением обучения» в узком академическом смысле и все чаще становится этапом профессиональной биографии, где аспирант одновременно выполняет исследовательские задачи, участвует в проектной работе, взаимодействует с научным руководителем и командой, а нередко совмещает обучение с занятостью в индустрии. В такой ситуации центральным условием продвижения к диссертационному результату становится не только уровень подготовленности, но и то, какие мотивы удерживают человека в длительной работе, какие ценности он считает приоритетными, и какой смысл придает исследовательской траектории. Для исследования мотивационного профиля, ценностно-потребностных ориентаций применялись следующие методики: Методика изучения мотивационного профиля личности (Ш. Ричи, П. Мартин); Методика изучения ценностных ориентаций Ш. Шварца (адаптация В.Н. Карандашева); Тест «Потребности» («Парные сравнения») (А.Н. Ладанов). Полученные результаты позволяют констатировать, что для аспирантов 1 и 3 курсов значимыми являются мотивы самосовершенствования, постановки и достижения цели, структурированности исследовательского процесса, интересным является снижение интереса к получению вознаграждения (зарплата, бонусы). В ценностных приоритетах, обнаружены значимые различия, которые отражают стремление к внутренней гармонии, жизни полной впечатлений, ориентации на социальные контакты, установление деловых, научных и дружеских прочных отношений. У аспирантов 1 и 3 курсов структура актуальных потребностей практически остается неизменной. Преобладают потребности в самовыражении и признании, что является свидетельством высокого стремления к профессиональному и личностному развитию, социальному признанию, активной познавательной и творческой самореализации. Самыми незначительными являются материальные потребности и потребности в безопасности. Таким образом, для аспирантов более важным является занятие интересной научной деятельностью, саморазвитие, социальное признание, научные и деловые контакты, социальный статус.

Ключевые слова: ценностные ориентации, мотивационный профиль, аспиранты инженерных специальностей, личность, потребности.

Annotation. The article examines the motivational profile of personality, value orientations and needs of postgraduate students of engineering specialties. Training of scientific and pedagogical personnel in engineering today acquires applied significance for the country's technological development and the sustainability of high-tech industries. Engineering postgraduate studies have ceased to be a "continuation of education" in the narrow academic sense and are increasingly becoming a stage of professional biography, where the postgraduate simultaneously performs research tasks, participates in project work, interacts with the supervisor and team, and often combines training with employment in the industry. In such a situation, the central condition for progress towards a dissertation result is not only the level of preparation, but also the motivations that keep a person engaged in long-term work, the values they consider to be of priority, and the meaning they attach to their research trajectory. The following methods were used to study the motivational profile and value-need orientations: The method of studying the motivational profile of an individual (Sh. Richie, P. Martin); The method of studying the value orientations of Sh. Schwartz (adaptation by V.N. Karandashev); The test "Needs" ("Pair Comparisons") (A.N. Ladanov). The results obtained allow us to state that for graduate students of the 1st and 3rd courses, the motives of self-improvement, setting and achieving goals, the structuring of the research process are significant, and the decrease in interest in receiving remuneration (salary, bonuses) is interesting. Significant differences have been found in value priorities that reflect the desire for inner harmony, a life full of impressions, orientation towards social contacts, and the establishment of business, scientific, and friendly lasting relationships. For 1st and 3rd year graduate students, the structure of actual

needs remains virtually unchanged. The needs for self-expression and recognition prevail, which is a testament to the high level of aspiration for professional and personal development, social recognition, and active cognitive and creative self-realization. Material needs and security needs are the least significant. Thus, for graduate students, engaging in interesting scientific activities, self-development, social recognition, scientific and business contacts, and social status are more important.
Key words: value orientations, motivational profile, graduate students in engineering, personality, needs.

Введение. Актуальность темы обуславливается тем, что именно в инженерной сфере особенно заметен интерес к результату подготовки необходимых для страны специалистов, готовых решать поставленные современные задачи. С одной стороны, система подготовки ориентирует аспиранта на научную новизну, публикационную активность и требования аттестации. С другой стороны, инженерная практика предъявляет запрос на технологическую применимость, измеримый эффект и ответственность за качество решений принимаемых будущими инженерными кадрами. Когда эти ориентиры расходятся, возрастает риск снижения вовлеченности, «отложенной» диссертации и ухода в прикладные задачи без завершения исследовательского цикла. Поэтому анализ мотивационно-ценностного профиля аспирантов инженерных специальностей рассматривается, как способ понять, какие внутренние основания поддерживают устойчивость в аспирантуре, а какие создают конфликт приоритетов и делают траекторию подготовки инженеров уязвимой.

Необходимость обращения к теме подтверждается и формальными показателями, отражающими общий контекст аспирантской подготовки. По данным аналитики ИСИЭЗ НИУ ВШЭ на основе статистики Росстата, в 2024 г. численность аспирантов в России достигла 125,9 тыс. человек, при этом в аспирантуру поступили 35,7 тыс. человек, а выпуск составил 15,9 тыс. человек. Число выпускников, успевших защитить диссертацию в период подготовки, составило 1,7 тыс. человек, что указывает на сохранение проблемы результативности подготовки в нормативные сроки. В исследовательских обзорах, подготовленных по данным 2023 г., также отмечалось, что доля защит «в период подготовки» остается сравнительно невысокой. Отдельным фактором, влияющим на устойчивость аспирантов, выступает совмещение учебы и работы: по материалам Института образования НИУ ВШЭ, 91% аспирантов вынуждены работать параллельно с обучением, а значительная часть совмещает несколько мест занятости. В совокупности эти данные фиксируют ситуацию, где успешность аспиранта во многом определяется тем, какие мотивы и ценности позволяют выдерживать длительную нагрузку и сохранять исследовательскую направленность.

Изложение основного материала статьи. Переход к изучению мотивационно-ценностного профиля аспирантов инженерных специальностей требует аккуратного понятийного «настроя», потому что в научной речи существуют термины, которые звучат, похоже, но описывают разные уровни регуляции поведения. Если не развести их в начале, эмпирические результаты легко превращаются в набор разрозненных показателей без ясного психологического смысла. В рамках исследования важно, чтобы каждое понятие было связано с конкретной логикой объяснения: что именно побуждает аспиранта действовать, что удерживает его в длительной работе, а что, наоборот, делает траекторию хрупкой [3].

Под мотивацией в психологии обычно понимают целостную систему внутренних причин активности, включающую актуальные потребности, цели, ожидания, переживаемую значимость результата и оценку усилий. Это не один фактор, а динамическая «сборка», которая меняется вместе с ситуацией. Мотив в этой системе выступает как конкретизированная причина действия, то есть смысловой ответ на вопрос «почему я делаю это сейчас». Потребность задает энергетическое основание, переживание дефицита или стремления к удовлетворению, а стимул относится к внешнему влиянию, способному усилить активность, но не гарантирующему внутренней включенности [6].

Для обучения в аспирантуре особенно характерно то, что часть мотивов имеет длинный горизонт и не подкрепляется немедленным результатом. В инженерных исследованиях путь от идеи к публикации или внедрению часто проходит через серии проб, ошибок, ожиданий, согласований и повторных измерений. В таких условиях мотивы, ориентированные только на быстрые подкрепления, быстро истощаются. Напротив, устойчивость чаще поддерживается сочетанием смысловой включенности и ценности результата для будущего «Я» – профессионального, научного, карьерного.

Понятие «мотивационно-ценностный профиль» позволяет перейти от описания отдельных мотивов к описанию их конфигурации. Профиль в данном случае понимается как относительно устойчивое сочетание ведущих мотивов, ценностных приоритетов и связанных с ними смыслов, которое задает типичные выборы аспиранта: какие задачи он считает «стоящими», на что готов тратить время, как переживает неопределенность и как выстраивает отношения с научной средой. Такой подход опирается на эмпирические данные, показывающие, что мотивационно-ценностная сфера аспирантов может структурироваться в виде нескольких устойчивых «сцепок» мотивов, ценностей и смыслов, а не как случайная сумма отдельных показателей [2].

Ценности в данной работе рассматриваются как относительно устойчивые представления о значимом, задающие критерии оценки «правильно – неправильно», «важно – неважно», «допустимо – недопустимо». Ценности отличаются от мотивов тем, что мотив отвечает на вопрос «что побуждает», а ценность задает рамку «ради чего и по каким правилам». В аспирантуре это различие особенно заметно. Один аспирант может быть мотивирован достижением и высоким результатом, но ценностно не принимать конкурентные практики «любой ценой». Другой может быть мотивирован принадлежностью к сильной научной группе и признанием, но ценностно ставить на первое место безопасность и стабильность, избегая рискованных исследовательских ходов [1].

Термин «ценностные ориентации» уточняет индивидуальную сторону ценностей: это не просто наличие ценностей, а их иерархия, приоритеты и «вес» в конкретном жизненном контексте. Для аспирантов этот контекст включает напряженный баланс ролей и ожиданий. Анкетные материалы, применяемые в исследованиях аспирантского опыта, прямо фиксируют, что в самоописании аспирантов присутствуют разные смыслы «успеха», разные цели поступления и разные ожидания от обучения, что фактически является проявлением ценностных ориентаций в социально-профессиональной ситуации аспирантуры [8].

Связующим уровнем между мотивами и ценностями в структуре профиля выступают личностные смыслы и цели. В аспирантуре это не абстрактный слой, а практическая внутренняя логика, которая удерживает человека в деятельности при столкновении с неопределенностью. Один и тот же внешний стимул, например требование, публиковаться, может переживаться как возможность роста, как обязательство ради статуса, как «проходной билет» для карьеры или как бюрократическая нагрузка. От того, какой смысл приписывается действию, зависит качество вовлеченности и устойчивость усилий.

В инженерных специальностях смысловой слой часто строится вокруг идеи полезности результата. Даже когда тема теоретическая, аспирант обычно мысленно связывает ее с потенциальным применением: технологическим эффектом, оптимизацией процесса, повышением надежности, снижением риска. Поэтому ценности «научной новизны» и «практической применимости» могут выступать как партнеры, а могут конкурировать. Если система оценки результатов в организации ориентирована преимущественно на публикации, аспирант, ценностно ориентированный на внедрение, может переживать внутренний разрыв между тем, что он считает действительно значимым, и тем, что требуется «по правилам».

Чтобы избежать размытости понятия «профиль», важно выделить его уровни. В исследовании целесообразно описывать мотивационно-ценностный профиль через четыре взаимосвязанных пласта. Первый – мотивационный, включающий ведущие побуждения и ожидания. Второй – ценностный, описывающий иерархию приоритетов. Третий – смысло-целевой, фиксирующий личностный смысл научной работы, образ результата и внутренние критерии «успешности». Четвертый – проявленческий, отражающий типичные стратегии поведения: как аспирант планирует работу, реагирует на трудности, ищет поддержку, выдерживает монотонные циклы эксперимента.

Мотивационный пласт удобно рассматривать через различение внутренней и внешней мотивации. Внутренняя мотивация проявляется в интересе к содержанию деятельности, в удовольствии от решения задачи, в переживании собственной компетентности. Внешняя мотивация может быть связана с формальными требованиями, карьерными преимуществами, статусом, материальными обстоятельствами [9]. В инженерной аспирантуре внешняя мотивация нередко приобретает легитимный и «здоровый» вид – например, аспирантура как ресурс профессионального роста в R&D. Однако устойчивость деятельности выше там, где внешние мотивы не конфликтуют с ценностными ориентирами и где аспирант воспринимает требования как осмысленные, а не как навязанные [5].

Ценностный пласт профиля в диссертационном исследовании важно описывать не как перечень «хороших» качеств, а как систему приоритетов, которая может быть внутренне согласованной или конфликтной. Для измерения ценностных ориентаций применяются подходы, позволяющие сопоставлять ценности как мотивационные цели. В частности, методика изучения базовых ценностей позволяет говорить о таких ориентирах, как самостоятельность, достижения, безопасность, традиции, власть и другие, и анализировать, какие из них становятся ведущими у конкретной группы [4]. Для аспирантов исследователи отмечают усиление ценностей самостоятельности и личностного роста при относительно низкой значимости власти и конформности, что хорошо согласуется с образом научной деятельности как пространства творчества и автономии [3].

Смысло-целевой пласт дополняет картину тем, что связывает ценности и мотивы с переживанием жизненной перспективы. Для аспиранта характерна ориентация на будущее: диссертация часто воспринимается как проект, который создает «следующую версию себя». Здесь уместно рассматривать смысложизненные ориентации и локализацию смысла во времени – в настоящем или в будущем, а также ощущение управляемости своей жизни. Исследования мотивационно-ценностной сферы аспирантов показывают, что именно сочетание ориентации на будущие смыслы и стремления к самореализации может входить в ядро доминанты, поддерживающей научную активность [7].

Проявленческий пласт профиля нужен, чтобы выйти из уровня деклараций в уровень поведения. В аспирантуре особенно заметна разница между «считать важным» и «действовать». Профиль проявляется в выборе стратегии работы: кто-то действует через четкое структурирование задач и короткие циклы контроля, кто-то предпочитает исследовательскую свободу и терпимо относится к неопределенности, кто-то ищет социальную поддержку и признание, а кто-то строит деятельность максимально автономно. На уровне диагностики этот пласт может описываться через мотивационные факторы, связанные с трудовой и проектной деятельностью, включая потребность в структурированной работе, признании, креативности, самосовершенствовании и других мотивах, которые выявляются в методиках мотивационного профиля личности [4].

Мотивационно-ценностный профиль – это не «портрет личности в целом» и не формальная характеристика «мотивирован – не мотивирован». Это модель, позволяющая увидеть, какие именно сочетания мотивов и ценностей поддерживают исследовательскую активность аспиранта-инженера, а какие создают внутренние противоречия и повышают риск снижения вовлеченности. На этой базе дальше становится возможным обсуждать теоретические подходы к мотивации и ценностям, а затем сопоставлять их с тем, что покажут данные вашего исследования.

В исследовании принимали участие 120 аспирантов инженерных специальностей (1 курс, n=80 и 3 курс, n=40). Возраст респондентов составил от 25 до 30 лет. Применялись следующие методики: Методика изучения мотивационного профиля личности (Ш. Ричи, П. Мартин); Методика изучения ценностных ориентаций Ш. Шварца (адаптация В.Н. Карандашева); Тест «Потребности» («Парные сравнения») (А.Н. Ладанов).

Изучение мотивационного профиля (Методика Ричи, П. Мартин) позволяет говорить о том, что, основными и наиболее выраженными мотивами в профиле аспирантов являются мотивы самосовершенствования у 1 курса 4,4 балла и 4.5 у 3 курса; постановки и достижения целей 4,3 балла против 4,4 балла. Также высока потребность в организации и структурированности исследовательского процесса 4,5 баллов у 1 курса и 4,3 балла у выпускников. Для выявления статистически значимых различий между группами применили U-критерий Манна-Уитни, значимый результат был получен по мотивационной шкале «Вознаграждение (высокая зарплата и денежные бонусы)» (4,4 и 3,8 баллов) (p=0,001). Таким образом, мотивационные профили в аспирантов в целом сходны по таким важным параметрам, как стремление к самосовершенствованию, постановке целей, креативности и социальной полезности.

С помощью методики изучения ценностных ориентаций Ш. Шварца были получены статистически значимые различия между группами, зафиксированные по трем отдельным шкалам, входящим в разные категории: «Внутренняя гармония» 7,6 баллов (1 курс) и 8.0 баллов (3 курс) (p=0,020), «Жизнь, полная впечатлений» 6,9 баллов и 7,5 баллов (p=0,035) и «Вежливость» 7,3 баллов и 7,8 баллов (p=0,039). Эти изменения согласуются с общей динамикой ценностных категорий: усиление личностного благополучия, повышение значимости новизны и укрепление конформистско-коммуникативных ценностей.

Таким образом, исследование демонстрирует, что в процессе аспирантского обучения происходит значимая трансформация ценностных ориентаций, ведущая к формированию более зрелых установок. Отмечается тенденция к усилению стремления к внутренней стабильности, что может быть связано с приобретением уверенности в своих профессиональных и личностных качествах. Параллельно наблюдается повышение открытости новому опыту, что является критически важным для адаптации к быстро меняющимся научным реалиям и освоения новых знаний и технологий. Также развиваются социально-ориентированные ценности, проявляющиеся в уважении к другим участникам научного сообщества, что способствует более эффективному и конструктивному научному диалогу.

С помощью теста «Потребности» (методика парных сравнений) А.Н. Ладанова. Для содержательного анализа все 12 исходных шкал были объединены в пять категорий: материальные потребности, потребность в безопасности, потребность в общении, потребность в признании и потребность в самовыражении.

Структура потребностей аспирантов 1 и 3курсов состоит из потребности в самовыражении (37% и 38%). Это свидетельствует о том, что ведущими являются профессиональное и личностное развитие, познавательная активность и творческая самореализация.

Вторую по значимости позицию занимает потребность в признании (по 35%), объединяющая желания добиться уважения, повышать мастерство, сделать карьеру и стать преподавателем. Это указывает на значимость социального одобрения, профессиональной компетентности и карьерных достижений.

Потребность в общении (10,3% и 10.5%) и потребность в безопасности (9,7% и 9,0%) находятся примерно на одном

уровне, причем общение незначительно опережает безопасность. Материальные потребности замыкают иерархию (7,9% и 7,7%), что отражает относительно низкую озабоченность материальным комфортом на начальном этапе аспирантуры.

Таким образом, структура актуальных потребностей аспирантов начальных и завершающих курсов обучения существенно не меняется. Ее основу составляют потребности в самовыражении и признании.

Выводы. Таким образом, эмпирически доказано, что мотивационно-ценностный профиль аспирантов-инженеров не является набором изолированных характеристик, а представляет собой иерархически организованную и динамичную структуру, где профессиональные, прагматические и ценностные компоненты изменяются от начального к завершающему этапу обучения.

Литература:

1. Пахомова, С.В. Личностная мотивация магистрантов к научно-исследовательской деятельности / С.В. Пахомова // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 2 (34). – С. 56-62
2. Собкин, В.С. Социально-психологические особенности ценностных ориентаций аспирантов / В.С. Собкин, М.М. Смыслова, Д.В. Адамчук // Национальный психологический журнал. – 2021. – № 4 (44). – С. 3-14. – https://doi.org/10.11621/npj.2021.0401
3. Трушина, И.А. Взаимосвязь когнитивного компонента самостоятельности и показателей успешности профессиональной деятельности молодых докторов наук / И.А. Трушина, И.В. Пономарева, М.В. Овчинников // Современные проблемы науки и образования. овременные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17588 (дата обращения: 31.04.2026)
4. Davidov, E. Bringing Values Back In: The Adequacy of the European Social Survey to Measure Values in 20 Countries / E. Davidov, P. Schmidt, S.H. Schwartz // Public Opinion Quarterly. – 2008. – Vol. 72. – No. 3. – P. 420-445. – https://doi.org/10.1093/poq/nfn035
5. Gerasimova, O.Ya. Academic career of young scientists: Motivations and professional roles / O.Ya. Gerasimova, V.I. Kryachko // Upravlenets / The Manager. – 2019. – Vol. 10. – No. 6. – P. 77-87. – https://doi.org/10.29141/2218-5003-2019-10-6-7
6. Ryan, R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – No. 1. – P. 68-78. – https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
7. Smirnov, I. Motivation matters: Examining the role of doctoral students' motivation to enter a doctoral program in the enrollment decision / I. Smirnov, E.Tarasova // PLOS ONE. – 2025. – Vol. 20. – No. 9. – e0330679. – https://doi.org/10.1371/journal.pone.0330679
8. Schwartz, S.H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values / S.H. Schwartz // Online Readings in Psychology and Culture. – 2012. – Vol. 2. – Iss. 1. – Art. 11. – https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116
9. Terentev, E.A. Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia / E.A.Terentev, N.V. Rybakov, B.I. Bednyi // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow. – 2020. – No. 1. – P. 40-69. – https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69

Психология

УДК 159

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

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Исследование посвящено анализу воздействия цифровых технологий на психологическое благополучие обучающихся в условиях современного образования. Выявлено существенное противоречие между расширением применения цифровых инструментов в педагогической практике и недостаточной разработанностью механизмов защиты психического здоровья учащихся от негативных последствий такого взаимодействия. На основе анализа научных работ показано, что цифровые технологии оказывают двойственное влияние на психологическое состояние обучающихся: с одной стороны, они расширяют возможности индивидуализации обучения и повышения мотивации, с другой – создают риски информационной перегрузки, нарушения внимания и снижения эмоционального благополучия. Установлено, что педагогический процесс требует целенаправленной организации взаимодействия учащихся с цифровой средой на основе принципов дозированности, структурированности и психологической безопасности. Разработаны рекомендации по интеграции цифровых средств в образовательную деятельность с учетом возрастных особенностей обучающихся и их адаптивных возможностей.

Ключевые слова: адаптивные механизмы личности, возрастные особенности обучающихся, влияние цифровых технологий, психическое развитие, психологическая безопасность, психологическое благополучие, учебная мотивация.

Annotation. The study is devoted to the analysis of the impact of digital technologies on the psychological well-being of students in modern education. A significant contradiction has been revealed between the expansion of the use of digital tools in pedagogical practice and the lack of development of mechanisms to protect students' mental health from the negative consequences of such interaction. Based on the analysis of scientific papers, it is shown that digital technologies have a dual effect on the psychological state of students: on the one hand, they expand the possibilities of individualizing learning and increasing motivation, on the other, they create risks of information overload, impaired attention and decreased emotional well-being. It is established that the pedagogical process requires a purposeful organization of students' interaction with the digital environment based on the principles of dosage, structure and psychological safety. Recommendations have been developed for the integration of digital tools into educational activities, taking into account the age characteristics of students and their adaptive capabilities.

Key words: adaptive personality mechanisms, age characteristics of students, the impact of digital technologies, mental development, psychological safety, psychological well-being, educational motivation.

Введение. Становление современной образовательной среды неразрывно связано с масштабным внедрением цифровых технологий. Этот процесс носит необратимый характер и охватывает все уровни системы образования – от дошкольных учреждений до высших школ. Однако в педагогической теории и практике обнаруживается противоречие: интенсивное использование экранных устройств, интерактивных платформ и компьютерных средств обучения, с одной стороны,

призвано повысить эффективность образовательного процесса, а с другой – несет в себе риски негативного воздействия на психологическое состояние и психическое развитие обучающихся.

Здесь возникает затруднение особого рода. Педагогическая наука располагает достаточной базой знаний о традиционных методах организации учебной деятельности и их влиянии на результаты обучения. Когда же речь идет о цифровых технологиях как специфическом средстве организации образовательного процесса, выясняется, что их влияние на психологическое благополучие обучающихся исследовано недостаточно полно. Российская педагогическая школа в этой области демонстрирует определенное отставание от практики: образовательные учреждения активно внедряют различные цифровые инструменты, однако теоретическое обоснование такого внедрения с позиции защиты психического здоровья остается фрагментарным и не всегда системным.

Н.В. Абрамова в своих работах подчеркивает, что цифровые технологии оказывают опосредованное влияние на когнитивные процессы учащихся, однако механизм этого влияния требует детального педагогического анализа [1, С. 12-14]. Д.А. Богданова рассматривает проблему более широко, связывая психологическое благополучие школьников с организацией всей цифровой образовательной среды учреждения [2, С. 67-70]. Исследователи в основном сосредоточивают внимание на отдельных аспектах этого влияния – когнитивных, мотивационных, социальных, – но комплексный педагогический подход к управлению психологическим состоянием обучающихся в условиях цифровизации остается незавершенным.

Сложность ситуации усугубляется еще и тем, что сама цифровая технология – это не монолитное явление, а многоуровневое образование. Под этим термином понимаются персональные компьютеры, мобильные устройства, специализированные образовательные платформы, облачные сервисы и системы дистанционного обучения. Каждое из этих средств потенциально может по-разному влиять на психологическое состояние обучающихся в зависимости от контекста, длительности использования, возрастных характеристик и индивидуальных особенностей учащихся.

Таким образом, требуется определить механизмы воздействия цифровых технологий на психологическое состояние обучающихся и выработать подходы к организации педагогической системы образования таким образом, чтобы максимизировать развивающий потенциал этих средств и одновременно минимизировать психологические риски. Данный вопрос находится на пересечении педагогики, психологии развития и методики преподавания, и его решение имеет практическое значение для педагогов, управленцев образовательных учреждений и методистов, работающих в системе среднего образования.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, необходимо уточнить содержание самого понятия психологического благополучия в образовательном контексте. М.В. Григорьева и Р.М. Шамионов предлагают интерпретировать психологическое благополучие как интегральное состояние личности, характеризующееся позитивным эмоциональным фоном, адекватной самооценкой, ощущением контроля над ситуацией и возможностью реализации собственных потенциалов в рамках образовательной деятельности [3, С. 340-342]. Это определение направляет внимание на то, что психологическое состояние обучающихся невозможно сводить исключительно к когнитивным показателям или академической успеваемости.

Проблема влияния цифровых технологий на психологическое состояние обучающихся имеет собственную историю в российской педагогике. Следует оговориться, что данная проблематика активно обсуждалась в контексте внедрения компьютерного обучения еще в конце XX века. Однако современная ситуация принципиально отличается от той, что складывалась ранее. Если в прошлом компьютеры рассматривались как относительно редкие и специализированные средства в учебном процессе, то в настоящее время цифровая среда пронизывает всю образовательную реальность – это перестало быть просто инструментом обучения, став средой, в которой обучение осуществляется.

Как показано в работе Г.З. Ефимовой и М.Ю. Семенова, цифровые риски, с которыми сталкиваются обучающиеся в интернет-пространстве, представляют собой многоуровневую систему опасностей [4, С. 79-85]. К ним относятся информационная перегрузка, нарушение режима сна и бодрствования в результате длительного взаимодействия с экранами, рискованное поведение в социальных сетях, кибербуллинг, а также формирование зависимого поведения. Каждый из этих факторов оказывает специфическое воздействие на различные компоненты психологического состояния личности обучающегося, влияя как на когнитивную, так и на аффективную сферу его развития.

Информационная перегрузка, вероятно, представляет собой один из наиболее значительных психологических рисков, с которыми встречаются современные школьники. Обучающиеся располагают доступом к практически неограниченному объему информации. Однако неограниченный доступ создает не столько возможность, сколько проблему. Когда объем информационного потока превышает пропускную способность когнитивной системы индивида, возникает состояние информационного стресса. Это проявляется в повышенной тревожности, затруднении концентрации внимания, снижении способности к осмысленной переработке информации. На уровне педагогических последствий следует отметить, что способность учащегося к глубокому обучению, требующему сосредоточенности и аналитического мышления, существенно снижается при условиях информационной перегрузки.

А.Я. Кузнецова и О.А. Мельникова фокусируют внимание на влиянии гаджетов на эмоциональное состояние учащихся в образовательной среде [5, С. 24-28]. Авторы выделяют парадоксальный эффект: гаджеты, служащие средством повышения мотивации и вовлеченности в учебный процесс, одновременно становятся источником эмоциональной нестабильности. Объясняется это тем, что мобильные устройства и персональные компьютеры привносят в образовательное пространство элемент непредсказуемости и отвлечения. Обучающийся никогда полностью не знает, что произойдет в следующий момент – может поступить уведомление от мессенджера, может раздаться звуковой сигнал, может открыться уведомление в социальной сети. Даже если устройство находится в режиме тишины, само его присутствие создает когнитивную нагрузку. Это явление в психологии обозначается термином «расфокусировка внимания» или «техностресс», проявляющийся в снижении, ослаблении и нарушении произвольного управления вниманием.

Обнаруживается еще один важный аспект. Е.О. Смирнова и Е.А. Абдулаева показали, что экранные цифровые устройства оказывают специфическое влияние именно на младший возраст – дошкольников и учащихся начальной школы [6, С. 4-10]. В этом возрастном периоде психика ребенка находится на этапе активного формирования механизмов саморегуляции, развития произвольного внимания и способности к целенаправленной деятельности. Интенсивное использование экранных устройств может нарушить естественный ход этого процесса развития. Исследователи обращают внимание на то, что у детей младшего возраста при частом использовании гаджетов наблюдается снижение мотивации к традиционным видам учебной деятельности, требующим большей степени саморегуляции и сосредоточенности. Происходит изменение структуры внимания: формируется так называемое «клиповое мышление», характеризующееся фрагментарностью восприятия и низкой способностью к длительной концентрации.

Рассмотрим более детально вопрос о половозрастных различиях в восприятии цифровых технологий. Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова и Т.А. Нестик в своей работе о цифровом поколении России предоставляют важные эмпирические данные [7, С. 3-12]. Исследователи демонстрируют, что дети и подростки, выросшие с цифровыми технологиями, действительно

развивают определенные компетенции в работе с информацией. Парадокс, однако, состоит в том, что высокая компетентность в использовании технологий нередко сосуществует с недостаточной психологической грамотностью в области защиты собственного благополучия. Обучающиеся могут быть опытны в использовании социальных сетей, но беззащитны перед информационным манипулированием и проявлениями кибербуллинга.

Существенно отметить, что педагогический аспект проблемы состоит не только в осознании негативных эффектов цифровых технологий, но и в понимании того, каким образом образовательная система должна быть переструктурирована для реализации их позитивного потенциала при одновременной защите психологического состояния обучающихся. А.Ш. Тхостов и К.Г. Сурнов обращают внимание на то, что современные информационные технологии влияют на идентичность и адаптационные механизмы личности учащихся [8, С. 25-31]. Это влияние носит глубинный характер, затрагивая не только непосредственное психологическое состояние, но и долгосрочное формирование личностных структур.

Механизмы, посредством которых цифровые технологии воздействуют на психологическое благополучие, многообразны и требуют детального рассмотрения. На когнитивном уровне происходит фрагментация внимания. Обучающийся, работающий с цифровым контентом, постоянно подвергается воздействию множественных стимулов: текст, изображение, видео, звук, интерактивные элементы. Это стимулирует определенные виды обработки информации, полезные для решения отдельных задач, но вступающие в противоречие с требованиями к глубокому, осмысленному учению.

Эмоциональное измерение проблемы заслуживает пристального внимания. Цифровые технологии создают условия для формирования как положительных, так и отрицательных эмоциональных состояний. Положительный эффект связан с ощущением компетентности при успешном решении интерактивных задач, с возможностью самостоятельного управления процессом обучения, с расширением социальных контактов и взаимодействия. Отрицательный эффект возникает в результате неудач в цифровой среде, социального отвержения, информационной тревоги и страха перед неправильным использованием технологии.

На поведенческом уровне цифровые технологии формируют новые паттерны активности обучающихся. Школьники все больше времени проводят в сидячем положении, перед экранами. Это имеет прямое влияние на физическое здоровье, но также косвенно влияет на психологическое состояние через изменение режима физической активности и нарушение естественных ритмов функционирования организма.

Возрастная специфика этого влияния требует особого рассмотрения. Влияние цифровых технологий существенно различается в зависимости от возраста обучающихся. Для дошкольников основным риском является нарушение естественного развития моторных навыков, формирования произвольного внимания и социального взаимодействия. Для младших школьников центральной проблемой становится нарушение навыков концентрации при чтении традиционных текстов и развитие зависимого поведения. Для подростков и старших школьников приоритетные риски смещаются в направлении социально-психологических проблем: зависимость от социальных сетей, кибербуллинг, формирование неадекватной самооценки на основе цифровых маркеров социального признания, риск информационного манипулирования в контексте политических и идеологических воздействий.

Признание негативных эффектов цифровых технологий, однако, не должно привести к их категорическому отрицанию в образовательном процессе. Напротив, цифровые средства обладают значительным потенциалом для индивидуализации обучения, повышения мотивации определенных категорий учащихся, расширения возможностей дифференцированного подхода. В условиях пандемии цифровые технологии оказали незаменимую роль в поддержании непрерывности образовательного процесса и обеспечении доступности обучения. Вопрос, таким образом, состоит не в отказе от использования технологий, а в их разумном управлении.

Управление использованием цифровых технологий должно основываться на нескольких ключевых принципах. Первый принцип – это принцип дозированности. Использование цифровых средств должно быть ограничено по времени в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами и с учетом возрастных характеристик обучающихся. Дозировка в этом контексте означает оптимизацию, а не минимизацию – поиск такого объема использования, который максимизирует образовательный эффект при минимизации психологического риска.

Второй принцип – принцип структурированности цифровой среды. Педагог должен сознательно конструировать образовательное пространство таким образом, чтобы минимизировать отвлекающие факторы и максимизировать направленность обучающихся на выполнение учебных задач. Структурирование может осуществляться путем использования специализированных образовательных платформ вместо открытого интернета, блокирования отвлекающих приложений во время учебной деятельности, четкой временной организации занятия с ясными переходами между цифровыми и традиционными формами деятельности.

Третий принцип – принцип психологической безопасности. Образовательная организация должна разработать и внедрить систему мер, направленных на защиту психологического благополучия обучающихся при работе с цифровыми технологиями. Это включает обучение учащихся в области цифровой безопасности, мониторинг их психологического состояния, создание поддерживающей среды для обсуждения проблем, связанных с использованием технологий, и раннее выявление признаков психологического неблагополучия.

Четвертый принцип – принцип вариативности форм обучения. Использование цифровых технологий должно чередоваться с традиционными формами учебной деятельности. Это позволяет предотвратить монотонность, поддерживает естественное разнообразие когнитивных процессов и дает возможность обучающимся восстанавливать свои психологические ресурсы.

Пятый принцип – принцип развивающего, а не развлекательного использования технологий. Цифровые средства должны быть направлены на достижение определенных образовательных целей, а не на развлечение или просто занятость учащихся. Здесь существует важное различие между образовательным использованием (например, визуализацией сложных концепций с помощью интерактивных моделей) и квазиобразовательным использованием (например, прохождением игр, которые имеют поверхностное образовательное содержание, но в основном направлены на получение развлечения).

Реализация этих принципов на практике требует не только изменений в организации учебного процесса, но и переподготовки педагогических кадров. Педагог должен развить новые компетенции в области использования цифровых инструментов и, в равной степени, глубокое понимание психологических механизмов влияния этих инструментов на обучающихся. Требуется развитие так называемой цифровой педагогической грамотности, которая включает технические навыки, понимание психологических эффектов, умение диагностировать признаки психологического дискомфорта и компетентность в организации поддерживающей среды.

На уровне организации образовательного учреждения необходимо разработать политику использования цифровых технологий, которая учитывает специфику возрастных групп, особенности контингента обучающихся и имеющиеся ресурсы. Такая политика должна быть разработана коллективно, с участием педагогов, специалистов в области психологии,

родителей и, в определенной степени, самих обучающихся. Она должна быть гибкой и подлежать регулярной переоценке на основе эмпирических данных о психологическом состоянии учащихся и эффективности образовательного процесса.

Непосредственное воздействие на психологическое состояние обучающихся при использовании цифровых технологий может быть смягчено через разработку специальных педагогических техник и стратегий. Примером является использование техники «осознанного использования технологий», когда обучающиеся специально обучаются замечать, как цифровые устройства влияют на их внимание, эмоции и поведение, и развивают навыки саморегуляции. Другой подход – использование кооперативных и социальных форм работы с цифровыми средствами, что может снизить риск формирования зависимости и повысить эмоциональное вовлечение через социальное взаимодействие и совместную деятельность.

Вероятно, в педагогической практике целесообразно применять дифференцированный подход к использованию цифровых технологий в зависимости от типа учебного материала и специфики обучающихся. Для визуального материала, требующего пространственного мышления, цифровые инструменты показывают высокую эффективность. Для развития критического мышления, требующего глубокой концентрации и длительного анализа текста, традиционные методы могут быть более целесообразны. Взаимодействие этих двух подходов создает сбалансированную образовательную среду.

Выводы. Проведенный анализ научной литературы и практических подходов к интеграции цифровых технологий в образовательный процесс позволяет сделать ряд существенных выводов. Цифровые технологии в современной образовательной системе представляют собой двойственный феномен: они несут в себе как значительный потенциал для совершенствования обучения, так и реальные риски для психологического благополучия обучающихся. Игнорирование этой двойственности приводит либо к некритическому внедрению средств без учета психологических последствий, либо к их полному отрицанию, что в современных условиях становится невозможным и нецелесообразным.

Необходимо подчеркнуть, что влияние цифровых технологий на психологическое состояние обучающихся неоднородно и зависит от множества факторов: возраста, индивидуальных особенностей личности, длительности и характера использования технологий, организационного контекста и качества педагогического руководства. Из всего вышеизложенного следует, что попытки выработать универсальные рекомендации возможны только на достаточно высоком уровне обобщения, тогда как на практике требуется дифференцированный и гибкий подход.

Отдельного упоминания заслуживает роль педагога как ключевого субъекта управления влиянием цифровых технологий на психологическое состояние обучающихся. Педагог должен не только овладеть техническими навыками использования цифровых средств, но и развить глубокое понимание психологических механизмов их действия на личность и деятельность учащихся. Таким образом, обучение педагогов в области психологических эффектов цифровых технологий должно стать составной частью системы повышения квалификации и профессионального развития.

Кроме того, внедрение цифровых технологий в образование требует разработки целостной системы мер по защите психологического благополучия обучающихся. Такая система должна включать мониторинг психологического состояния учащихся, образовательные программы для обучающихся и родителей в области цифровой безопасности, создание поддерживающей психологической среды и систему раннего выявления признаков психологического дискомфорта. Важно подчеркнуть, что такие меры не должны рассматриваться как барьеры или запреты на использование технологий, а как условия для более эффективного и безопасного их применения в образовательной практике.

Одновременно с этим необходимо признать, что потенциал цифровых технологий для развития индивидуализированного обучения, повышения мотивации и расширения доступности образования остается недостаточно реализованным. Преодоление этого противоречия требует переосмысления роли педагога – не как транслятора информации, а как проектировщика безопасной и развивающей цифровой среды, в которой обучающийся может реализовать свои потенциал при минимизации психологических рисков.

Открытым остается вопрос о долгосрочных эффектах интенсивного использования цифровых технологий на формирование личностных структур и адаптивных механизмов обучающихся. Существующие исследования в основном сосредоточены на краткосрочных эффектах, тогда как понимание долгосрочной траектории развития в условиях цифровизации образования остается неполным и требует дальнейшей научной работы. Можно предположить, что комплексные исследования с применением лонгитюдных методов позволят выявить более глубокие закономерности влияния цифровых средств на формирование психологического благополучия и личностное развитие.

Литература:

1. Абрамова, Н.В. Влияние цифровых технологий на когнитивные процессы и психологическое состояние обучающихся / Н.В. Абрамова // Современное образование: традиции и инновации. – 2023. – № 2. – С. 12-18
2. Богданова, Д.А. Цифровая образовательная среда и её влияние на психологическое благополучие школьников / Д.А. Богданова // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 67-75
3. Григорьева, М.В. Психологическое благополучие учащихся в условиях цифровизации образования / М.В. Григорьева, Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 340-350
4. Ефимова, Г.З. Цифровые риски и психологическая безопасность обучающихся в интернет-пространстве / Г.З. Ефимова, М.Ю. Семенов // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 8. – С. 79-105
5. Кузнецова, А.Я. Психолого-педагогические аспекты влияния гаджетов на эмоциональное состояние учащихся в образовательной среде / А.Я. Кузнецова, О.А. Мельникова // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1. – С. 24-32
6. Смирнова, Е.О. Влияние экранных цифровых устройств на психическое развитие и учебную мотивацию дошкольников и младших школьников / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева // Современное дошкольное образование. – 2022. – № 5. – С. 4-15
7. Солдатова, Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик // Вопросы психологии. – 2017. – № 5. – С. 3-16
8. Тхостов, А.Ш. Влияние современных информационных технологий на идентичность и адаптационные механизмы личности учащихся / А.Ш. Тхостов, К.Г. Сурнов // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2. – С. 25-34

УДК 159.9.07
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)

ФЕНОМЕН ЦИФРОВОГО ОТЧУЖДЕНИЯ: НОВАЯ ГРАНИЦА ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ГИПЕРПОДКЛЮЧЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты констатирующего эксперимента, направленного на оценку уровня сформированности здоровьесберегающей культуры (ЗСК) будущих учителей начальных классов. Теоретическую основу исследования составила разработанная автором структура ЗСК, включающая четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. С целью диагностики был разработан контрольно-измерительный материал, позволяющий комплексно оценить уровень сформированности каждого из компонентов. В исследовании приняли участие преподаватели высших образовательных учреждений, учителя начальных классов и студенты педагогических направлений. Результаты анкетирования выявили существенные различия между группами респондентов: преподаватели продемонстрировали в целом средний уровень сформированности ЗСК, учителя – средний с тенденцией к снижению, студенты – преимущественно низкий уровень. Особенно уязвимыми оказались когнитивный и деятельностный компоненты. Полученные данные подтверждают актуальность разработки целенаправленных образовательных стратегий, обеспечивающих формирование устойчивых ценностных установок, актуальных знаний и практических навыков в области здоровьесбережения в системе подготовки будущих педагогов начального образования. Низкий уровень сформированности здоровьесберегающей культуры у студентов свидетельствует о недостаточном внимании к данной проблеме в ходе профессиональной педагогической подготовки. Особую тревогу вызывает реальное поведение будущих учителей в учебной и повседневной деятельности относительно ценности здоровья. Это позволяет говорить о необходимости не только увеличения содержания образования здоровьесберегающими темами, но и пересмотра методических подходов к формированию соответствующих компетенций.

Ключевые слова: цифровое отчуждение, гиперподключенность, личность, идентичность, алгоритмизация, аутентичность, саморегуляция, цифровая среда, субъективность, экзистенциальная психология.

Annotation. This article examines the results of a diagnostic experiment aimed at assessing the development of a health-preserving culture (HPC) in future primary school teachers. The theoretical basis of the study was the HPC framework developed by the author, which includes four components: motivational-value, cognitive, activity-based, and reflective. For diagnostic purposes, assessment tools were developed to comprehensively evaluate the development of each component. The study involved university professors, primary school teachers, and students majoring in pedagogy. The survey results revealed significant differences between the groups of respondents: professors demonstrated an overall average level of development of the KSK, teachers demonstrated an average level with a tendency to decline, and students demonstrated a predominantly low level. The cognitive and activity components proved particularly vulnerable. The findings confirm the importance of developing targeted educational strategies that foster sustainable values, relevant knowledge, and practical skills in health promotion in the training of future primary education teachers. The low level of development of a health-promoting culture among students indicates insufficient attention to this issue during professional teacher training. The actual behavior of future teachers in their academic and everyday activities regarding the value of health is particularly alarming. This suggests the need not only to expand the content of education on health-promoting topics but also to revise methodological approaches to developing relevant competencies.

Key words: digital alienation, hyperconnectivity, personality, identity, algorithmization, authenticity, self-regulation, digital environment, subjectivity, existential psychology.

Введение. Эпоха цифровой гиперподключенности, наступление которой пророчили как новую утопию глобального понимания и невиданной социальной насыщенности, в итоге обернулась процессом куда более сложным и психологически противоречивым. Вместо ожидаемого размытия границ и рождения цифрового коллективизма мы наблюдаем становление принципиально нового антропологического ландшафта, где внешняя связанность оборачивается глубинным внутренним разрывом. Этот разрыв, это нарождающееся состояние отчуждения нового, особенного типа у людей, и составляет суть исследуемого феномена. Речь идет не об отчуждении в марксистском, экономическом смысле и не об исключительно социальном одиночестве, хорошо и давно описанном классиками. Цифровое отчуждение – это системное отчуждение личности человека от самой себя: от собственных аффективных реакций, подлинного внимания, телесного опыта, глубинных смыслов и контуров идентичности, опосредованное и усиленное самой инфраструктурой коммуникации, которая изначально формально призвана эти контуры укреплять. Это ситуация, когда личность, будучи технически объединенной со всем миром, оказывается экзистенциально отделенной от собственного бытия, заключенной в клетку алгоритмически сконструированного «я».

Изложение основного материала статьи. Данная статья ставит целью не просто зафиксировать симптомы цифрового дискомфорта – усталость от переизбытка информации, тревогу сравнения в социальных сетях, страх упустить нечто важное. Основная цель – это выстроить целостный психологический и философско-антропологический концепт цифрового отчуждения как ключевого вызова для современного человека. Мы исходим из тезиса о том, что цифровые платформы и гаджеты являются не нейтральными инструментами, а активными архитекторами субъективности, которые перестраивают самые основы нашего самоощущения и самовосприятия: память, внимание, социальное признание, нарратив идентичности. Гиперподключенность, таким образом, создает не границу между «я» и «другим», а новую, внутреннюю границу внутри самого «я» – между «я» проживающим и «я» репрезентируемым, между «я» чувствующим и «я» отслеживаемым, между спонтанностью переживания и его немедленной публикации в виде контента.

Чтобы понять специфику цифрового отчуждения, необходимо провести краткий экскурс в историю понятия. Классические теории (Гегеля, Маркса, позднее – Франкфуртская школа) описывали отчуждение как результат превращения продуктов человеческого труда и социальных отношений в независимую, господствующую силу. В индустриальную эпоху человек отчуждался от продукта своего труда, от процесса труда, от своей родовой сущности и от других людей в целом. В постиндустриальном, информационном обществе, как показали мыслители вроде Ги Дебора или Жана Бодрийяра, отчуждение сместилось в область знаков, симулякров и спектакля, где реальность заменяется медийной репрезентацией.

Цифровая эпоха доводит эту логику до абсолюта, добавляя к ней беспрецедентный персонализированный и тотальный характер. Если ранее отчуждающие силы воспринимались как нечто внешнее (система, капитал, идеология), то сегодня они перешли извне внутрь, теперь они встроены в самый контур нашей повседневности – в карманный экран, являющийся продолжением и руки, и сознания. Платформенный капитализм эксплуатирует не физический труд, но аффективный и социальный капитал личности человека. Каждый акт межчеловеческой коммуникации, каждое проявленное «лайком» предпочтение, каждая эмоциональная реакция, отслеженная камерой, изымаются из целостного потока переживания и превращаются в особенное сырье – данные (data). Таким образом, личность отчуждается уже не только от продукта, но и от сырья собственной субъективности. Наши эмоции, связи, чувства, внимание становятся товаром, который мы производим сами для себя, даже не осознавая этого. «Я» как уникальный, целостный внутренний мир сталкивается со своим же «я» как с набором исчисляемых, предсказуемых поведенческих паттернов, которые знают о нас порой больше, чем мы сами [8, С. 321]. Д. Перлман и Л. Пепло описывают следующие модели одиночества: психодинамическую (причина одиночества находится в детстве человека), феноменологическую (причина одиночества – в несоответствии двух Я человека – действительным и идеализированным), экзистенциальную (причина в том, что все переживания человека неповторимы), социологическую (причина одиночества – в социальной изменчивости, влияющей на идентичность человека), интеракционистскую (причины одиночества могут быть духовными и социальными, личностными и ситуативными; они влияют на человека во взаимодействии), когнитивную (причина одиночества человека в недостаточности его социальности), интимную (причина одиночества – в отсутствии круга доверительного общения) и системную (ощущение одиночества как результат обратной связи от общества, сообщающего о недостаточности социальных контактов человека) модели [6]. Цифровое отчуждение как одиночество проявляется по-новому: внешне оно выглядит как благополучное взаимодействие с большим количеством людей, но при этом не удовлетворяет внутреннюю потребность человека в общении, не позволяет развить навыки реального общения с другими людьми [5].

Разберем предположительные конкретные технологические и психологические механизмы, возводящие эту внутреннюю границу. Для начала поговорим об экономике внимания и расщеплении «я». Цифровые среды построены на принципе конкурентного захвата дефицитного внимания каждого отдельного пользователя. Это порождает постоянную внутреннюю борьбу между тем, на что человек хочет направить свое внимание и тем, на что вынуждает меня откликнуться интерфейс. Личность оказывается расколотой между осознанными целями и дофаминовыми триггерами. Внимание, как функция сознания, отвечающая за целостность восприятия и глубину мышления, становится обрывочным, «клиповым». Это прямой путь к отчуждению от собственного когнитивного процесса: человек перестает чувствовать себя хозяином своего мыслительного потока, превращаясь в пассивный переключатель между внешними стимулами.

Социальные сети активизируют рефлексивную проекцию личности вовне, превращая жизнь в постоянный процесс самобрендирования. Непрерывная необходимость отбора, фильтрации и упаковывания опыта для его репрезентации создает разрыв между переживаемым («я» уставшее, растерянное, обыденное) и демонстрируемым («я» успешное, путешествующее, уверенное). Со временем это приводит к феномену самозванца: внутреннее ощущение фальшивости, убежденность, что твое «настоящее я» не соответствует твоему цифровому двойнику, который и получает все социальное одобрение. Личность отстраняется от самой себя, начиная ассоциировать себя не с проживаемой реальностью, а с ее виртуальной контролируемой версией [7, С. 368].

Лента новостей, рекомендательные системы, подбор вероятных друзей– все это управляется алгоритмами, которые способны предсказывать и формировать наши желания. Парадокс в том, что чем точнее алгоритм предугадывает наш выбор, тем меньше пространства остается для спонтанного, непреднамеренного поступка, для того самого «авторского жеста», случайности, которая составила бы центральную часть личностной независимости. Возникает иллюзия гиперперсонализации на фоне тотальной управляемости извне. Личность отчуждается от собственной воли и желания, которые все чаще оказываются не ее собственными, а продуктом сложных алгоритмов, созданных и оптимизированных под цели удержания вовлеченности зрителя.

Гиперподключенность обеспечивает избыток визуально-текстовой коммуникации при остром недостатке тактильного и невербального контакта. Люди обмениваютсясмайликами вместо объятий, они становятся наблюдателями жизни друзей через их посты в социальных сетях, замещая этим совместное молчаливое присутствие. Это порождает ту форму социального отчуждения, при которой количество связей обратно пропорционально их качественной весомости. Контакты становятся широкими, но плоскими, поверхностными, функциональными, лишенными самой сути взаимного бытия. Личность оказывается в клетке фантомных связей, где признание сводится к количеству реакций на постах, а не к реальному взаимопониманию, что ведет к чувству одиночества среди людей нового типа [2, С. 248].

Цифровое отчуждение не остается абстрактным философским объектом; оно материализуется в конкретных психологических синдромах.

- Когда граница между внутренним и внешним «я» постоянно размывается процессом перформанса, попытками показать всего себя перед другими, исчезает устойчивое ядро личности. Идентичность становится ситуативной, зависящей от контекста конкретной платформы. Это ведет к хронической неуверенности в том, «кто я на самом деле», к экзистенциальной усталости от постоянного следования требованиям трендов. Такие революционные последствия «пересборки навыков субъекта» ведут к тому, что цифровая эра отчуждает человека и от самого себя, и от приватного пространства его жизненного мира с подлинными человеческими ценностями и моральным долгом. Она бросает его в вакуум заброшенности;
- Фиксируется доминирующее стремление - оставить свой «сетевой след» вне всякой связи с его ценностным содержанием. Под вопросом остается, и степень самосознания автора, стоящего за конструируемым Инет-образом, и уровень семантической осмысленности. Кликанье в чатах или форумах, лайки в инстаграммах и смайлики становятся необходимой каждодневной процедурой, входят неотъемлемой компонентой в жизненные практики. Погоня за лайками и подписчиками превращает социальное признание в исчисляемую, конкурентную среду [1]. Самооценка начинает колебаться в зависимости от алгоритмического одобрения, становясь крайне неустойчивой, особенно в условиях неудовлетворения результатом. Одновременно культура демонстрации идеальных картинок жизни отдельного человека формирует токсичный перфекционизм, страх ошибки и страх выставления напоказ любого опыта, далекого от идеальности. Личность становится одновременно слишком погруженной в себя и при этом предельно хрупкой [3, С. 384].
- Постоянный поток часто травматичного новостного и развлекательного контента в сети Интернет, тесно

связанный с невозможностью физического отклика и действия, ведет к эмоциональному холоду или, в терминах социологии, к состоянию аномии –дезориентации, когда старые социальные нормы уже рушатся, а новые еще не складываются. Личность отстраняется от собственных эмоций, которые либо вытесняются, либо проживаются поверхностно или напоказ, как еще один вид контента [4, С. 368].

Феномен цифрового отчуждения представляется не как случайный побочный эффект технологий, а как закономерное следствие цифровой политики. Однако признание этого не должно вести к страху цифровой реальности или нереалистичному призыву вернуться в реальную жизнь. Бегство невозможно, так как цифровая среда стала нашей реальностью и средой нашего обитания во всех сферах жизни.

Выводы. Таким образом, феномен цифрового отчуждения предстает не как тупик, а как исторический вызов, обнажающий фундаментальные вопросы о свободе, аутентичности и целостности самого человека. Гиперподключенность сделала видимыми те механизмы отчуждения, которые всегда действовали в культуре, но не лежали на поверхности. Парадоксальным образом, именно тотальный характер этой угрозы может стать катализатором для нового этапа психологического и духовного развития личности человека. Чтобы не быть рассеянным по чужим серверам в виде наборов данных, человек вынужден постоянно задаваться вопросами: что составляет меня как личность? Где проходит граница между мной и инструментами, которые я использую? Что значит владеть своим временем, вниманием, телом?

Преодоление цифрового отчуждения – это не возврат в прошлое, а сложный синтез. Это сложный путь к цифровой зрелости, где технология используется с позиции силы, осознанности и выбора, а не слабости, зависимости и наивного восторга. Это требует выработки новой аскезы, нового типа внимания к себе и новой формы социальности, где связь будет измеряться не шириной охвата, а глубиной резонанса. В этом смысле, борьба с цифровым отчуждением – это не борьба с технологиями, а борьба за человеческое в человеке, развернувшаяся на самом современном и опасном поле боя – в нашей собственной психике, постоянно подключенной к сети.

Литература:

1. Китаева, М.П. Цифровое отчуждение личности в современном обществе / М.П. Китаева. – URL: https://metamodern.ru/local/templates/ipc/pdf/disser/kitaeva.pdf (дата обращения: 09.03.2026)
2. Лешкевич, Т.Г. Феномен цифрового отчуждения / Т.Г. Лешкевич // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе. – 2019. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-tsifrovogo-otchuzhdeniya (дата обращения: 09.03.2026)
3. Перлман, Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л. Пепло // Лабиринты одиночества: сборник / под общ. ред. Н.Е. Покровского. – Москва: Прогресс, 1989. – С. 152-168
4. Alter, A. Irresistible: The Rise of Addictive Technology and the Business of Keeping Us Hooked / A. Alter. – New York: Penguin Press, 2017. – 368 p.
5. Harcourt, B.E. Exposed: Desire and Disobedience in the Digital Age / B.E. Harcourt. – Cambridge: Harvard University Press, 2015. – 368 p.
6. Papacharissi, Z. A Networked Self and Platforms, Stories, Connections / Z. Papacharissi. – New York: Routledge, 2018. – 248 p.
7. Schull, N.D. Data for Life: Wearable Technology and the Design of Self-Care / N.D. Schull // BioSocieties. – 2016. – Vol. 11, № 3. – P. 317-333
8. Turkle, S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other / S. Turkle. – New York: Basic Books, 2011. – 384 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулхалимова Раиса Омаровна Рамазанова Марин Шарапудиновна Рамазанова Патимат Муртузовна	**ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**	**4**
Абдурахманова Пасихат Джалиловна Магамдаров Румик Шихкеримович Мурзаева Дженнет Мамасиевна	**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**8**
Абилова Гюнай Видади кызы	**ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ОБЪЕДИНЕНИЯ БРИКС+**	**12**
Агафонова Валентина Мехридиновна	**ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СВОБОДЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СТРУКТУРА, КРИТЕРИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ**	**16**
Алексеенко Наталья Валериевна Чекмез Наталия Антоновна	**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**	**18**
Андрейко Юлия Владимировна Везетиу Екатерина Викторовна	**АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ЭФФЕКТИВНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ**	**20**
Андросова Мария Ивановна Багмет Надежда Константиновна	**ТРУДНОСТИ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**	**24**
Багаутдинов Марат Альбертович Коник Оксана Геннадиевна	**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦИИ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВЬЕ В ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ**	**27**
Баркунова Оксана Витальевна Седова Светлана Сергеевна Смирнова Ольга Анатольевна	**СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**30**
Басинский Андрей Михайлович	**СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПРОКУРОРСКИХ РАБОТНИКОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА НЕОБХОДИМУЮ ОБОРОНУ**	**32**
Бахлова Наталья Анатольевна Кучеров Владислав Александрович Митяева Светлана Дмитриевна	**К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ): МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССА ПО МЕЗЕНСКОЙ РОСПИСИ**	**36**
Белова Светлана Владимировна Гордеев Руслан Робертович Тухто Елена Николаевна	**ГУМАНИТАРНЫЕ СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ПОЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**	**39**
Бибиев Ахмед Шайхиевич Руденко Евгений Фёдорович Печенкин Сергей Викторович	**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ**	**43**
Большак Алла Викторовна Савельева Ольга Геннадиевна	**РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА СИНТАКСИЧЕСКИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АРХИТЕКТУРНЫХ ТЕКСТОВ)**	**46**
Боташева Мадина Юсуфовна	**РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ЯЗЫКОВОГО КОНСУЛЬТАНТА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**	**48**
Буданов Даниил Васильевич Семенова Наталья Геннадьевна	**ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЗНАНИЙ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ЭВОЛЮЦИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДОВ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**51**
Бузни Виктория Александровна Осипенко София Дмитриевна	**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ**	**55**
Букатова Виктория Викторовна Конченков Анатолий Александрович	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ТАКТИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ЧЕРЕЗ ЭСКИЗНУЮ ПРАКТИКУ**	**57**

Вовк Екатерина Владимировна	СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	60
Вовк Екатерина Владимировна Игнатова Анастасия Ивановна	КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ КАК ПРЕДИКТОРЫ ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	63
Волошина Карина Сергеевна Большак Алла Викторовна	ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	67
Врублевская Елена Геннадьевна Везетиу Екатерина Викторовна	РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК МОЛОДЕЖИ	69
Генисаретская Светлана Владимировна	НАУЧНОЕ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	73
Глузман Александр Владимирович Веселова Елена Леонидовна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ	76
Глузман Александр Владимирович Чмых Элла Сергеевна	ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ ПО ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ К ОГЭ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	79
Горбунова Наталья Владимировна	СОТРУДНИЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (ШКОЛЫ И ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ) В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	82
Гордиенко Татьяна Петровна Хоменко Александр Сергеевич	СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ЭМЕРДЖЕНТНЫЙ ЭФФЕКТ СИСТЕМЫ СТУДЕНЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА	85
Даричева Мария Вячеславовна Минеева Ольга Александровна Дриженко Мария Александровна	РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	88
Диброва Евгения Сергеевна Алфимов Валентин Николаевич	МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ «ПРОФИЛЬНЫЙ КЛАСС – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ»	91
Жулина Елена Викторовна Давтян Альвина Вагановна Муратова Анастасия Владимировна	ЭТИОЛОГИЯ И КОРРЕКЦИЯ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ	95
Журавлева Вера Викторовна Букреева Елена Николаевна Чуприна Анжела Анатольевна	ПРЕДМЕТНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ	99
Заставная Вероника Васильевна Ислямова Севиля Эрфановна	КРИТЕРИИ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ	102
Каппушева Фаина Алхазовна	ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ	105
Качалова Людмила Павловна Колосовская Татьяна Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК	109
Ковтун Вячеслав Владимирович Козлов Евгений Михайлович Филонов Иван Викторович	ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОСТИ КАК ВЕДУЩЕГО МЕТОДА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ХОДЕ ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	112
Ковтуненко Любовь Васильевна Шкурина Людмила Александровна Мазкина Ольга Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	115

Коломыцева Анна Григорьевна Грушевская Наталия Витальевна Матвеева Анастасия Сергеевна	**СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ДОКУМЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**	**118**
Кононыхина Ольга Витальевна	**ВЛИЯНИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**	**121**
Корнева Ирина Николаевна Сафонова Виктория Юрьевна	**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОП КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ОБЗР**	**124**
Космодемьянская Светлана Сергеевна Кокорин Павел Сергеевич Яруллин Ильнар Фагимович	**ИНТЕРАКТИВНОЕ ХИМИЧЕСКОЕ ШОУ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ В ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ**	**127**
Коробко Юрий Владимирович	**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ РИСУНКА И ЖИВОПИСИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**	**130**
Красильникова Лариса Владимировна Кисова Вероника Викторовна Вялова Наталья Вячеславовна	**НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**134**
Красильникова Лариса Владимировна Ямщикова Ольга Алексеевна Зимнюхова Ирина Михайловна	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**136**
Краснов Дмитрий Александрович	**ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАРОДНО-КУЛЬТУРНОГО ЕДИНСТВА**	**140**
Кривдина Ирина Юрьевна Мартилова Наталья Викторовна	**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СРЕДСТВАМИ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ**	**143**
Крылова Татьяна Валентиновна Шкунова Анжелика Аркадьевна Булганина Светлана Викторовна	**ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПРОЦЕССУ ТРУДОУСТРОЙСТВА**	**146**
Кряжева Светлана Геннадьевна Соболев Николай Гургенович	**ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ, СОДЕРЖАЩИМИСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**	**149**
Кряжева Светлана Геннадьевна Соболев Николай Гургенович	**РАННИЙ ПЕНИТЕНЦИАРНЫЙ ОПЫТ КАК ФАКТОР РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ КРИМИНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ**	**151**
Кувшинова Галина Петровна	**НОВЫЕ СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ И ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**	**154**
Кузеванова Анастасия Анатольевна Кейб Елена Геннадьевна	**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**157**
Кузнецова Екатерина Андреевна Филькина Дарья Михайловна Ковалёва Дарья Дмитриевна	**ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ФИНАНСОВЫХ УСЛУГ**	**160**
Кундузаков Артём Викторович	**ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ**	**163**
Кутепова Любовь Ивановна Кутепов Максим Михайлович Мочалина Мария Вадимовна	**ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ КАК ИНДИКАТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ РЫНОЧНЫХ ТРЕБОВАНИЙ В СИСТЕМУ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВУЗА**	**166**
Ланина Светлана Юрьевна	**СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**169**

Ланковский Владислав Ильич Койкова Эльзара Имдатовна	ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	172
Лапшова Анна Владимировна Земляницына Екатерина Андреевна Терентьева Евгения Александровна	РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА	174
Лапшова Анна Владимировна Коняева Елена Александровна Шилова Вероника Вадимовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ	177
Лукьянова Ольга Геннадиевна Ковешникова Елена Николаевна Бахлова Наталья Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПО	179
Лутовина Екатерина Емельяновна Суздалева Алла Михайловна	ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЛУЖБЕ В АРМИИ	182
Магомедов Руслан Расулович Глузман Александр Владимирович Ромаева Наталья Борисовна	МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СПАРТАКИАДЫ «А, НУ-КА, ДЕВУШКИ!» В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОК	186
Магомедов Руслан Расулович Ромаева Наталия Борисовна Глузман Александр Владимирович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АУДИТ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНЦЕПЦИИ «НОВОЙ ШКОЛЫ» В КОНТЕКСТЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	189
Макаренко Юлия Владимировна Дергачёва Полина Алексеевна	ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	192
Макаричева Анна Алексеевна Ефимова Валентина Михайловна	РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	195
Мардар Диана Александровна Осипенко София Дмитриевна	ПЕДАГОГИКА ДОСТОИНСТВА КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	198
Мельникова Ольга Константиновна	ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ: МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ	201
Метальникова Наталья Алексеевна Стрелкова Ольга Александровна	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЗАРУБЕЖНЫХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	204
Минаев Станислав Алексеевич	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАСЛЯНОЙ ЖИВОПИСИ НАЧИНАЮЩИХ ХУДОЖНИКОВ НА ПРИМЕРЕ НАТЮРМОРТА	208
Мокрак Елена Владимировна Лопухова Юлия Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	210
Моуравова Марина Лазаровна Алексеева Ольга Вячеславовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	213
Моцовкина Елена Владимировна Козина Юлия Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К УСПЕШНОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	216
Муратова Екатерина Юрьевна	3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	219
Мыхнюк Мария Ивановна Кропотова Наталья Викторовна Ибрагимова Эвелина Энверовна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	222

Напалков Юрий Андреевич Антоненко Александр Александрович Печенкин Сергей Викторович	**ПРИНЦИП СИСТЕМАТИЧНОСТИ КАК ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ**	**226**
Овсепян Геворг Мартинович Мельничук Павел Вячеславович Мирзабеков Роман Ахмадалиевич	**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРАВА КУРСАНТАМ И СЛУШАТЕЛЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ**	**228**
Озтюрк Лира Ильгизовна Миргалимова Лилия Марселевна Гагарина Вилена Рустемовна	**СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ИНОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ (ГРАММАТИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ И СЛОВАРНЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ)**	**231**
Плащевая Елена Викторовна Ланина Светлана Юрьевна Иванчук Ольга Викторовна	**КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИКИ**	**234**
Попов Максим Николаевич	**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ, ПСИХОЛОГОВ И УПРАВЛЕНЦЕВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ К КОРРЕКЦИИ УЧЕБНЫХ ДЕФИЦИТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ/ЕГЭ**	**236**
Сивцева Александра Сергеевна	**УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА УНИВЕРСИТЕТА**	**240**
Фролов Алексей Анатольевич Сыромятников Олег Валерьевич Зеленский Алексей Васильевич	**ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ: ОШИБКИ ПРИ СТРЕЛЬБЕ ИЗ ПИСТОЛЕТА И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ**	**243**
Якушева Анастасия Александровна	**СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**	**247**
Якушева Анастасия Александровна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**	**249**
ПСИХОЛОГИЯ		
Аркадьева Ольга Львовна Степанова Любовь Владимировна	**РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**252**
Арустамян Белла Сергеевна	**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ФАКТОРА САМОРАЗВИТИЯ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**	**256**
Бабаева Анастасия Александровна Пономарёва Елена Юрьевна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ И ЦЕЛЕЙ**	**260**
Далгатов Магомед Магомедаминович Мусаева Индира Абдулвагабовна Халидов Магомедхабиб Магомедович	**ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ**	**263**
Дворцова Елена Валерьевна Александрова Мария Олеговна	**АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА КАК ПРЕДИКТОР СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ**	**266**
Дворцова Елена Валерьевна Бирюлина Кристина Сергеевна	**ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СОТРУДИНКОВ УИС**	**269**
Дворцова Елена Валерьевна Курчатова Анастасия Андреевна	**СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ТРЕВОЖНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**	**272**
Дворцова Елена Валерьевна Мыльцева Алена Дмитриевна	**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И САМООЦЕНКИ У СОТРУДНИКОВ МВД С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ**	**275**
Демец Екатерина Геннадиевна Васильева Надежда Александровна	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**	**279**

Жарова Дарья Викторовна **Бондарева Яна Александровна**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ К ОГЭ**	**281**
Казакова Лариса Петровна **Макашова Валерия Валерьевна**	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЯВЛЕНИЯХ МЕДИАСФЕРЫ МЕТОДОМ СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА**	**284**
Калинина Ирина Владимировна	**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СТРУКТУРЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПЕДВУЗА**	**289**
Киселева Елена Николаевна	**АТРИБУТИВНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**	**292**
Крылова Инна Иннокентьевна **Корнилова Алла Георгиевна**	**СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ АДАПТАЦИЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ШКОЛЕ**	**294**
Крылова Инна Иннокентьевна **Корнилова Алла Георгиевна**	**СЕМЕЙНО-ШКОЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПЕРЕХОДА РЕБЁНКА В ШКОЛУ**	**297**
Кряжева Елена Вячеславовна **Гаах Татьяна Владимировна** **Универсал Юлия Сергеевна**	**УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ**	**301**
Кудрявцев Владимир Александрович **Скворцова Юлия Вахидовна**	**ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ВОЛЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ-СИРОТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**304**
Куимова Наталья Николаевна **Калинина Ирина Владимировна** **Моренкова Виктория Сергеевна**	**ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**	**308**
Куимова Наталья Николаевна **Марова Ирина Александровна**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ V-VI КЛАССОВ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ «ДИАЛОГ – ШКОЛА ОБЩЕНИЯ»**	**311**
Лучинкина Анжелика Ильнична **Афанасьев Михаил Сергеевич**	**МОДИФИКАЦИЯ ОПРОСНИКА «ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ МИГРАНТСКИХ НАРРАТИВОВ»**	**314**
Оленникова Марина Васильевна **Лучшева Людмила Михайловна** **Кулачинская Ольга Николаевна**	**МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ АСПИРАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**317**
Пономарёва Елена Юрьевна	**ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**320**
Сидоров Роман Васильевич **Ханевская Галина Валентиновна** **Даутов Азат Раисович**	**ФЕНОМЕН ЦИФРОВОГО ОТЧУЖДЕНИЯ: НОВАЯ ГРАНИЦА ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ГИПЕРПОДКЛЮЧЕННОСТИ**	**324**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 92. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 27.05.2026. Сдано в набор 14.06.2026. Дата выхода 10.08.2026
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 38,46.
Тираж 500 экз. Свободная цена.